

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

ПРАКТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ХХІ ст.: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ

**IV міжвузівської науково-практичної
онлайн-конференції**

15 травня 2020 року

з нагоди

145-ї річниці від дня народження Карла Гюстава Юнга – родоначальника
аналітичної психології

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ – 2020

УДК 159.98 (063)

ББК 88.4,215.1

П 69

Рекомендовано до друку рішенням кафедри психології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (протокол №8 від 12 03 2020р.)

Рецензенти:

Мотозюк Л.М., кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології ХГПА.

Старовойт І.Й., кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології ХГПА.

П69 Практична психологія ХХІст.: проблеми й перспективи // Матеріали ІV міжвузівської науково-практичної онлайн-конференції з нагоди 145-ї річниці від дня народження Карла Гюстава Юнга – родоначальника аналітичної психології (Хмельницький, 15 травня 2020 року) / Укл. і відп. за випуск В.П. Вовк; за ред. В.П. Вовка. Хмельницький: Видавничий центр ХГПА, 2020. 133 с.

Матеріали онлайн-конференції містять наукові статті викладачів, слухачів магістратури, студентів вищих навчальних закладів із таких питань: актуальні питання вікової та педагогічної психології; психологічний супровід суб'єктів освітнього процесу; сучасна освіта й проблеми когнітивного розвитку; підходи до підготовки кадрів у галузі психології; прикладні психологічні дослідження; психотехнології активізації особистісних та групових ресурсів; професійні підходи в підготовці майбутніх психологів.

© Вовк В.П., 2020

© Кафедра психології ХГПА, 2020

ЗМІСТ

Замість вступного слова: Вовк В.П. Карл Густав Юнг – родоначальник аналітичної психології.....	5
Анікін Олександр (наук. к-к: Вовк В.П.). Прикладні психологічні дослідження.....	12
Бачинська С.В. Психологічні аспекти спілкування в міжособовій взаємодії.....	15
Бевз Тетяна (наук. к-к: Тафінцева С.І.). Погляди науковців на проблему сором'язливості та її причини.....	19
Бескупська Вікторія (наук. к-к: Тафінцева С.І.). Психологічні методики дослідження стресостійкості молодшого школяра.....	22
Беляк Анастасія (наук. к-к: Вовк В.П.). Проблема сімейних конфліктів у науковій психологічній літературі.....	26
Богдан Марина (наук. к-к: Тафінцева С.І.). Типологія гендерних стереотипів жіночого образу.....	30
Бурин Катерина (наук. к-к: Мельничук С.Л.). Формування мотивації в молодших школярів – запорука успіху навчальної діяльності.....	34
Войтович Карина (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Теоретичний аналіз основних концепцій та підходів до тлумачення агресії, її природи й механізмів у працях зарубіжних науковців.....	37
Данилюк Руслана (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Теоретичні підходи до визначення поняття “готовність до школи” в працях вітчизняних психологів.....	41
Зайшла Галина (наук. к-к: Старовойт І.Й.). Психологічний супровід суб'єктів освітнього процесу в початковій школі.....	45
Зданевич Л.В. Змістова та процесуальна сутність професійної діяльності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми.....	49
Ішук Т.В. Використання особистісно-орієнтованих технологій в процесі професійної підготовки практичних психологів.....	53
Колісник Анастасія (наук. к-к: Тафінцева С.І.). Причини виникнення булінгу в закладі середньої освіти.....	55
Лукашук М.А. Психологія сприйняття та реалізації інноваційних процесів у суспільстві.....	58
Мазуренок Н.І. Комунікативні вправи як засіб розвитку критичного мислення студентів на заняттях іноземної мови.....	66
Макушок Євгеній (наук. к-к: Старовойт І.Й.). Аналіз проблеми тривожності особистості в науково-психологічній літературі.....	70
Мельничук С.Л. Формування професійних якостей – запорука успішної майбутньої професійної діяльності.....	72
Мотозюк Л.М. Перша пацієнтка Карла Гюстава Юнга.....	75
Олійник А. В. Психологічне насильство над жінкою: причини й наслідки.....	79

Омельченко Віталій (наук. к-к: Старовойт І.Й.). Віртуальне спілкування в підлітковому віці як психологічна проблема.....	85
Пісоцька Л.С. Формування професійної компетентності фахівців в умовах освітнього процесу хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: з досвіду роботи.....	88
Прокопишена Анна (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Психологічні особливості розвитку комунікативних здібностей майбутніх учителів в умовах освітнього процесу.....	92
Рабчун Юлія (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Вплив неповної сім'ї на розвиток особистості дитини.....	95
Славінська Жанна (наук. к-к: Мельничук С.Л.). Причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності..	99
Старовойт І.Й. Професійне вигорання особистості як психолого-педагогічна проблема.....	103
Стопняк Андрій (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Комунікативна компетентність вчителя початкових класів і її формування в освітньому процесі закладів вищої освіти.....	107
Тафінцева С.І. Психічне здоров'я студентів як фактор особистісного розвитку.....	113
Філюк Тетяна (наук. к-к: Мельничук С.Л.). Проблеми адаптації першокласників до процесу навчання в школі.....	117
Чорна Н.В. Соціально-психологічна специфіка професійного становлення особистості.....	120
Шапельська Діана (наук. к-к: Мотозюк Л.М.). Симптоми кризи трьох років.....	127
Школьник Олена (наук. к-к: Старовойт І.Й.). Особливості фізичного насилля над жінками в сім'ї.....	130

ЗАМІСТЬ ВСТУПНОГО СЛОВА

Валентин Бовк.,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КАРЛ ГУСТАВ ЮНГ – РОДОНАЧАЛЬНИК АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ



(1875-1961)

Карл Густав Юнг - швейцарський психоаналітик, психолог, філософ культури, родоначальник аналітичної психології, народився 26 липня 1875 року в Кессвілі, в невеличкому швейцарському селі, в пастора реформістської церкви Іоганна Юнга й Емілії Юнг, уродженої Прайсверк.

Батько захоплювався класичними науками й вивченням Сходу, а дід і прадід Юнга по батьковій лінії були лікарями. До дев'яти років Карл Юнг був єдиною дитиною, одинокою й відлюдкуватою. Пізніше, будучи вже дорослим, він надавав великого значення сновидінням і подіям свого дитинства.

Батько з шести років почав навчати його латині, й до моменту вступу в Базельську гімназію Юнг був набагато попереду своїх ровесників. У 1886 році Карл вступає в гімназію, де він проводив багато часу в бібліотеці, занурений у старовинні книги. В дев'ятнадцять років юний бібліофіл прочитав у Еразма Роттердамського "Званий чи ні, Бог присутній завжди". Він уніс ці слова в свій екслібрис, а пізніше наказав викарбувати їх на кам'яній арці над входними дверима свого будинку.

У 1895 році Карл Юнг вступив у Базельський університет, хоча спочатку його цікавила антропологія й єгиптологія, він вибрав для вивчення природничі науки, а потім свій погляд зупинив на медицині. Під час

навчання він захоплювався вивченням спиритизму й месмерізму, кілька разів відвідував спиритичні сеанси. Майже перед самими випускними екзаменами йому потрапив у руки підручник Краффт-Ебінга з психіатрії, й він “раптово зрозумів зв’язок між психологією, або філософією, й медичною наукою”. Зразу ж він вирішив спеціалізуватися в психіатрії.

Вперше запропонував ряд філософських концепцій: архетип, колективне несвідоме, комплекс, синхронічність. Значно поглибив і розширив уявлення про несвідоме. Широкою популярністю зараз користується його система психологічних типів (соціоніка, інтроверсія - екстраверсія тощо).

У 1900 році Карл Юнг працює як асистент у клініці Бургхельцлі. За роки роботи в цій клініці Юнг багато досяг, зокрема покращив стан багатьох хворих. Він поставив собі за мету змінити структуру психіатрії, оскільки до нього психіатри ігнорували психологію душевнохворих. А з 1905 року він читає курс психіатрії в Цюріху й у цей час обіймає посаду головного лікаря в університетській клініці. В цьому ж році він створює лабораторію експериментальної психопатології при психіатричній лікарні, де разом зі своїми студентами вивчає психічні реакції.

Психологія стала для Юнга наукою наук - саме вона, на його думку, має дати сучасній людині цілісне уявлення, світогляд. Крім “філософії життя”, його приваблював і модний на той час окультизм. Упродовж кількох років Юнг брав участь у спиритичних сеансах, ознайомився з літературою з астрології та інших “таємничих” наук.

У 1902 році Карл Юнг закінчив роботу над докторською дисертацією “Про психологію й патологію так званих окультних феноменів”. Ця робота дотепер зберегла наукове значення - Юнг дає в ній психологічний і психіатричний аналіз медіумічного трансу, зіставляє його з галюцинаціями. Він вважає, що в поетів, пророків, містиків, засновників різних релігійних рухів спостерігаються ті самі стани, які психіатр спостерігає в хворих.

Із 1906 році між Карлом Юнгом і Фрейдом починається жваве листування, що триває до 1913 року. В ці роки вони обмінюються досвідом, різними теоріями, роботами, серед яких Юнг посилав й свою роботу “Психологія Dementia praecox”. Фрейд і Юнг виробили власні культурологічні концепції, які займають гідне місце в системі культурологічних знань.

У 1890 році Юнг, працюючи в Цюріхській клініці, стає його відкритим послідовником і пропагандистом теорії. Не можна сказати, що стосунки між Фрейдом і Юнгом завжди були дружніми. Визнаючи авторитет Фрейда й навіть називаючи його своїм учителем, Юнг багато в чому з ним не погоджувався, а в 1913 році їхні стосунки припиняються.

У момент розриву з Фрейдом Юнгу виповнилося 38 років - середина життя, поворотний пункт в особистісному розвитку. Цей віковий етап сам Юнг згодом визначив як “кризу середини життя”. Але саме цей критичний період збігся з генеруванням його основних ідей, що увійшли в історію науки як аналітична психологія.

Розквіт творчості Юнга припадає на період початку Першої та кінця Другої світової війни. Восени 1913 року його глибоко стривожили жахливі видіння кривавої Європи. В серпні наступного року вибухнула світова війна, немовби явивши собою категоричне заперечення раціональних основ культури й цивілізації. Тоді Юнг поставив перед собою завдання якнайглибше досліджувати духовну історію людини, щоб виявити й подолати те, що штовхає її до ірраціонального саморуйнування.

14 лютого 1903 року Юнг одружився на Еммі Раушенбах із Шаффхаузена. Доволі швидко він став главою великого сімейства. В 1904 році в них народилася дочка Агата, в 1906-му - Грета, в 1908-му - син Франц, у 1910-му - Маріанна, в 1914-му - Хелена. Але це не позначилося на його роботі.

Плоди юнгівських міркувань побачили світ у 1921 році в монументальній праці “Психологічні типи, або психологія індивідуальностей”. Обсяг цієї книги перевищував 700 сторінок, із яких перші 470 представляли собою найширшу панораму філософської думки - західної й східної, давньої й сучасної. Решта 240 сторінок були викладом концепції Юнга. Слід зазначити, що його наступні дослідження в наукових колах були оцінені по-різному, однак концепція психологічних типів була визнана в усьому світі й принесла Юнгу велику популярність.

Як головний фактор диференціації психологічних типів Юнг визначив чотири функції свідомості: мислення, відчуття, чуття та інтуїцію. Кожна функція може реалізуватися інтровертовано або екстравертовано.

Серед інших, уведених Юнгом понять, інтроверсія й екстраверсія були найпоширенішими.

Юнг вважав: кожного індивідуума можна охарактеризувати як первинно орієнтованого на внутрішнє або на зовнішнє. Енергія інтровертів спрямована на внутрішній світ, енергія екстравертів - на зовнішній.

За Юнгом, немає “чистих” інтровертів або екстравертів. Юнг порівнював ці два процеси з роботою серця - ритмічною зміною в циклі стискання (інтроверсія) й розширення (екстраверсія). Однак кожен індивідум більш схильний до однієї з цих орієнтацій і діє переважно в її межах.

Концепцію екстраверсії/інтроверсії згодом розвинув Г. Айзенк, який визначив цей параметр (поряд із емоційною стійкістю) головним для особистості. В інтерпретації Айзенка ці поняття дотепер широко використовуються в психології особистості.

Погляди Юнга на природу психічного життя формувалися в полеміці з фрейдистським трактуванням лібідо. Юнг дав енергетичне трактування лібідо як потоку вітально-психічної енергії. Всі феномени свідомого й несвідомого життя людини він розглядав як різні вияви єдиної енергії лібідо. Неврози й інші розлади є результатом регресії лібідо, здатності повертатися назад під впливом нездоланих життєвих перешкод. Це призводить до репродукції в свідомості хворого архаїчних образів і переживань, що представляють собою первинні форми адаптації людини до навколишнього світу.

Юнг радикально переосмислив фрейдистську концепцію природи несвідомого. На його думку, несвідоме містить у собі не тільки суб'єктивне й індивідуальне, витіснені за поріг свідомості, а й насамперед колективний і безособистісний психічний зміст.

На думку Карла Юнга, несвідоме зовсім не є “темним океаном” пороків і плотських потягів, які були витіснені зі свідомості в процесі історичного розвитку людини; швидше, це - склад втрачених спогадів, а також апарат інтуїтивного сприйняття, який значно перевершує можливості свідомого мислення.

Спочатку Юнг розвивав гіпотезу, згідно з якою мислення переважало над чуттям у чоловіків, а в середовищі жінок чуття, в порівнянні з мисленням, мало значно більший пріоритет. Згодом Юнг відмовився від цієї гіпотези.

Він заперечував ідеї, згідно з якими особистість повністю визначається її досвідом, навчанням і впливом оточення. Юнг вважав, що кожен індивід з'являється на світ із “цілісним особистісним ескізом, який потенційно представлений із самого народження”, й що “оточення зовсім не дає можливості особистості нею стати, а лише виявляє те, що вже було в ній закладено”, таким чином відмовившись від низки положень психоаналізу.

Разом із тим, Юнг виділяв декілька рівнів несвідомого: індивідуальне, сімейне, групове, національне, расове й колективне несвідоме, яке включає в себе універсальні для всіх часів і культур архетипи.

Юнг вважав, що існує певна спадкова структура психіки, яка розвивалася сотні тисяч років, яка змушує нас переживати й реалізовувати наш життєвий досвід цілком визначеним чином. І ця визначеність виражена в тому, що Юнг назвав архетипами, які впливають на наші думки, почуття, вчинки.

Відкриття К.Г. Юнга колективного несвідомого проливає світло для вчених ХХІ століття на структуру й модель пам'яті людини [1].

Юнг є автором асоціативного тесту, в ході якого досліджуваному пропонують ряд слів і аналізують швидкість реакції при називанні вільних асоціацій до цих слів. Аналізуючи результати тестування людей, Юнг припустив, що деякі сфери досвіду в людини набувають автономного характеру й не підкоряються свідомому контролю. Ці емоційно заряджені частини досвіду Юнг назвав комплексами.

В основі комплексу, як він припускав, завжди можна відшукати архетипне ядро. Юнг припускав, що частина комплексів виникає в результаті психотравматичних ситуацій. Як правило, це моральний конфлікт, що цілком витікає з неможливості повного включення сутності суб'єкта. Проте достеменно природа виникнення й розвитку комплексів невідома. Образно, травмуючі ситуації відколюють від еґо-комплексу шматочки, які заходять глибоко в підсвідомість і далі набувають деякої автономії. Згадування інформації, пов'язаної з комплексом, посилює захисні реакції, що заважають усвідомленню комплексу. Комплекси намагаються проникнути в свідомість через сни, тілесні та поведінкові симптоми, відтінки стосунків, марення чи

галюцинації в психозі, переважаючи наші свідомі наміри (свідому мотивацію). При неврозі межа, що розділяє свідоме й несвідоме ще збережена, але підточена, що дозволяє комплексам нагадувати про своє існування, про глибокий мотиваційний розкол особистості.

Лікування за Юнгом відбувається шляхом інтеграції психологічних складових особистості, а не просто як опрацювання несвідомого за Фрейдом. Комплекси, що виникають, як уламки після ударів психотравматичних ситуацій, приносять не лише нічні жахи, хибні вчинки, забування необхідної інформації, але й є провідниками творчості. А отже, поєднати їх можна за допомогою арт-терапії (“активної уяви”) - свого роду спільної діяльності між людиною та її рисами, несумісними з її свідомістю в інших формах діяльності. Через різницю в змісті й тенденціях свідомого й несвідомого, їхнього кінцевого поєднання не відбувається. Замість цього з’являється “трансцендентна функція”, що робить перехід від однієї установки до іншої органічно можливим без втрати несвідомого. Її поява є високо афективним явищем - набуттям нової установки.

Аналітична психологія К.Г. Юнга дала підстави для бурхливого розвитку психотерапії мистецтва. В цю групу входять: арт-терапія, з-терапія, пісочна психотерапія, фото-терапія, кіно-терапія, бібліотерапія, музикотерапія, анімалотерапія, терапія творчим самовираженням, танцювально-рухова психотерапія, казкотерапія, символдрама. Сюди ж, із певними припущеннями, можна віднести практику плейбек-театру.

Ці напрями в сучасній психологічній практиці виявляються дуже затребуваними й продуктивними. Виявляється, що знаково-символічна природа мистецтва є “проективним тестом” в широкому сенсі цього слова й дозволяє, обходячи [2] психологічні захисти, безпосередньо взаємодіяти з переживаннями, до кінця не усвідомленими самими клієнтами. Саме ця особливість психотерапії мистецтвом важлива в дитячій психотерапії.

На стику класичного психоаналізу й східних тілесних практик виникло ще кілька напрямів психотерапії. Найпопулярніше з них у сучасній психологічній практиці - тілесно-орієнтована психотерапія.

Інтерес до фундаментальних психологічних процесів Юнга сприяв вивченню ним давніх західних традицій алхімії та гностицизму, а також до дослідження неєвропейських культур. У 1924-1925рр. він живе серед індіанців публо в штаті Нью-Мексико, в 1926 році бере участь в експедиції до Кенії до племені елгонів, у 1937 році - подорож до Індії.

В останні десятиліття життя Юнга в його розпорядженні був унікальний лекційний зал під відкритим небом біля Лаго-Маджоре. Починаючи з 1933 року, сюди щороку з усього світу з’їжджалися на конференції вчені, щоб виступити з доповідями й узяти участь у дискусіях. Це були збори товариства “Еранос”, що відбувалися в маєтку його фундаторки Ольги Фройбе-Каптейн. Багато важливих робіт, що належать до останніх років життя Юнга, вперше було обговорено в науковому товаристві саме на цих зборах.

Воістину королівські почесні були надані Карлу Юнгу в день 80-ти річчя, коли в маленькому містечку Кюснахт, де він оселився більш ніж на півстоліття, його обрали “енербюргером” (почесним громадянином), що, з власних слів Юнга, він оцінив навіть вище, ніж обрання членом Королівської медичної спільноти Лондона. Він став також почесним доктором наук Оксфордського університету, почесним членом Швейцарської академії наук, одержав почесні ступені від Гарвардського університету й університетів Калькутти, Бенареса й Аллахабада - й усе це серед інших багатьох відзнак. У 1958 році, за три роки до його смерті, в Цюріху зібрався конгрес з аналітичної психології, перший конгрес міжнародного рівня з участю ста двадцяти делегатів.

У цілому психологія Карла Юнга знайшла своїх послідовників переважно серед філософів, поетів, релігійних діячів, ніж серед медиків-психіатрів. Навчальні центри аналітичної психології за Юнгом, хоча навчальний курс у них не гірший, ніж у Фрейда, приймають і студентів-немедиків. Юнг визнав, що він “ніколи не систематизував свої дослідження в галузі психології”, через те, на його думку, догматична система надто легко зісковзує на пихато-самовпевнений тон. Юнг стверджував, що причинний підхід має кінець, а тому фаталістичний; його ж телеологічний підхід виражає надію, що людина не повинна бути абсолютно по-рабські поневолена власним минулим.

Карл Юнг у своїх працях відмічав, що образ кішки має дуже велике значення для свідомості людини й її власного світосприйняття. В психології Юнга кішка є втіленням жіночого начала - душі або ж вашим справжнім “Я”.

Карл Густав Юнг помер після нетривалої хвороби в своєму будинку в Кюснахті 6 червня 1961 році. Похований на цвинтарі протестантської церкви міста Кюснахте.

Спадщина швейцарського психолога Карла Густава Юнга виходить далеко за межі суто психологічних досліджень. Як і психоаналіз З. Фрейда, вчення Юнга охоплює психологію, патопсихологію, етнографію, фольклор, історію релігії, етику, естетику, історію науки в цілому. К.Г. Юнг - автор величезної кількості праць. Англійське видання його творів налічує 20 томів. Критична література, присвячена аналізу його провідних ідей, величезна.

Знамениті цитати Карла Густава Юнга

Навіть у будь-якій невдачі, чи то й або депресії, Юнг бачив імпульс для пізнання себе або розширення своєї свідомості [3]:

1. Якщо ви обдарована людина, це не значить, що ви щось отримали. Це значить, що ви можете щось віддати.
2. Покажіть мені психічно здорову людину, й я вам її вилікую.
3. Ми тягнемось в минуле, до своїх батьків, й уперед, до наших дітей, у майбутнє, якого ми ніколи не побачимо, але про яке нам хочеться попіклуватися.
4. Буває, руки справляються із загадкою, проти якої інтелект безпомічний.

5. Сновидіння - маленька, гарно заховані двері, які ведуть в ту первозданну космічну ніч, у якій була душа ще до появи свідомості.

6. Хто не пройшов через очищення власних пристрастей, той не подолав їх до кінця.

7. Ваш погляд стане ясним лише тоді, коли ви зможете заглянути в свою власну душу.

8. Я не те, що зі мною сталося, я - те, чим я вирішив стати.

9. Ми можемо думати, що повністю контролюємо себе. Однак друг може без труднощів розказати нам про нас таке, про що ми не маємо ні найменшої уяви.

10. "Магічний" - просто інше слово для позначення психічного.

11. Наші особистості є частиною оточуючого нас світу, й їх таємниця також безмежна.

12. Найтяжче, що лягає на плечі дитини, - це непрожите життя її батьків.

13. Твоє видіння стане ясним, тільки якщо ти зможеш заглянути в своє серце. Хто дивиться назовні - бачить лише сні, хто вдивляється в себе - просинається.

14. Самотність обумовлена не відсутністю людей навколо, а неможливістю говорити з людьми про те, що здається тобі істотним, або несприйнятливостю твоїх думок для інших.

15. Самотність для мене - ліки, які надають моєму життю смисл.

16. Невміння адаптуватися до внутрішнього світу - така ж тяжка за наслідками втрата, як і невігластво й незручність у зовнішньому світі.

17. Є істини, які істинні лише післязавтра, й такі, що були істинні ще вчора, - а деякі не істинні ні в який час.

18. Якщо ми не усвідомлюємо, що відбувається усередині нас, то зовні нам здається, що це доля.

20. Не втримуй того, хто йде від тебе. Інакше не прийде той, хто йде до тебе.

21. Все, що дратує в інших, може вести до розуміння себе.

22. Те, чому ти чиниш опір, залишається.

23. Зустріч двох особистостей подібна контакту двох хімічних речовин: якщо є хоча б найменша реакція, змінюються обидва елементи.

24. Депресія подібна дамі в чорному. Якщо вона прийшла, не гони її геть, а запроси до столу як гостю й послухай те, про що вона має намір сказати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горноста́й П. Юнг Карл Густав // Політична енциклопедія. Редкол.: Ю. Левенець (голова), Ю. Шаповал (заст. голови) та ін. Київ: Парламентське видавництво, 2011. С. 793.

2. Зеленский В. А. Архетип // Словарь аналитической психологии. Москва, 1999.

3. Самин Д. К. 100 великих ученых. Москва: Вече, 2000.

4. Електронні ресурси. Режим доступу:

- [http://wikiinfo.mdpu.org.ua/index.php?title=Карл Густав Юнг](http://wikiinfo.mdpu.org.ua/index.php?title=Карл+Густав+Юнг);

https://stud.com.ua/111202/psihologiya/analitichna_psihologiya_yungianskiy_analiz;

- <https://osvita.ua/vnz/reports/psychology/9749/>;

- <https://to-name.ru/biography/karl-jung.htm>.

Анікін Олександр,

студент групи ПП-41б,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **Вовк В.П.,**

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

ПРИКЛАДНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

Прикладна психологія – загальна назва ряду галузей сучасної психології, які займаються застосуванням психологічних знань (принципів, методів) у різних видах людської діяльності.

Термін виник наприкінці XIX ст., коли психологія переставала бути лише умоглядною наукою. Фундатором прикладної психології в США вважають Гуго Мюнстерберга, в СРСР значний внесок у розвиток прикладної психології зробили М. Бернштейн, О. Лурія, Г. Костюк, О. Ткаченко.

Підрозділи прикладної психології носять назви відповідно до сфер аплікації психологічного знання, якими є: медицина, правосуддя, освіта, спорт тощо. Як правило, роль психологічної теорії в цих сферах - це:

- вивчення та врахування індивідуальних якостей людини, як морально-психологічних (світоглядні установки, спосіб життя) так і психофізіологічних (швидкість реакції, витривалість, здатність до навчання);

- врахування соціально-психологічних ефектів (колективна взаємодія, громадська думка, емоційне зараження, конфлікти);

- врахування “людського фактору” в роботі систем людина-техніка (заходи безпеки на виробництві, використання анти-спам кодів, щоб відрізнити живого користувача від роботи).

Методи, якими послуговується прикладна психологія, можуть бути загальними (тестування) або специфічними (метод вільних асоціацій у клінічній психології та психотерапії).

Деякі приклади, в яких психологія доводить свою практичну користь:

- загально-методологічні поради побудови практик та процесів (організація виробництва, навчання або тренувального процесу);

- підбір кадрів (наприклад, для спорту, суду присяжних, у бізнесі);

- психологічна експертиза в правосудді [1].

Розвиток прикладних психологічних досліджень є одним із свідчень зростання суспільної ролі психології. І якщо фундаментальні дослідження спрямовані на з'ясування, обґрунтування психологічних законів розвитку

явищ, об'єктів соціальної дійсності, то прикладні - на виявлення способів практичного застосування теоретичних знань. Водночас у розвитку цієї науки простежуються як позитивні (різні галузі народного господарства й культури все частіше фінансують психологічні дослідження), так і негативні (психологія не завжди здатна адекватно відреагувати на потреби практики, забезпечити належну якість досліджень) тенденції. Часто це зумовлено недостатнім загальним рівнем розвитку науки.

Не менш актуальним завданням є розвиток теоретичних засад прикладної психології. Прикладні психологічні дослідження характеризуються такими універсальними ознаками:

- наявність конкретного замовника. Це передбачає відносини “замовник – виконавець”, які регламентуються відповідними правовими нормами, наділяючи замовника й виконавця певними правами й обов'язками;

- наявність специфічної мови й термінології. Прикладні психологічні дослідження є сферою спілкування професійної науки з непрофесійним середовищем, що породжує проблему мови. Тому результати психологічного дослідження мають бути викладені в формі, доступній замовнику й придатній для використання на практиці;

- використання специфічних гіпотез. Їх формулюють здебільшого на основі практичних міркувань. А власне наукове дослідження повинно своїми узагальненнями підтвердити або спростувати гіпотезу;

- деталізована система практичних рекомендацій, термінів, етапів їх впровадження в практику. Відсутність плану реалізації знижує рівень дослідження, підриває авторитет виконавця;

- використання власних критеріїв ефективності (розв'язання конкретного завдання, поставленого замовником);

- відмінність ролей “теоретика” й “практика”. Якщо теоретик продукує й отримує знання про певний процес, то практик намагається реально його поліпшити.

На відміну від академічних працівників, котрі спеціалізуються на дослідженні однієї проблеми, вітчизняні практичні психологи працюють і як діагности, й як консультанти, й як психотехнологи, а іноді діють тільки в одному напрямі (вивчають громадську думку, формують імідж тощо), використовуючи надбання різних наукових шкіл. На Заході психологи чітко дотримуються функціональних обов'язків і наукової орієнтації.

Прикладні соціально-психологічні дослідження можуть бути трьох видів:

- описові прикладні психологічні дослідження. Це найпростіший і найдоступніший спосіб вивчення соціально-психологічної реальності, метою якого є отримання емпіричної інформації про неї;

- аналітичні прикладні психологічні дослідження. Полягають у побудові емпіричних моделей психологічного явища;

- оцінні прикладні психологічні дослідження. Використовуючи різноманітні моделі та засоби, оцінюють кінцеві результати цілеспрямованого втручання в соціальні процеси.

Така класифікація є умовною, оскільки в дослідженнях використовують елементи кожного виду.

В даний час в умовах динамічного розвитку суспільства, згідно з його вимогами, виділяються різні напрямки прикладних досліджень соціальної психології:

- напрям 1: врядування та розвиток організації [2];
- напрям 2: соціальна психологія масової комунікації і реклами [3];
- напрям 3: соціальна психологія сім'ї та школи;
- напрям 4: соціальна психологія науки [4]

Психологічне дослідження пов'язане із втручанням дослідника в реальне життя індивідів, групи, в реальні відносини й умови життєдіяльності. Психолог не повинен порушувати цей природний процес відносин і діяльності.

На ефективність прикладних психологічних досліджень впливає час їх проведення. Наприклад, опитування в робочий час може порушити виробничий процес. Організація його після роботи, навчання пов'язана з ризиком, що не всі візьмуть участь у ньому, а ті, які погодяться, можуть бути втомленими, що певною мірою деформує інформацію. В кожному випадку потрібна конкретна методика: суцільне опитування, опитування "добровольців" тощо. Практичний психолог має дотримуватися етичних норм під час досліджень, усвідомлювати моральну й соціальну відповідальність за їх результати й ефективність.

Ефективність прикладних психологічних досліджень засвідчують конкретні результати від упровадження рекомендацій практичних психологів, однак при цьому не варто обмежуватися їх підрахунком. Не менш важливим є соціальний розвиток групи, індивідів. Відомо, що здоровий соціально-психологічний клімат у групі сприяє підвищенню продуктивності праці, зміцненню дисципліни, є запорукою доброї настрою індивідів. Тому практичний психолог повинен фіксувати й ці аспекти [5].

Проблема ефективності прикладних психологічних досліджень стосується не лише практичної психології. Сучасному суспільству важливо, наскільки глибоко, всебічно, компетентно психологічна наука висвітлить його головні тенденції й найболючіші проблеми, сприятиме оптимізації відносин між людьми, умов для розвитку їх комунікативних здібностей і можливостей [6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Прикладна психологія. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
2. Жуков Ю. М. Методы практической социальной психологии: диагностика, консультирование, тренинг / Ю. М. Жуков. Москва: Аспект пресс, 2004. 257 с.
3. Богомолова Н. Н. Социальная психология печати, радио и телевидения. / Н. Н. Богомолова. Москва: Издательство МГУ, 1991. 127 с.
4. Напрями прикладних досліджень соціальної психології. Електронний ресурс.

Режимдоступу:https://stud.com.ua/74033/psihologiya/napryamki_prikladnih_doslidzhen_sotsialnoyi_psihologiyi.

5. Особливості прикладних досліджень у соціальній психології.

Електронний ресурс. Режим доступу:

https://pidruchniki.com/1640022139167/psihologiya/osoblivosti_prikladnih_doslidzhen_sotsialniy_psihologiyi.

6. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л. Е. Орбан-Лембрик. Київ: Либідь, 2004. 576 с.

Світлана Бачинська,
викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СПІЛКУВАННЯ В МІЖОСОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Знання сутності спілкування, його закономірностей, функцій, взаємного обміну й проблем є підґрунтям для реалізації та поліпшення стосунків із іншими людьми й задоволення вищих потреб особистості, а також реалізації професійної діяльності.

Останніми десятиліттями інтерес до проблем спілкування надзвичайно посилюється. В практиці наукового аналізу виділяють різні підходи до спілкування: логіко-гносеологічний (М. Лісіна, О. Леонт'єв, В. Соковнін); функціонально-лінгвістичний (М. Ерастов, І. Зімня, О. Леонт'єв); комплексно-сполучний та загальнопсихологічний підходи (М. Каган, О. Леонт'єв, Б. Ломов).

Теоретичні основи психологічних особливостей спілкування ґрунтуються на працях видатних українських та російських вчених: Г. Андреевої, Б. Ананьєва, В. Бехтерева, О. Бодальова, М. Лісіної, В. М'ясищева, Б. Паригіна, П. Петровської, В. Семиченко, О. Скрипченко, Т. Яценко та інших науковців, які досліджують особливості спілкування.

Біля витоків дослідження проблеми спілкування не лише в нашій країні, а й у світовій психології стояв В. Бехтерев. Він розробив емпіричні методи дослідження спілкування, а також теоретичні положення про вплив групи на особистість, про специфіку перебігу психічних процесів в умовах спілкування. Ці дослідження стали важливим стимулом і джерелом розроблення проблем спілкування в подальшому, зокрема, в працях В. М'ясищева [1; 5].

Б. Ананьєв звертається до категорії спілкування в зв'язку з проблемами формування людини як особистості, як суб'єкта діяльності, виховання індивідуальності. Особливою й головною характеристикою спілкування як специфічного виду діяльності, на думку Б. Ананьєва, є те, що через нього людина будує свої стосунки з іншими людьми. Він детально розглядає

мовленнєві й допоміжні засоби спілкування, а також вирізняє в ньому внутрішній бік – пізнання учасниками спілкування один одного [1; 7].

Спілкування за своїм походженням і змістом є продуктом вітчизняної науки. В англомовній психологічній літературі поширене поняття “комунікація”. Семантично “спілкування” й “комунікація” майже збігаються, бо означають “спільність”, “з’єднання”, “повідомлення” [2; 8].

Видатний психолог А. Петровський пропонував таке визначення: “Спілкування – це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, який породжується потребами спільної діяльності” [1; 8]. Згідно з іншими авторами, спілкування – це взаємодія двох і більше людей, спрямована на узгодження й об’єднання їх зусиль із метою налагодження стосунків і досягнення спільного результату [4; 6].

Поняття “спілкування” вживається в психологічній літературі в різних значеннях: як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. Виготський, С. Рубінштейн); як один із різновидів людської діяльності (Б. Ананьєв, М. Коган, І. Кон, О. Леонтьєв); як специфічна, соціальна форма інформаційного зв’язку (Л. Резников, О. Урсун та інші); як взаємодія, стосунки між суб’єктами, які мають діалогічний характер (Г. Андрєєва, К. Платонов, В. Соковнін) [6; 7].

До основних характеристик спілкування належать структура, функції, види, стратегії, тактики, стилі, засоби й форми. Всебічне пізнання суті спілкування як одного з найважливіших феноменів людського буття потребує з’ясування особливостей його структури.

Моделювання структури спілкування як процесу побудоване на особливостях його відносно автономних компонентів - таких, як мета, зміст, засоби спілкування; учасники процесу, тип зв’язку між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації учасників спілкування; комунікативний потенціал суб’єктів спілкування; види й форми, стилі, стратегії, тактики, результат спілкування [3; 8].

Суб’єктами спілкування є люди (не менш, ніж двоє) чи групи людей, які беруть участь у процесі взаємодії, зміст – наповненість спілкування – інформація, дії, емоції чи почуття, засоби – механізми передачі змісту – вербальні (слова) й невербальні (жести, міміка, пантоміміка, паузи, речі, одяг), результати – практичні – обмін інформацією, речами, виконання справи, психологічні – осмислення інформації, налагодження стосунків, переживання емоцій та почуттів [6; 8].

У характеристиці спілкування важливими є його функціональні можливості, які реалізуються на різних рівнях, залежать від особливостей соціально-психологічного середовища, соціальної ситуації, змісту й мети взаємодії.

Проаналізувавши наукову літературу, можна визначити, що існують різні класифікації функцій, зокрема, Л. Карпенко визначає функції залежно від мети спілкування; А. Урбанович визначає основні функції управлінського спілкування; А. Брудний виділяє функції спілкування за видом діяльності. Більшість класифікацій функцій спілкування пов’язана з обміном

інформацією, взаємодією та сприйняттям людьми одне одного. На думку Б. Ломова, існують такі функції спілкування: інформаційно-комунікативна, регуляційно-комунікативна, афективно-комунікативна [3; 5].

Під час реалізації функцій спілкування виникає багато його видів, які класифікують за різними ознаками. Л. Орбан-Лембрик виділяє наступні види спілкування. За результативністю спільної взаємодії та досягнутим ефектом виокремлюють такі види спілкування: необхідне; бажане; нейтральне; небажане. За безпосередністю контактів розрізняють міжособистісне й масове спілкування. За типом зв'язків між учасниками взаємодії виокремлюють монологічне й діалогічне спілкування. За тривалістю взаємодії розрізняють довготривале й короткочасне спілкування.

В. Семиченко вважає, що розглядаючи види спілкування, потрібно опиратися на певну структуру (теоретичну модель організації спілкування), яка дає можливість наочно показати їх специфіку та відмінності. Виходячи з цього, автор виділяє наступні види спілкування: 1) за змістом переважаючих контактів на: виробничі; навчальні; практично-побутові; міжособистісні; сімейні; науково-теоретичні; 2) в змістовному аспекті розрізняють спілкування: діяльнісне; матеріальне; когнітивне; кондиційне; мотиваційне спілкування; 3) за метою спілкування: спонукання партнера по спілкуванню до певних дій; гальмування небажаної дії; отримання або передача об'єктивних знань про навколишній світ; узгодження взаємних дій; встановлення між партнерами певних емоційних зв'язків і відносин та окремо можна виділити інструментальне спілкування, як елемент якоїсь діяльності, само по собі воно не стимулюється самотійною потребою; 4) за засобами спілкування поділяються на: вербальне та невербальне; 5) за учасниками (контингентом) спілкування можуть бути: міжособистні; групові; соціальні (або масові); 6) за критерієм орієнтації: особистісно-орієнтоване; ділове; спілкування, опосередковане соціальними або професійними ролями, називають інакше офіційним, або рольовим, наприклад педагогічне спілкування; 7) за типом зв'язків, які встановлюються між учасниками спілкування: односпрямоване (монолог, читання книги, перегляд кінофільму); двоспрямоване (діалог, обмін думками, почуттями, станами); 8) в залежності від опосередкованості (чи неопосередкованості) зовнішніми факторами: безпосереднє; опосередковане (через технічні засоби, документальне спілкування, засоби масової комунікації, досвід попередніх поколінь); 9) за тривалістю взаємодії: короткочасне; довготривале; 10) за завершеністю: завершене; незавершене (перерване) [5; 8].

Для об'єднання, систематизації способів, моделей та стилів спілкування уведено поняття “стратегія й тактика спілкування”, вибір яких є важливим аспектом ефективності ділового спілкування. Для характеристики стратегій важливі: мета (індивідуальна, спільна); настанови (гуманістичні, маніпулятивні); характер конструювання спілкування (співвідношення між діалогом і монологом) [2; 8].

Індивідуальність людини у взаємодії з іншими реалізується й через стиль спілкування: систему принципів, норм, методів, прийомів діяльності та поведінки індивіда [1; 3].

На думку М. Філоненко, можна виділити наступні стилі спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний, ритуальний, маніпулятивний і гуманістичний. Ритуальний стиль зумовлюється міжгруповими ситуаціями; авторитарний, демократичний, ліберальний, маніпулятивний – діловими; гуманістичний – міжособистісними. Особливості стилю та рівнів спілкування зумовлюють соціально-економічні, політичні, соціально-психологічні чинники, культурні цінності, традиції, усталені норми поведінки найближчого оточення, специфіка ділової сфери (своєрідність завдань, взаємин).

Спілкування між людьми може відбуватися в різних формах. За своєю сутністю форма спілкування як соціально-психологічний феномен є способом його організації, внутрішньою структурою, пов'язаними з безпосереднім змістом спілкування. Класифікують форми спілкування за різними ознаками. З урахуванням організаційного аспекту взаємодії виокремлюють такі його форми, як бесіда, розмова по телефону, переговори, збори тощо. Бесіда є найпоширенішою формою спілкування, яка здійснюється з метою передавання інформації, обміну думками, почуттями тощо. З огляду на мету спілкування розрізняють такі види бесіди: ритуальні; особистісні; ділові [3; 8].

Види, стилі, рівні, форми спілкування виражаються через його засоби, які є важливою складовою в структурі спілкування. Людина спілкується за допомогою знакових систем. Тільки вона здатна виражати й закріплювати в словах і жестах зміст своїх почуттів і думок, називати ними різноманітні предмети та явища, створюючи певний комунікативний простір, у якому об'єднуються, співіснують її внутрішній світ і світ зовнішній, об'єктивний. У своєму спілкуванні людина використовує вербальні (словесні) й невербальні засоби (система знаків).

У процесі взаємодії вербальні й невербальні засоби можуть підсилювати або послаблювати дію один одного. Мова невербального спілкування є мовою не лише жестів, а й почуттів. До основних знакових систем належать: оптико-кінетична (охоплює жести: ритмічні, емоційні, вказівні, зображувальні, відкриті, захисні тощо; міміку, пантоміміку, коли джерелом психологічної інформації є руки, обличчя, постава); паралінгвістична (система вокалізації, тобто якість, діапазон, тональність голосу); екстралінгвістична (використання в мові пауз, сміху, інших вкраплень); візуальне спілкування ("контакт очима"); проксеміка (передбачає організацію простору (виділяють інтимну, особисту, соціальну та суспільну зони міжособистісного спілкування) [5; 8].

Мистецтво спілкування передбачає бездоганне володіння як письмовою та усною мовами, так і вмінням оптимально використовувати вербальну й невербальну мови в кожній ситуації спілкування. При цьому важливо не відсторонюватися від особистісних проблем співрозмовника,

адже захоплення інструментальним аспектом спілкування може нівелювати духовну сутність особистості, спричинити спрощене трактування спілкування [3; 8].

Таким чином, у вивченні спілкування існують різні наукові підходи, внаслідок своєї багатогранності й багатофункціональності, поняття спілкування не має єдиного визначення. Спілкування може виступати одночасно як: процес взаємодії людей, інформаційний обмін, ставлення людей одне до одного, процес їх взаємного впливу одне на одного й як процес їх переживання й взаємного розуміння одне одного. Це визначення підкреслює системність спілкування й його діяльну природу. Опіраючись на дослідження науковців-психологів, до основних характеристик спілкування можна віднести: структуру, функції, види, стратегії, тактики, стилі, засоби й форми. Однак, у цьому питанні виникають труднощі при визначенні функцій, видів, стилів та інших характеристик спілкування, оскільки більшість авторів трактують їх по-різному.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Москва: Высшая школа, 1969. 384 с.
2. Лесько О. Й., Прищак М. Д., Залюбівська О. Б., Рузанова Г. Г. Етика ділових відносин: навчальний посібник. Вінниця: ВНТУ, 2011. 309 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія особистості спілкування. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
4. Русинка І. І. Психологія: навч. посіб. 2-ге вид. допов. та перероб. Київ: Знання, 2001. 407 с.
5. Семиченко В. А. Психологія общения: модульный курс лекций. Київ: Магістр, 1997. 152 с.
6. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасека О. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.
7. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Загальна психологія: підручник. Київ: Вид-во "Каравелла", 2009 р. 464 с.
8. Філоненко М. М. Психологія спілкування: підручник Київ: Центр учбової літератури, 2008. 224 с

Бевз Тетяна,
студентка групи ПП-41б
Науковий керівник: *Тафінцева С. І.,*
кандидат педагогічних наук

ПОГЛЯДИ НАУКОВЦІВ НА ПРОБЛЕМУ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ ТА ЇЇ ПРИЧИНИ

Сором'язливість - це характерологічна риса особистості, яка проявляється в різних формах: може бути й легкий дискомфорт, і незрозумілий страх, і навіть глибокий невроз.

Існують різні думки, що пояснюють причини виникнення сором'язливості. На причини сором'язливості по-різному дивилися представники різних психологічних напрямів:

1. Теорію спадковості ще в кінці ХІХ т. висунув лондонський лікар Г. Кемпбел, який писав, що сором'язливість - це спадкова індивідуальна особливість, біологічно обумовлена риса, пов'язана з високою збудливістю нервової системи та її чутливістю. Дж. Чик теж вважає, що приблизно 40% людей сором'язливі від природи, що пов'язано з високою чутливістю симпатичної нервової системи [5].

Прихильники цієї теорії вважають, що, оскільки сором'язливість є вродженою якістю, то ніщо не в змозі змінити стан справ.

2. Біхевіористи вважають, що сором'язливі люди просто не оволоділи соціальними навичками, необхідними для ефективного спілкування [5]. Деяким людям не вистачає навичок, які запускають механізм людських взаємовідносин. Вони не знають, як почати розмову, як про щось попросити, їм не вистачає сміливості вчинити так, як вони вважають а потрібне [2].

3. Д. Деніелс і Р. Пломін вважають, що сором'язливість визначається й спадковістю, й умовами виховання. Вони порівнювали усиновлених дітей у віці від року до двох із їх рідними та не рідними батьками, а також дітей того віку в звичайних сім'ях із їх батьками. В звичайних сім'ях сором'язливість дитини виявилася в прямій залежності з низькою комунікативністю та інтравертованістю матері. Теж саме спостерігалось й у сім'ях із усиновленими дітьми, проте меншою мірою. Ця відмінність говорить на користь соціального фактору. Але, з іншого боку, в усиновлених дітей спостерігався тісний зв'язок їх сором'язливості з інтровертованістю їх рідних матерів, що говорить на користь ролі спадковості [5].

4. Психоаналітики стверджують, що сором'язливість – зовнішній прояв глибокого підсвідомого конфлікту. Д. Каплан розглядає сором'язливість як результат орієнтації Его на самого себе (так званий нарцисизм). Тобто, сором'язливість має егоцентричну природу. Подібний конфлікт на психологічному рівні можна спостерігати, коли сором'язлива людина пристрасно повернути до себе увагу й у той же час намагається бути непоміченою [1].

Крім того, сором'язливість - це зовнішній прояв глибокого несвідомого конфлікту. Психоаналітичні міркування базуються на прикладах патологічної сором'язливості, яку дійсно необхідно лікувати [7].

5. Концепція А. Адлера. А. Адлер – представник індивідуальної психології. Й саме він ввів термін “комплекс неповноцінності”. Психолог вважав, що всі діти відчувають комплекс неповноцінності через фізичну недосконалість, брак можливостей і сил. Це може ускладнити їх розвиток. Кожна дитина вибирає свій життєвий стиль в силу наявного в нього характеру й своїх уявлень про себе й у світі в цілому. Адлер вважав, що дитина ніколи не стане невротиком, якщо вона співпрацює з людьми. А ті, хто не здатний до співпраці, виявляються самотніми істотами й невдахами. Діти можуть стати такими за різних причин: органічна неповноцінність, часті

хвороби, що не дозволяють їм змагатися з іншими. Така доля може бути уготована розбещеним дітям, яким не вистачає впевненості в своїх силах, оскільки все роблять за них, і, нарешті, в цю компанію потрапляють знедолені діти, у яких немає досвіду співпраці, тому що вони не спостерігали цього явища у власній родині [4].

6. Соціологи вважають, що сором'язливість необхідно розглядати в термінах соціального програмування: умови соціального середовища можуть зробити з особистості сором'язливу людину. Так, наприклад, дослідження показують, що сором'язливість найбільш поширена в Японії та Тайвані. Більша частина опитуваних назвали себе сором'язливими й розцінюють це негативно. В Ізраїлі, Мексиці й Індії жінки більш сором'язливі, ніж чоловіки. Ряд досліджень, проведених у Китаї, дає підстави говорити про те, що китайцям не властива сором'язливість. Дослідники пов'язують це з особливою культурою, де група виступає джерелом заохочення, вона виліковує від негативності в собі. В рамках китайської культури сором'язливість зведена до мінімуму за рахунок того, що кожному відведене місце в соціальній культурі та задані суспільно корисні цілі. Дітей у Китаї цінують, відповідальність за невдачі покладається на зовнішній негативний вплив і несприятливі соціальні умови, а не пов'язуються з недоліками самої людини [3].

7. Причинні фактори. Останнім часом сором'язливість стали позначати як “високу реактивність”. Часто в високореактивних дітей сором'язливість виступає як інстинктивна поведінка, направлена на захист від фізіологічного й емоційного перевантаження [3]. При цьому можливі два варіанти інстинктивної поведінки:

– перший – дитина, чимось незадоволена, обирає “стратегію уникнення” (вид психологічного захисту) й стає сором'язливою;

– другий – дитина включається в суперництво й стає самовпевненою;

Прийнято виділяти природні й соціальні чинники, що формують сором'язливість:

– природний чинник: це тип темпераменту, що зумовлений типом нервової системи. На перший погляд може здатися, що сором'язливість - пріоритет інтровертів - людей, спрямованих на свій внутрішній світ, що не потребують численних зовнішніх контактів, що віддають перевагу усамітненню. До таких належать флегматики й меланхоліки. Думається, що серед цієї категорії соромливих дійсно більше. Й це зовні сором'язливі особистості [3].

Але, як не дивно, існують і сором'язливі екстраверти - люди, “вивернуті навиворіт”, що прагнуть до спілкування й численними контактами. Це холерики й сангвініки. Серед них зустрічаються внутрішньо сором'язливі.

У силу рис свого темпераменту (наполегливість, рішучість, сміливість, оптимізм) їм вдається боротися з внутрішньою сором'язливістю. А навіть якщо не вдається, то зовні вони виглядають вельми розкутими. Звичайно, це коштує їм певних емоційних витрат [6].

Існує досить багато теорій та припущень, щодо причин виникнення сором'язливості. На основі аналізу й узагальнення всіх теорій можна зробити висновок, що сором'язливість проявляється як риса особистості, що має біологічну обумовленість, проте крайня ступінь вираженості сором'язливості можлива при поєднанні вродженої схильності та наявності постійних стресових впливів з боку оточення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галигузова Л. Н. Психологический анализ феномена детской застенчивости. *Вопросы психологии*. 2000. №5. 47 с.
2. Зимбардо Ф. Застенчивость. Москва, 1993. 23 с.
3. Изард К. Эмоции человека. Москва, 1980. 41 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 359 с.
6. Кравчук С. Л. Психологические особенности застенчивости и эмоциональной устойчивости личности юношеского возраста. *Научный журнал НПУ имени М. П. Драгоманова. Серия 12: Психологические науки*. 2014. Вып. 45. С. 176-184
7. Хорні К. Наші внутрішні конфлікти. Конструктивна теорія неврозу. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 240 с.

Бескупська Вікторія,
студентка групи ПП-41б
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
Науковий керівник: *Тафінцева С. І.,*
кандидат педагогічних наук

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стресові ситуації відіграють значну роль у сучасному житті. Вони впливають на поведінку людини, її працездатність, здоров'я, взаємини в сім'ї, в школі. Сьогодні існує низка факторів, які зумовлюють появу в дітей шкільного віку психоемоційного стресу, який, при відсутності належної психологічної корекції, адекватних змін умов навчання та виховання, може формуватися в стійкі властивості особистості та деформувати її подальший розвиток, стати причиною погіршення успішності навчальної діяльності, поведінки, зумовити порушення взаємин з учнями, стати причиною серйозних порушень здоров'я.

Початок шкільного життя – серйозне випробування для більшості учнівської молоді. Їм необхідно прийняти нову соціальну роль учня, звикнути до нового колективу, до нових вимог і до повсякденних обов'язків, прилучитися до навчальної діяльності. З погляду психологів через умови переходу вчорашнього дошкільника в молодші школярі, зміни системи

освітнього процесу змінюються, насамперед, звичайні уявлення про зміст майбутньої провідної діяльності, про особливості нової соціальної ролі. Саме в молодших школярів найчастіше спостерігається зниження працездатності, погіршення показників роботи, деформації особистості, так звані захворювання. Нездатність або невміння людини подолати стрес є основою для розладу психічного та фізіологічного здоров'я молодших школярів, нездатності адаптуватися до початкової школи та продовжувати навчання в середній школі.

Навчання, як вид діяльності, характеризується високою нервово-психічною напругою, інформаційною насиченістю, хронічною втомою, підвищеною тривогою. Особливої уваги потребують діти молодшого шкільного віку, адже на цьому віковому проміжку посилюються навчальні стресові фактори. Знижується рівень мислення, уваги, пам'яті; можливе погіршення настрою, активності та працездатності. Внаслідок сильного інтелектуального навантаження виникають негативні емоції: страх, занепокоєність, тривожність.

Теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив, що існує високий рівень затребуваності щодо вивчення зазначеної проблеми. Різні зовнішні та внутрішні детермінанти появи стресових станів, наслідки їх проявів та можливі варіанти їх профілактики й корекції розглядаються у працях Г. Абрамової, Л. Божович, Ф. Василюка, В. Вілюнаса, Л. Костіної, Г. Прихожан та ін.

Метою статті є визначення діагностичного інструментарію стресостійкості особистості молодшого школяра, оскільки без її виявлення буде неможливо організувати адекватну психологічну допомогу та розробити й впровадити корекційну програму із подолання наслідків стресу в учнів початкових класів.

Словник психологічних термінів розкриває зміст стресу як емоційний стан особистості, психічну перенапругу в гострій, загрозливій ситуації, що може сприяти шоківому стану; захисну реакцію організму на будь-який збуджувальний фактор [6].

Цінним для нашого дослідження є пояснення феноменології стресу сучасним тлумачним психологічним словником. Стрес (англ. stress – напруження) – стан напруженості – сукупність захисних фізіологічних реакцій, що настають в організмі тварин і людини в відповідь на вплив різних несприятливих факторів (стресорів) – холоду, голодування, психічних і фізичних травм, опромінення, крововтрати, інфекції тощо [7, с.511].

Вчені схиляються до думки, що стресостійкість особистості – це вміння долати труднощі, стримувати свої емоції, виявляти витримку й такт. Це багатогранне та мультифакторне поняття, котре вмщує в себе сукупність всіх особистих якостей індивіда, які дають змогу зберігати контроль та працеспроможність в загрозливих умовах середовища (психологічних, соціальних, фізичних тощо), переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, які обумовлені особливостями професійної діяльності, без особливих шкідливих наслідків для діяльності, оточуючих і

свого здоров'я [2; 3]. Однак, для суб'єктивної оцінки стресостійкості людина повинна прислухатися до своїх відчуттів, максимально довіряючи своєму організму й своїй інтуїції [4, с.118].

Б. Варданын визначає стресостійкість як особливу взаємодія всіх компонентів психічної діяльності, в тому числі емоційних, це “властивість особистості, що забезпечує гармонійне співвідношення між всіма компонентами психічної діяльності в емоціогенній ситуації й, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності” [1, с.24]. Л. Наугольник узагальнює означуване поняття як індивідуальну здатність організму зберігати “нормальну” працездатність під час дії стресора. З однієї сторони, дане визначення дозволяє відносно визначати момент настання стресу за зниженням ефективності праці, але, з іншого боку, воно не враховує “ціну”, яку платить організм для підтримання заданої працездатності [4, с. 118].

Існує декілька непрямих методів вивчення стресостійкості: асоціативний експеримент, тест Розенцвейга, метод Роршаха, дослідження стресостійкості, огляд біооб'єкта, бесіда тощо.

Дослідження самооцінки за Дембо-Рубінштейном. На прямій, що символізує будь-яку властивість усіх людей (здоров'я, розум, характер, щастя тощо), пропонують точкою визначити своє місце й дати мовне пояснення; при цьому фіксуються рівень самооцінки, пояснення і особливості емоційних реакцій [8].

Шкала маніфестної тривоги Тейлор (TAS) визначає одну рису – тривожність та вимірює, наскільки тривожний клієнт у цілому, й характеризується слабкою здатністю відображення ситуаційних змін тривоги [5].

Метод автоаналізу свого особистісного стресу Холмса-Раге “зміни в житті, які здатні викликати стрес” [8] представляє собою анкету, яка складається з 43 запитань. Кожне запитання оцінюється в певну кількість балів. Прочитавши кожен пункт, необхідно проаналізувати події, що відбулися з біооб'єктом впродовж поточного року, й підрахувати кількість балів, що відповідають цим стресогенним подіям. Сума в 150 балів відповідає 50 % ймовірності виникнення певної “хвороби стресу”; 300 балів – 90 % ймовірності захворювання. Велика кількість балів – це сигнал до того, що особі загрожує психосоматичне захворювання й слід активно застосовувати адаптативну саморегуляцію стресу.

За тестом стресостійкості Спілбергера-Ханіна [5] визначають рівень ситуативної й особистісної тривожності, згідно з якою необхідно відповісти на запитання, з огляду на те, наскільки ці твердження правильні для досліджуваного. Відповідати слід на всі пункти, навіть якщо це твердження особи взагалі не стосується. Є декілька варіантів відповідей із відповідною кількістю балів: майже завжди – 1; часто – 2; іноді – 3; майже ніколи – 4; ніколи – 5. Далі слід скласти результати відповідей і з отриманого числа відняти 20 балів. Сума 0-20 балів свідчить про високу стійкість до стресових ситуацій і впливу стресу; 20-50 відповідає середньому рівню стресостійкості, а

кількість балів > 50 – низький рівень стресостійкості й біоб'єкт є дуже вразливим для стресу.

Шкала суб'єктивного стресу (SSS) представляє собою методику, сконструйовану для вимірювання ситуаційних ефектів, які викликані в людини стресом. Шкала складається з 16 описових виразів (ОВ), за допомогою яких пацієнт може описати свої суб'єктивні реакції в стресовій ситуації. Кожному з 14 (ОВ) присвоєний емпірично виведений коефіцієнт, за допомогою якого клініцист визначає показник суб'єктивного стресу [8].

Профіль емоційних станів (POMS) представляє собою самозаповнювальну анкету, яка вимірює шість визначених типів настрою: напруження – тривога; депресія – засмучення; гнів – ворожість; енергійність – активність; втома – інертність; збентеження – замішання. POMS дає більш широкий набір показників суб'єктивного визначення стресового стану [5].

Таким чином, значущість запропонованих методик полягає в тому, що їх можна використовувати в діагностичних цілях для визначення не лише стресостійкості, а й конкретних її рівнів і проявів, що допоможе організувати адекватну психологічну допомогу в подоланні наслідків стресів у молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варданян Б. Х. Механизм регуляции эмоциональной устойчивости: категории, принципы и методы психологи. *Психические процессы: тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР*. Москва: Наука, 1983. С. 542-543.
2. Гринберг Дж. Управління стресом. 7-е вид. Санкт-Петербург: Пітер, 2002. 496 с.
3. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: автореф. дис. д-ра психологічних наук. Київ, 2009. 40 с.
4. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
5. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие. Самара: Издательский Дом "Бахрах-М", 2001. 672с.
6. Словник психологічних термінів. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://nuph.edu.ua/slovník-psihologichnih-terminiv/>
7. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
8. Эверли Д. С., Розенфельд Р. Стресс: природа и лечение. Москва: Медицина, 1985. 244 с.

Беляк Анастасія,
студентка групи ПП-41б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Вовк В. П.,*
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології

ПРОБЛЕМА СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ У НАУКОВІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Процес формування, становлення та розвитку сучасної української сім'ї проходить у складних і суперечливих умовах, на фоні яких відбувається погіршення фізичного й психічного стану здоров'я людей, зростання міжособистісної ізоляції, агресивності, нездатності розв'язувати проблеми й конфлікти, що виникають на життєвому шляху. Проблема подружніх конфліктів є на сьогодні дуже актуальною, на що вказують дослідження К. Вітек, Г. Навайтис С. Дворняка, В. Зацепіна, Т. Кириленка, С. Ковальова, І. Куйбіди, М. Обозова. Психологи стверджують про наявність кризи, в якій опинилась сьогодні українська сім'я як елемент соціальної системи суспільства.

Тематика конфліктів має величезне значення для вирішення різних проблем сім'ї. Конфлікти це явище, яке неможливо уникнути в будь-яких сферах життєдіяльності людини, й особливо, як вважають психологи – в сімейному житті.

Конфлікт – це усвідомлене зіткнення, протидія мінімум двох людей, груп їх взаємопротилежних, несумісних потреб, інтересів, цілей, типів поведінки, стосунків, установок, істотно значимих для особи й групи. Конфлікти соціально обумовлені й опосередковані індивідуальними особливостями психіки людини [1].

Здорові сімейні стосунки – це такі стосунки, в яких творча боротьба й конфлікт скоріше присутні, ніж відсутні. Стосунки обов'язково призводять до конфлікту, а отже – до психологічного зростання.

К. Вітек та Г. Навайтис у протіканні конфлікту як процесу виділяють чотири основні стадії:

- виникнення об'єктивної конфліктної ситуації;
- усвідомлення об'єктивної конфліктної ситуації;
- перехід до конфліктної поведінки;
- вирішення конфлікту [4].

Учасники подружніх конфліктів часто не є протидіючими сторонами, які адекватно усвідомили свої цілі, швидше вони жертви власних неусвідомлюваних особистісних особливостей і неправильного, не відповідного реальності, бачення ситуації й самих себе. Для подружніх конфліктів характерні украй неоднозначні, тому неадекватні ситуації, пов'язані з особливостями поведінки людей у конфліктах. Демонстрована поведінка часто маскує уявлення про конфліктну ситуацію й про її причини [2].

Якщо взаємної адаптації не відбувається, то подружжя стає на шлях розлучення навіть за наявності сильних почуттів і необхідних матеріальних та житлових умов. Становлення сім'ї – це не тільки реалізація ідеальних уявлень про шлюб, які склалися у молодих людей до шлюбу, але і реальне життя двох, а пізніше й кількох людей, при всій його складності й багатогранності. Подружнє життя включає безперервні переговори, укладання угод, компроміси й, звичайно подолання труднощів та вирішення конфліктів [3].

Сімейні конфлікти діляться, в залежності від суб'єктів взаємодії, на конфлікти між подружжям, між дітьми й батьками, між подружжям та іншими членами сім'ї. Такі конфлікти можуть грати, як негативну, так і позитивну роль, яка сприяє особистісному зростанню, зміцненню сім'ї, сприятливому розвитку взаємин подружжя й усіх їх членів сім'ї, тоді як деструктивний конфлікт руйнує сім'ю й взаємини. Але які б не були обставини й причини, будь-який конфлікт вимагає уваги й уміння з управління й вирішення сварки. Для досягнення всіх цілей потрібно знати які бувають причини виникнення й механізми розвитку конфліктів, що зумовлюють їх чинники. В психології [6] конфлікт вивчається в трьох формах:

- внутрішньо особистісний конфлікт, який представляє зіткнення протилежних до неї поглядів, інтересів, потреб, приблизно рівних між собою за силою;

- міжособистісний конфлікт, коли особи, або групи осіб, у яких несумісні між собою цілі, протиріччя цінностей, або одночасно прагнуть до досягнення однієї й тієї ж мети, але досягнута, може бути лише однією стороною;

- груповий конфлікт, коли конфліктуючим сторонами є соціальні групи, в яких є несумісні цілі які перешкоджають один одному на шляху до їх досягнення.

Сімейний конфлікт носить вид міжособистісного конфлікту, в основному який носить негативний характер, це явище, що призводить до сімейної дезадаптації.

У науковій літературі [2], присвяченій психології сім'ї, запропоновані різні їх класифікації. Найчастіше їх поділяють на конструктивні й деструктивні. Критеріями конструктивності служать знаходження вирішення конфліктної ситуації й відсутність у подружжя почуття незадоволеності; про деструктивний характер конфлікту вказують невдоволення сторін, відчуття у подружжя, як емоційна напруга, й неминучість нових сварок і суперечок.

Деструктивні конфлікти викликають почуття неясності, роздратування, досади й знижують задоволеність шлюбом в цілому. Якщо в основному будуть негативні емоції, які закріпляться, то вони будуть приводити в членів сім'ї неприємні відчуття і відчуження, й це послужить причиною розпаду шлюбу.

Смельянов С. М. розрізняє конфлікти по їх динаміці:

- актуальні конфлікти, які викликані миттєвої причиною;

- прогресуючі конфлікти, характеризуються впертим зростанням напруженості;

- звичні конфлікти, які пов'язані з протиріччями на постійній основі, при сформованих стереотипах поведінки подружжя неможливо виключити без будь-якої допомоги [6].

За своїм характером сімейні конфлікти можуть бути явними й прихованими. В першому випадку подружжя веде відкриту боротьбу, проявляючи вербальну й невербальну агресію; в другому - конфлікти носять затяжний характер, показуються в догляді й тривалому поганій настрій, такі конфлікти важче розпізнати й врегулювати.

Причини виникнення конфліктів, таких як сімейні й зовнішні, різні. Зокрема, вони виникають після появи дітей, через різність бажань батьків в проведенні дозвілля, особливо це проявляється у молодих пар і в наслідок обмеженості матеріальних ресурсів.

Існує безліч причин для звернення до психотерапевта в конфліктах, наприклад, втрата ілюзій, незакінчені відносини з батьківською сім'єю, подружня зрада, загроза розлучення. При цьому з'являються порушення взаєморозуміння, в одного або обох, подружжя починає бути проявляти егоцентризм, конфліктність [3].

При виникненні й розвитку подружніх конфліктів велику роль відіграють особистісні особливості подружжя, розподіл ролей усередині сім'ї. Було виявлено, що менш конфліктні - це м'які, фемінні чоловіки, а жінки ті, які відрізняються багатою уявою, творчим складом розуму; так само виявлено що головна конфліктна риса, це та, яка має зневажливе ставлення до потреб та інтересів інших людей.

Існують данні, які показують, що в конфліктних подружніх пар, на відміну від безконфліктних, є розбіжності в поглядах і в розумінні загальнолюдських і внутрішньо сімейних проблем.

Будь-яка поведінка подружжя, будь то позитивна, будь то негативна, може, як підтримати конфлікт, так і знищити його. Конфлікт може спалахувати тоді, коли чоловік і жінка неправильно реагують на існуючі розбіжності, згодом фіксуються на них, і мають намір переконати в своїй правоті; якщо конфлікт відбувається на більш спокійній ноті, коли не з'ясовують хто винен, коли є намір піти на поступки, до примирення, то частота конфліктів йде на спад.

Якщо ж в конфлікті обидві сторони розуміють, що винні все ж таки обидві сторони, не вони не намагаються звинуватити іншу сторону, як правило, носять конструктивний характер, ніж деструктивний.

Вважається, що конфлікти між подружжям найчастіше виникають через незадоволення їхніх потреб.

Виходячи з цього, А. І. Тащева виділила в якості основних причин подружніх конфліктів психо-сексуальну несумісність; незадоволеність потреби в значимості свого Я, потреби в позитивних емоціях (відсутність ласки, турботи, уваги й розуміння); надмірне задоволення одним із подружжя своїх потреб (алкоголь, наркотики, витрати тільки на себе; незадоволеність

потреби у взаємодопомозі по домашнім проблемам (ведення домашнього господарства, виховання дітей; відмінність потреб у проведенні дозвілля, захопленнях” [5].

Конфлікти у відносинах також пов'язують із кризами в сім'ях. У перший рік у подружжя помічають конфлікти, на тлі адаптації. Існує й загальновідомий факт, що в цей проміжок часу дуже велика ймовірність розлучень, яка досягає майже 30%. Ступінь другого кризового періоду починається з появою дітей, тоді погіршується можливість зростання в кар'єрі, зменшення часу на хобі й дозвілля, тимчасове зменшення сексуальної активності. При настанні середнього віку в подружжя зазначається третій кризовий період, який характеризується одноманітністю життя, відсутністю чогось нового в їхньому житті. Вже після 18-24 років спільного життя, четвертий період в житті подружжя, коли на тлі відходу дітей із рідної домівки, почуття самотності, чоловіки мають сексуальні стосунки на стороні.

Існують два основні критичні періоди в розвитку саме в подружніх відносинах.

Перший період відбувається між третім і сьомим роками спільного життя подружжя й може тривати в позитивному тоні протягом всього року. Такий період характеризується згасанням романтичного настрою, ефектні неприйняття контрасту в поведінці чоловіка в періоди любові й сімейного життя, коли подружжя розуміють, що в них дуже різні погляди на речі й не можуть прийти до згоди; наростання напруженості в відносинах і все частіше негативні емоції.

Між 17 і 25 роками шлюбу настає другий кризовий період, Тривалість такого періоду становить кілька років. Його формування схоже на посилення гноблення між подружжям; поява емоційної нестабільності, страху, різних розладів і захворювань; дружина підсилює емоційну залежність, вона переживає про швидке старіння, а бажання чоловіка знайти статеві стосунки на стороні.

У сімейному житті, є чинники, які відбуваються в суспільстві, які можуть сприяти початку конфліктів. Особливо зараз спостерігається зростання соціальної відчуженості, інтерес до культу споживання, робочі зміни подружжя або обоє проводять на роботі, відсутність власного будинку, комфортного добробуту, а також норми сексуальної поведінки, економічна криза, фінанси, соціальна сфера держави.

Важливо розуміти, що сімейні конфлікти мають характер прихований і відкритий. Прихований конфлікт в родині повинен бути виражений явною формулюванням - мовчання, будуть бойкотувати взаємодії в усіх сферах сімейного життя, холод в стосунках подружжя. Відкритий конфлікт виявляється або розмовами в правильній формі, або словесної агресією, образою, “збитими вершками”.

Таким чином, зважаючи на результати теоретичного аналізу науково-психологічної літератури з проблеми сімейних конфліктів можна зробити висновок про те, що феномен подружніх конфліктів являє собою складне

психологічне утворення, прояви якого мають значну варіативність параметрів, що залежать від об'єктивних і суб'єктивних особливостей міжособистісної взаємодії в сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я., Леонов Н. И. и др. Хрестоматия по конфликтологии. Москва: МПСИ / Воронеж: МОДЭК, 2004. 161 с.
2. Гридковець Л. М. Подолання подружніх конфліктів. *Практична психологія і соціальна робота*. 2016. №8. С. 37-38.
3. Захарченко В. Г. Подружні конфлікти та стратегії їх розв'язання в молодих сім'ях. *Український соціум*. 2014. № 3 (5). С.48-55.
4. Навайтис Г. Семья в психологической консультации. Москва: Московский психолого-социальный институт, 1999. 224 с.
5. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования // ред. Е. Г. Силиева. Москва: Издательский центр "Академия", 2002. 192 с.
6. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика:навч. Посібник. Київ: ВД "Професіонал", 2006. 416 с.

Богдан Марина,
студентка групи ПП-41б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Тафінцева С. І.,**
кандидат педагогічних наук

ТИПОЛОГІЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ЖІНОГОЧО ОБРАЗУ

У ХХІ столітті людство вступило в епоху глобалізації та демократизації світових процесів, коли на перший план висувуються цінності суб'єктності людини і її права на активну життєву позицію й самореалізацію. В контексті егалітарного напрямку по-новому вибудовуються соціальна взаємодія жінок і чоловіків та їх ролі в соціумі [2]. В рамках формування демократичних держав і підвищення рівня громадянськості об'єктивно зростає необхідність повної й рівноправної участі жінок у всіх сферах життєдіяльності. Проте досить гостро постає проблема протиріч між рівністю статей, що декларується, й реальним соціальним статусом жінки, образом, що декларується сучасними уявленнями.

Значний вплив на поведінку та реалізацію жінок здійснюють гендерні установки й стереотипи щодо їх соціального статусу. Патріархальне розуміння ролі й статусу жінки в сім'ї та суспільстві превалює в свідомості й самих жінок українського суспільства. Гендерний стереотип – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки й рис характеру чоловіків чи жінок. Стереотипи проявляються в усіх сферах життя людини: самосвідомості, міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії, Гендерні стереотипи часом набагато сильніші від расових. У сучасному світі

в суспільній свідомості й практиках взаємодії гендерні стереотипи розглядаються як “істинні” й часто, трансформувавшись у цінності, формують нормативні образи “істинної” фемінінності, маскулінності. Таким чином, існуюча норма поведінки перетворюється на припис. Гендерні стереотипи визначають статусні характеристики чоловіків і жінок, закріплюючи домінуюче становище чоловіків і дискримінаційні практики щодо жінок [3, с. 179].

З часу проголошення незалежності України в свідомості українського жіноцтва відбулися значні зміни. Ідеологічно насаджуваний канон фемінінності – “совєцька супер-жінка” (в межах чинного на той час гендерного контракту “працююча мати”) – втратив свою монополію. Протягом останніх років йому на зміну прийшли нові життєві стандарти, моделі поведінки, цінності та моральні норми. На той час існувало принаймні два основні джерела для вибудовування нової системи вартостей: по-перше, ідеологія українського націоналізму (чи українська національно-державницька ідея), співвідносна з історичним минулим і традиційною культурою українців; по-друге, досі незнані й украй привабливі “західні взірці” сучасної цивілізації [1]. Тому на сьогодні виникли нові гендерні стереотипи стосовно сучасного образу жінки. Розглянемо найбільш досліджені в науковій літературі [1; 2; 3].

Жінка-Барбі. Дуже поширений зараз стереотип жіночої поведінки, який пропагандують у рекламі. Жіночий світ жінки-Барбі обмежується дверима власного дому, салонами краси та нічними клубами. Вона повинна завжди добре виглядати, бути доглянутою, стрункою, модною, сексуальною. Привабливість для неї найголовніше, тому що саме це допоможе їй якомога вигідніше продати себе чоловікові. Жінка-Барбі – прикраса, іграшка й власність чоловіка. Такий образ можна зустріти в багатьох журналах: “Oops!”, “Yes”, “Pink”, “Маруся”, “Штучка”, “Наталі”, “Ліза”, “Поліна”, “Единственная”.

Попелюшка. Цей образ – один із варіантів стереотипу жінки-Барбі, популяризований казками. Попелюшка прекрасна, весела та завжди усміхнена, наділена виключно позитивними рисами характеру (працьовита, не задрісна, до всіх привітна, добра, щира, турботлива, чуйна). Саме тому, що Попелюшка є ідеальною жінкою, вона може отримати справжнього принца. Сучасна Попелюшка – це дівчина “з низів”, для якої шлюб із чоловіком – так званий соціальний ліфт, за допомогою якого вона покращує своє становище в суспільстві.

У масовій українській літературі такий образ зустрічався в так званій “Серії з дельфіном” під назвою “Жіночий любовний роман”, яку видавала Літературна агенція сестер Орисі та Лесі Демських.

Гламурна дівуля. Героїня глянцевого журналу Vogue, Glamour, Elle та інших, у якої в житті завжди все чудово. Вона носить одяг модних брендів, у неї ідеальні фігура, макіяж та зачіска, дороге авто, завжди є гроші. Й це все, що їй треба для щастя. Вона не відчуває ніякого смутку, відповідальності за свої вчинки – в неї “все пучком”.

Яскравий приклад втілення стереотипу гламурної дівулі – сучасна поп-музика, наприклад, кліпи Потапа та Насті Каменських, Світлани Лободи, MARUV, Mirami feat VovaZiLvova тощо.

Жінка-стерва. Така собі еволюція гламурної дівулі та Барбі – за бездоганим і нерідко милим зовнішнім виглядом приховується жорстка натура. Стерва агресивна, вона готова йти по трупах, аби досягти своєї мети. Але слід зазначити, що жінка-стерва не є феміністкою. Феміністки відкрито вимагають рівних прав та партнерства з чоловіками, а стерва виборює свої права підступно, використовує людей заради своєї вигоди, експлуатує тіло й гаманець чоловіків. Нерідко поведінку жінки-стерви, зображеної в сучасній культурі, виправдовують тим, що інакше просто неможливо зробити кар’єру, пробитися в світі чоловіків. Цікаво, що в сучасній масовій культурі образ жінки-стерви вважається позитивним. Уславлення цього стереотипу навіть породило окрему галузь популярної психології – “стервологію”.

Образ жінки-стерви добре розкривається українською авторкою Ладодою Лузіною в її книжках “Замуж в 30 лет!”, “Секс и город Киев”. Упевнену в собі жінку з агресивною сексуальністю можна побачити в деяких кліпах гурту The Hardkiss.

Супержінка. Цей стереотип дуже часто зустрічається в західній культурі (жінки-супергероїні в коміксах Marvel та DC, наприклад), але в Україні майже не знайшов популярності. Образ жінки, яка володіє бойовими мистецтвами, має суперсили, працює на спецслужби, в українській масовій культурі не представлений як такий. Але в літературі є елементи подібних стереотипів: зазвичай супержінку можна зустріти в романах, таргетованих на чоловічу аудиторію – жорстких детективах, нуарах, бойовиках.

Приклад подання стереотипічного образу супержінки – роман “Химери Дикого поля” Владислава Івченка або голлівудський фільм “Жінка-кішка”.

Космо-жінка. Вона частково схожа на героїнь журналу Cosmopolitan – незалежна, існує у рамках великого міста, її середовище – це урбаністична культура. Головна мета космо-жінки – не пошуки кохання, а реалізація себе як особистості. Стереотип наближений до образу емансипатки та феміністки, але космо-жінка вже не бореться за свої права – вона досягла рівності з чоловіками. Космо-жінка живе й поводить себе так, як їй хочеться. Вона – типова представниця середнього класу. Україні цей образ мало знайомий. Оскільки урбаністична культура в нас ще не розвинена в повній мірі, тому й образ космо-жінки зображується модифікований, запозичений із романів жанру чікліт та їх екранізацій (“Диявол носить Прада” Лорен Вайсбергер, “Секс і місто” Кендес Бушнелл, “Щоденник Бріджит Джонс” Хелен Філдінг).

В українській літературі трансформовані образи космо-жінки можна зустріти в авторок Світлани Пиркало (“Зелена Маргарита”, “Не думай про червоне”), Наталки Сняданко (“Колекція пристрастей, або Пригоди молодої українки”).

Феміністка. В українській культурі жінка-феміністка часто зображується негативно. Цей образ може бути чоловічою фобією, бо чоловіки бояться, що феміністки займуть їхні посади на роботі, почнуть усім

нав'язувати свої погляди. Наприклад, у романі Леоніда Кононовича “Феміністка” жінки зображені терористками. Також можна сказати, що на негативне сприйняття українцями образу феміністки вплинула діяльність Femen та її висвітлення в пресі. Не тільки чоловіки, але й жінки асоціюють феміністок з ними, а тому вважають, що феміністки аморальні, цинічні. Й від цього образу, звичайно, дистанціюються.

Берегиня. На тлі останніх подій в країні образ берегині став дуже розкрученим в медіа. Берегиня зараз – це не просто матір та дружина, це жінка, яка бере на себе соціальну відповідальність за усю націю, громаду. Чоловік зображується воїном, а жінка поруч із ним – волонтеркою, яка піклується. Вона вдячна чоловікові, що він захищає їхню Батьківщину. Цей образ зараз є дуже позитивним, усі визнають, що роль жінки-берегині в боротьбі за краще майбутнє України – ніяк не менша, ніж у чоловіка-воїна.

Прикладів позитивних образів берегині зараз дуже багато в усіх ЗМІ, в соціальних мережах. Більш традиційний образ берегині яскраво подається в кінострічці “Поводир” Олеся Саніна.

Мілітарна жінка. Майже в кожному батальйоні, які воюють в зоні АТО, зараз несуть службу жінки. Тому для сучасної культури образ мілітарної жінки, такої, як, наприклад, Надія Савченко, став дуже актуальним. Або образ головної героїні фільму “Солдат Джейн”, мілітарні жінки є взірцем стійкості, відваги, національної свідомості, патріотизму.

Ми узагальнили кілька основних образів, насправді ж в межах кожного з них може бути безліч гендерних стереотипів. Наукова література за проблемою дослідження пояснює, що сучасна масова культура є безконечно варіативною в плані гендерних ролей, моделей і стереотипів. У ній дивовижно сплітаються традиційне й модерне, патріархальне та емансипаційне начала. Вона відбиває актуальні соціокультурні тенденції та виступає потужним інструментом впливу на свідомість людей, маніпулює нею. Тому до проявів сучасної культури (в тому числі й до стереотипів, які вона поширює) необхідно ставитися критично.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кісь О. Моделі конструювання гендерної ідентичності жінки в сучасній Україні. *Незалежний культурологічний часопис “І”*. 2003. №27. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <http://www.ji.lviv.ua/n27texts/kis.htm>

2. Образ жінки в сучасній культурі: як побороти стереотипи. Повага. Кампанія проти сексизму. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://povaha.org.ua/obraz-zhinky-u-suchasnij-kulturi-yak-poboroty-stereotypu/>

3. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: навч. посібник. Київ: Академвидав, 2011. 248 с.

Катерина Бурин,
студентка групи ЗМПО-71,
Керівник роботи: *Мельничук С.Л.,*
кандидат психологічних наук,

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ – ЗАПОРУКА УСПІХУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні пріоритетним завданням усіх типів навчальних закладів є активізація учнів у системі організованого навчання. В зв'язку з цим зростає інтерес науковців до психологічних чинників ефективності навчальної діяльності школярів, зокрема до проблеми мотиваційного спричинення результативності навчання. Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності й потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме в молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра й часто від бажання вчитися в початковій школі залежить і прагнення до навчання в середніх та старших класах.

Мотивація навчання (цілі, потреби, інтереси) спрямовує й організовує процес пізнання, надає йому спонукального особистісного значення. Мотиви, які безпосередньо не пов'язані з діяльністю, але позитивно впливають на її успішність, є зовнішніми. До них, наприклад, можна віднести позитивне ставлення дітей до школи, загальну допитливість, довіру до вчителя, готовність сприйняти його цілі, прагнення мати певні речі, змінити свій статус тощо. Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо з самим процесом учіння й його результатами. Внутрішня мотивація учіння виникає поступово, в багатьох учнів початкових класів вона нестійка й залежить від ситуації (цікаве завдання, змагальність, підтримка вчителя тощо). Мотиви учіння в кожної дитини - глибоко особистісні, індивідуальні. Зовнішня поведінка учня, його ставлення до навчання – це “вершки” від багатьох корінців, що живлять бажання вчитися й долати пізнавальні труднощі [6].

Відомо, що до кінця дошкільного періоду в дитини складається досить сильна мотивація до навчання в школі (Л. Божович, Л. Славіна та ін.) Внутрішня позиція дитини полягає в потребі відвідувати школу, включатися в нову для дитини діяльність учіння, зайняти новий статус серед оточення. Психологи відзначають, що на межі дошкільного й шкільного дитинства дитина дуже виразно бачить різницю між її об'єктивним станом і внутрішньою позицією. Ця широка потреба утворює так звану суб'єктивну готовність до школи.

Широта її інтересів виявляється в тому, що дитину цікавлять явища та об'єкти, які не входять у шкільну програму навіть середньої школи. Допитливість є формою вияву широкої розумової активності молодших школярів. Безпосередність, відкритість, довірливість молодших школярів, їхня віра в беззаперечний авторитет учителя й готовність виконати будь-яке

його завдання є сприятливими умовами для утвердження в цьому віці широких соціальних мотивів обов'язку, відповідальності, розуміння необхідності вчитися тощо [4].

Мотиваційна сфера в молодшому шкільному віці істотно перебудовується: загальна пізнавальна й соціальна спрямованість дошкільника конкретизується в “позиції школяра” – прагненні відвідувати школу, потім ця позиція задовольняється й повинна бути змінена учбово-пізнавальними мотивами й більш зрілими формами соціальних мотивів. До кінця молодшого шкільного віку в учнів необхідно сформувати стійкий учбово-пізнавальний мотив – інтерес не тільки до нових знань, а саме до способів їх здобуття. Формування цих нових рівнів мотивації становить істотний резерв виховання позитивного ставлення до навчання в цьому віці. Слід зазначити, що мотивація має багато сторін, які змінюються й співвідносяться (суспільні ідеали, зміст навчання, мотиви, мета, емоції, інтереси). Тому становлення мотивації – це не просто збільшення позитивного чи негативного ставлення до навчання, а й ускладнення структури мотиваційної сфери та спонукань, що входять до неї, встановлення більш зрілих, іноді суперечливих взаємозв'язків між ними. Ці окремі сторони мотиваційної сфери мають стати об'єктом керування вчителя [5].

Ефективність навчальної діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності й визначають її спрямованість. Будучи невід'ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів.

У деяких першокласників мотиви учіння пов'язані з привабливістю самого шкільного навчання. Для багатьох першокласників іноді більше значення відіграє переживання самої участі в процесі учіння, ніж усвідомлення результату учбових дій (нові знання, уміння). Тут переважають ще ігрові мотиви, хоча спонукають вони до учбових дій.

Кожен учитель хоче, щоб його учні добре навчалися, з інтересом і бажанням ходили до школи. У цьому зацікавлені й батьки учнів. Але часом учителям і батькам доводиться з жалем констатувати: “Не хоче вчитися”, “Міг би добре навчатися, але не має бажання”. Це свідчить про те, що в учня не сформувалися потреби в знаннях, немає інтересу до навчання. На сучасному рівні психологічної науки ми не можемо просто констатувати, що учень не хоче вчитися. Необхідно з'ясувати, чому саме він не хоче вчитися, які сторони мотивації в нього не сформовані, в якому випадку він не хоче вчитися, чи це ми, дорослі, не навчили його так організовувати свою поведінку, щоб мотивація до навчання з'явилася. Тому перед школою стоїть завдання – розвинути в дитини позитивну мотивацію до навчальної діяльності. Адже для того, аби учень по-справжньому включався в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності, були не тільки зрозумілі, а й прийняті школярем, тобто були для нього значущі. Відомо, що розвиток мотивів навчання відбувається: через засвоєння учнями суспільного змісту навчання, або через саму учбову діяльність школяра, що має чимось його зацікавити. Головне завдання

вчителя полягає в тому, щоб з одного боку, донести до свідомості дитини ті мотиви, що суспільно незначущі, але мають досить високий рівень дієвості. Прикладом може бути бажання одержувати гарні оцінки. Учневі необхідно допомогти усвідомити об'єктивний зв'язок оцінки з рівнем знань та вмінь і в такий спосіб поступово підійти до мотивації, пов'язаної з бажанням досягати їх високого рівня. Це, в свою чергу, має усвідомлюватися дітьми як необхідна умова їхньої корисної суспільству діяльності. З іншого боку, необхідно підвищити дієвість мотивів, що усвідомлюються як важливі, але реально на їхню поведінку не впливають [5].

Мотиви учіння (за Л. Божович) – це спонуки, що характеризують особистість школяра, її основну спрямованість, яка виховується упродовж його життя як сім'єю, так і самою школою. Вони залежать від тих конкретних суспільних умов, у яких розвивається дитина, від того виховання, яке вона отримує [1].

Мотиви учбової активності школярів як свідомо здійснюваної діяльності є надзвичайно різноманітними. Вони є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім'ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини [2].

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів необхідно будувати навчальний процес відповідно до комплексу таких дидактичних умов:

- цілеспрямоване формування в учнів позитивного ставлення до навчання, як особливої цінності їхнього життя;
- гуманне ставлення вчителя до всіх учнів незалежно від їхніх успіхів у навчанні, підтримка прагнень самостійно думати і діяти;
- формування суб'єктно-суб'єктної позиції учня;
- формування допитливості, пізнавального інтересу, дослідницької позиції;
- збагачення змісту навчання особистісно орієнтованим, матеріалом;
- створення сприятливого навчально-розвивального середовища;
- збагачення пізнавальних процесів інтелектуальними почуттями учнів;
- виховання відповідального ставлення до процесу й результату навчальної праці, зміцнення почуття обов'язку, волі.

Реалізація кожної з цих умов потребує тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя й батьків. [6].

Психологами доведено, що мотиви навчальної діяльності дітей змінюються з віком і залежать від тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також від зовнішніх обставин їх життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. Москва: Педагогика, 1992. – 352с.

2. Малихіна О. Особливості мотивації учіння дітей молодшого шкільного віку // *Початкова школа*. 2002. №7. С.51-54.

3. Маркова А. К. Матис Т. А., Орлов А. Б. *Формирование мотивации учения: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение, 1990. 212 с.

Електронні ресурси. Режим доступу:

4. <http://www.info-library.com.ua/books-text-4277.html>

5. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/9.pdf>

6. <http://lib.iitta.gov.ua/BE.pdf>

Карина Войтович,

студентка групи ПП-41,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: **Мотозюк Л. М.,**

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ КОНЦЕПЦІЙ ТА ПІДХОДІВ ДО ТЛУМАЧЕННЯ АГРЕСІЇ, ЇЇ ПРИРОДИ Й МЕХАНІЗМІВ У ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ НАУКОВЦІВ

Сучасні соціально-політичні, економічні кризи, військові конфлікти обумовлюють розвиток стресових ситуацій у житті людини, що призводить до відчуття психологічної й фізичної загрози. Зниження соціально-економічного рівня життя, нестабільність і невпевненість у завтрашньому дні, активізує й мобілізує всі захисні механізми особистості, поєднуючися з жорстокістю та повсякденним насиллям сучасного світу, ці фактори сприяють збільшенню рівня розвитку й проявів агресивної поведінки серед населення. Сьогодні використання моделей агресивної поведінки розповсюджується на всі вікові категорії (не лише дорослих, але й школярів та дошкільників), зростає частота й інтенсивність проявів агресії. Такі негативні тенденції вимагають детального аналізу причин, форм проявів і видів агресивної поведінки з метою подальшої діагностики й психокорекції, адже агресивна поведінка є деструктивною не лише для оточуючих, але й для самої особистості в першу чергу [1, с.61].

Теоретичні положення агресії як соціально-психологічного феномену розглядаються в рамках інстинктивістського (З. Фрейд, К. Лоренц), біологічного (В. Гесс, Р. Джекобс, С. Меднік, Д. Олдс), фрустраційного (Дж. Доллард, Л. Дуб, Н. Міллер), когнітивного (Л. Берковіц, Л. Ерон, Д. Зілманн, Л. Х'юсманн), соціального (А. Бандура, А. Басс, Р. Берон, Д. Річардсон, Б. Крейхі) підходів, кожний із яких подає своє трактування.

У вітчизняній психології проблема агресії висвітлена в працях Б. Братуся, С. Єніколопова, Л. Іванової, А. Налчаджяна, Н. Ратінової, А. Реана, Т. Г. Рум'янцевої, І. Фурманова, О. Хреннікова. Деструктивний характер даного явища підкреслюється низкою наукових досліджень, в яких агресія розглядається в контексті девіантної поведінки та злочинності (Н. Алікіна, С.

Єніколопов, Л. Конишева, Н. Ратінова, В. Степанов, В. Устінова). При цьому вітчизняні дослідники розглядають агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура, Р. Уолтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер, А. Фрейд) зосереджують увагу на пошуку окремих детермінант прояву агресії [2, с.4-5].

Агресія (від лат. *aggressio* - напад) - це мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людини в суспільстві й приносить фізичну шкоду об'єктам нападу, або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху подавлення тощо) [3, с.2].

Агресія – один із засобів вирішення проблем, що викликають психічне напруження. Це руйнівне поведіння, що суперечить нормам моралі та етики й правилам взаємодії людей у суспільстві, спричиняє фізичну шкоду або викликає психічний дискомфорт у об'єктів нападу.

Агресивні дії можуть виступати як у якості засобу досягнення мети, так і як спосіб психічної розрядки [4, с.17].

Агресивність – одна з уроджених установок, яка виражається в прагненні до наступальних дій, спрямованих на завдання збитків або знищення об'єкта [5, с.8].

Агресія (агресивність) - системна, соціально-психологічна властивість, яка формується в процесі соціалізації людини й яка описується трьома групами факторів: суб'єктивними (особистісними, які характеризують психологічну діяльність агресора), об'єктивними (які характеризують ступінь руйнування об'єкта й нанесення йому шкоди), соціально-нормативними, оціночними факторами, такими як морально-етичні норми [6, с.9].

Різні автори по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для захисту території, котру вона займає (К. Лоренс, А. Андрі), як намагання панувати (Моррісон), як реакцію на ворожу навколишню дійсність (К. Хорні, Е. Фромм). Дуже поширені теорії, що пов'язують агресію й фрустрацію (Дж. Доллард, Л. Берковіц) [7, с.113].

Єдиної теорії агресії не існує. Є кілька теоретичних напрямів, що по різному пояснюють сутність і витоки людської агресії.

За теорією інстинкту З. Фрейда агресивна поведінка є вродженою. Він вважав, що людська поведінка зумовлена інстинктом життя – еросом, енергія інстинкту життя (лібідо) – спрямована на його збереження. А коли цьому щось перешкоджає, енергія інстинкту життя намагається зруйнувати перешкоду. Це й є агресія. [8, с.23].

Науковці еволюційного підходу джерелом агресії вважають інший вроджений механізм – інстинкт боротьби.

Згідно з Лоренцом, за джерелом агресії приховується вроджений інстинкт боротьби за виживання, притаманний як тварині так і людині. Механізм боротьби за виживання й є джерелом агресії. Відомо, що лише людина, з-поміж інших істот, схильна до насильства над представниками свого виду. К. Лоренц пояснює цей факт тим, що поряд із наявністю в усіх істот вродженого інстинкту боротьби є інстинкт пригнічення прагнення до

насильства. Сила пригнічення й сила агресії прямо пропорційні: чим вища здатність живого організму завдати шкоди іншому, тим більша сила пригнічення агресії. [9, с.58].

На думку соціобіологів, агресія розвинулась як засіб отримати свою частку ресурсів, і тим самим забезпечити переваги роду в природному відборі. Тобто агресивна взаємодія з конкурентами є одним із шляхів підвищення шансів на успішну репродукцію за умов обмежених ресурсів. Спонукою агресії є не інстинктивна мотиваційна сила, яка виникає в результаті депривації. В цьому разі прагнення завдати шкоди іншим зумовлене зовнішніми причинами. Однією з теорій, що належать до цього напрямку, є теорія фрустрації агресії Д. Долларда. Фрустрацією називається психічний стан, що виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди у досягненні значущої мети [10, с.34].

Представники теоретичного напрямку когнітивних моделей агресії основою агресивної поведінки вважають емоційні й когнітивні процеси.

У своїх роботах А. Берковіц та Д. Креч джерелом агресії вважали не стимули зовнішнього середовища, а емоційні та пізнавальні процеси особистості. Згідно з цією теорією, аби зменшити ймовірність агресивної поведінки людини, потрібно її навчити контролювати імпульсивну агресію, виробляти навички не реагувати на провокацію відповідною агресією, а виробляти конструктивні підходи до виходу з таких ситуацій [11, с.12-20].

В теорії соціального научіння агресію розглядають як соціальне явище, тобто як форму поведінки, засвоєну в процесі соціального научіння.

На думку А. Басса, агресію можна описати, використовуючи три основні шкали: фізична агресія – вербальна, активна агресія – пасивна, пряма агресія – непряма. Її комбінації діють у вісьмох можливих категоріях, у рамках яких і відбувається більшість агресивних дій [12, с.114]

Згідно з А. Бандурою, аналіз агресивної поведінки потребує уваги до трьох моментів: способів засвоєння агресивних дій; чинників, що провокують їх появу; умов, за яких вони закріплюються [13, с.26].

Агресія є формою активності суб'єкта, що детермінована певними причинами, які не завжди мають усвідомлюваний характер. Мотиви будь-якої активності найчастіше пов'язані з глибинними першопричинами, тому їх важко спостерігати безпосередньо. На важливість феномену мотивації в пізнанні психічних явищ вказували багато дослідників. Згідно сучасних теорій особистості в психології, розуміння мотивації може сприяти глибшому розумінню психіки суб'єкта в її цілісних проявах, і насамперед його актуальної поведінки, не обмежуючись пізнанням індивідуальних особливостей.

У дослідженні проблеми агресивності мотив дозволяє віднайти взаємозв'язки між першопочатковими умовами її виникнення, конкретною ситуацією й наступною агресивною дією, а поєднання понять “мотив” і “мотивація” дозволяє пояснювати та прогнозувати виникнення агресивної поведінки, що є необхідним моментом у контексті пізнання внутрішніх глибинно-психологічних детермінант поведінки. Якщо мотиваційний фактор

несе функцію прогнозування, то його розуміння є надзвичайно важливим у контексті розв'язання проблеми упередження агресивних дій.

Механізмами, що забезпечують засвоєння агресивної поведінки впродовж онтогенезу, є: наслідування моделі через спостереження за агресивними діями інших (А. Бандура, Л. Берковіц); прямі підкріплення в вигляді заохочення батьками агресії через її схвалення (Л. Берковіц); непрямі підкріплення, що відбуваються шляхом поблажливого ставлення батьків до агресивних проявів дитини (Р. Сірс, Е. Маккобі, К. Левін); фрустрація потреби в любові та визнанні з боку батьків як значущих дорослих та однолітків (Е. Еріксон, Г. Парене, А. Фройд); прагнення дітей позбавитись відчуття неповноцінності при надмірних вимогах батьків (А. Адлер); особистий досвід дитини, який вона отримує з сім'ї шляхом жорстоких покарань із боку батьків (А. Бандура, Р. Уолтерс, Р. Берон, Д. Річардсон, В. Знаков, Б. Крейхі, М. Раттер, Н. Синягіна, В. Тюріна) [14, с.213].

Отже, якщо проаналізувати всю різноманітність західних концепцій, можна виокремити три найбільш значущі. Перша включає теорії, в яких агресивність трактується як вроджений інстинкт індивіда (З. Фройд). Друга описує агресію як поведінкову реакцію на фрустрацію. Згідно з Дж. Доллардом, агресія – це захоплення, що автоматично виникає в організмі людини, а реакція на фрустрацію – спроба перебороти перешкоди на шляху до задоволення потреб, досягнення емоційної рівноваги. Третю концепцію становить теорія соціального научіння. Агресія – засвоєння поведінки в процесі соціалізації через спостереження відповідного способу дій (А.Басс, Мак Доугел). Сьогодні ця теорія є однією з ефективних у передбаченні агресивної поведінки [15, с.11]

ЛІТЕРАТУРА

1. Березка С. В. Теоретичний аналіз наукових досліджень проблеми агресивної поведінки у психолого-педагогічній літературі. *Молодий вчений*. 2017. №10. С. 61-64.
2. Мицкан Т. С. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку: причини виникнення та профілактика: дис. канд. пед. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2013. 239.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск-Москва: Харвест-Аст. 2001. 798 с.
4. Бовть, О. Б. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків. *Рідна школа*. 1999. № 2. С. 17-20.
5. Новейший психологический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 639 с.
6. Охрімчук М. П. Як працювати з агресивною дитиною. Київ: ДЦССМ, 2004. 64с.
7. Алфимова М. В. Психогенетика агрессивности. *Вопросы психологии*. 2000. №6. С. 112–121.
8. Фрейд З. Я и Оно. Психология бессознательного. Москва: Просвещение, 1990. 448 с.

9. Лоренц К. Агрессия. Москва: Просвещение, 1994. 564 с.
10. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. Москва: Прогрес, 1997. 254 с.
11. Нікітіна Л. Профілактика агресивності і жорстокості серед неповнолітніх і молоді. *Соціальний педагог*. 2010. №3 (39). С. 12-20.
12. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. Москва: Высшая школа, 2006. 547 с.
13. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. 509 с.
14. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург: Питер, 1997.
15. Іванова В. В. Прояви агресивності у підлітковому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2000. №5. С. 5-16.

Руслана Данилюк,
студентка групи ПП-416
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мотозюк Л. М.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ “ГОТОВНІСТЬ ДО ШКОЛИ” В ПРАЦЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ ПСИХОЛОГІВ

Одним із обов'язків сім'ї і дошкільних установ є підготовка дітей до школи, від чого залежатимуть їхні успіхи в навчанні, подальший розвиток. Функціональна готовність дитини до шкільного навчання є важливою проблемою психологічної та педагогічної наук. Початок шкільного навчання знаменує собою зміну способу життя дитини. Це принципово нова соціальна ситуація розвитку особистості, яка зумовлює психічний і особистісний розвиток дитини в молодшому шкільному віці. На цьому віковому етапі відбувається зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну, основою якої є пізнавальний інтерес і нова соціальна позиція.

Педагоги, психологи, фізіологи вивчають і обґрунтовують критерії готовності до шкільного навчання, сперечаються про вік, з якого найкраще починати навчання в школі [4, с.2]. Готовність до школи в сучасних умовах розглядається, насамперед, як готовність до шкільного навчання чи навчальної діяльності.

У вітчизняній психології минулого століття проблемою вивчення готовності до школи займалися Л. Виготський, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Кравцова, О. Запорожець, В. Кортило, Н. Скрипченко та ін.[4, с.6].

Науковими дослідженнями в галузі фізіології, психології та педагогіки, що висвітлюють різні аспекти проблеми наступності в освітній діяльності дошкільного й загальноосвітнього навчальних закладів і адаптації дитини до нових для неї умов життя займалися Л. Артемова, О. Запорожець, Л. Венгер, І. Кучеров, Т. Лисянська, Г. Лященко, К. Міхновська, Д. Ніколенко, Г.

Люблінська, Н. Підгорна, Л. Подоляк, О. Скрипченко, М. Третяк, Я. Лукіна, В. Коник, О. Грибанова, В. Гурська, О. Киричук, В. Котирло, Д. Шелухін.

Вирішенню важливих питань підготовки дітей дошкільного віку до навчально-пізнавальної діяльності в початковій школі сприяють положення сучасних вітчизняних психолого-педагогічних досліджень, проведених Л. Артемовою, А. Богущ, Н. Бібік, М. Вашуленком, Н. Кудикіною, С. Ладивір, Т. Люріною, О. Проскурою та ін.

На сьогодні не існує чіткого визначення готовності до навчання. В науковій літературі зустрічаються різні визначення цього поняття – “шкільна зрілість”, “готовність до навчання”, “готовність до школи”, “шкільна готовність”.

У психологічному словнику поняття “готовність до шкільного навчання” розглядається як сукупність морфо-фізіологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного, організованого шкільного навчання. Готовність до шкільного навчання – це бажання й усвідомлення необхідності вчитися, що виникає в результаті соціального дозрівання дитини, появи у неї внутрішніх протиріч, які визначають мотивацію до навчальної діяльності [13, с.177].

“Шкільна зрілість”, на думку багатьох авторів, - це такий рівень морфо-функціонального розвитку, за якого вимоги й навантаження систематичного навчання в школі, новий режим дня й життя не будуть важкими або непосильними для дитини [12, с.10].

О. Анастасі трактує поняття “шкільної зрілості” як “опанування вміннями, знаннями, здібностями, мотивацією й іншими необхідними для оптимального рівня засвоєння шкільної програми поведінковими характеристиками” [9, с.37].

Архипова І. , аналізуючи труднощі, пов’язані зі вступом дитини до школи, використовує термін “шкільна зрілість”, під яким розуміє досягнення дитиною такого рівня психічного розвитку, коли вона стає спроможною брати участь у шкільному навчанні [2, с.8].

Шванцара І. пояснює поняття “шкільної зрілості” як досягнення такого розвитку, коли дитина “стає здатною приймати участь у шкільному навчанні” [10, с.31]. Як компоненти готовності до шкільного навчання І. Шванцара виділяє розумовий, соціальний і емоційний компоненти.

Божович Л. наголошувала, що готовність до навчання в школі складається з певного рівня розвитку мисленнєвої діяльності, пізнавальних інтересів, готовності до довільної регуляції, своєї пізнавальної діяльності до соціальної позиції школяра [3, с.210].

Запорожець О. вказував, що готовність до навчання в школі представляє собою цілісну систему взаємопов’язаних якостей особистості дитини, включаючи особливості її мотивації, рівня розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, ступеня сформованості вольової регуляції [5, с.65].

Ладивір С. підкреслював, що в “параметрах шкільної готовності” основними показниками є ті новоутворення, які за логікою законів психічного розвитку з’являються лише в процесі самого навчання в школі, а

не в дитячому садку. При цьому “лише психологічно зрілий дошкільник здатний до соціальної адаптації й адекватного входження в навчальну діяльність школяра” [11, с.11].

Л. Виготський однозначно відповідав на питання про дозрілі функції до моменту навчання в школі, але все таки в нього є зауваження про нижчий поріг навчання, тобто пройдених циклах розвитку, необхідних для подальшого навчання. Саме це зауваження й дозволяє зрозуміти суперечності, що існують між експериментальними роботами, підтверджуючими принцип розвиваючого навчання, ц теоріями психологічної готовності до школи [3, с.215].

Венгер Л. визначив “готовність до школи” як певний набір знань і вмінь, у якому повинні існувати всі інші елементи хоча рівень їх розвитку може бути різний [12, с.180].

Ельконін Д. на перше місце ставив сформованість передумов до учбової діяльності. До найбільш важливих передумов він відносив уміння дитини орієнтуватися на систему правил у роботі, уміння слухати й виконувати інструкції дорослого, уміння працювати за зразком тощо. Всі ці передумови витікають із особливостей психічного розвитку дітей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку, а саме: втрата безпосередності в соціальних відносинах, узагальнення переживань, пов’язаних із оцінкою, особливості самоконтролю [8, с.320].

Необхідно одразу розділити поняття педагогічної й психологічної готовності дитини до школи.

Педагогічна готовність - це запас знань, умінь і навичок, наявний у дитини на момент вступу до школи. Під цим як правило, мається на увазі уміння читати, рахувати, переказувати, однак це не дає змоги спрогнозувати успішність навчання навіть на найближчий час [1, с.29].

Психологічна готовність – це якісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини й деяких особливостей її особистості, без якої неможливо успішно навчатися в масовій школі. Сформованість цього рівня надзвичайно важлива [1, с.30].

На думку О. Кравцової, проблема психологічної готовності до шкільного навчання одержує свою конкретизацію, як проблема зміни ведучих типів діяльності, тобто це перехід від сюжетно-рольових ігор до навчальної діяльності[6, с.32].

На думку І. Кулагіної, психологічна готовність до школи – складне утворення, яке передбачає достатньо високий рівень розвитку мотиваційної, інтелектуальної сфер і довільної сфери. Особистісна (мотиваційна) й інтелектуальна готовність важливі для успішного навчання й адаптації до нових умов [7, с.37].

Н. Нижегородцева й В. Шадриков представляють психологічну готовність до навчання в школі як структуру, яка складається з навчально-важливих якостей. Відмічається, що різні навчально-важливі якості надають неоднаковий вплив на успішність шкільного навчання. В зв’язку з цим виділяють базові навчально важливі якості й провідні навчально важливі

якості, які суттєво впливають на успішність засвоєння програмного матеріалу [8, с.173].

Отже, в науковій літературі не існує чіткого визначення поняття “готовність до школи”. В сучасній практиці існує два основних підходи до визначення готовності до школи - педагогічний і психологічний, але більш важливим є саме психологічна готовності, яка розглядається як комплексна характеристика дитини, яка розкриває рівні розвитку психологічних якостей, що є найважливішими передумовами для успішного включення до нового соціального середовища й для формування навичок навчальної діяльності

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова М. К. Психологическая диагностика: Под ред. М. К. Акимовой. Питер, 2005. 303 с.
2. Архипова И. А. Подготовка ребенка к школе: Книга для родителей будущего первоклассника. Екатеринбург: У-Фактория, 2006. 224 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.). Москва, Просвещение, 1968. 464 с.
4. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. Питер, 2004. 105 с.
5. Данилова, Е. Е., Дубровина, И. В., Прихожан А. М. Возрастная и педагогическая психология. Москва: Академия, 2003. 464 с.
6. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. Москва: Педагогика, 1991. 96 с.
7. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва. ТЦ Сфера, 2003. 464 с.
8. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д., Воронин Н. П. Готовность к обучению в школе: теория и методы исследования. Ярославль: узд-во ЯГПУ, 1999. 247 с.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: 2-е изд.. Москва: ВЛАДОС, 1999. 384с.
10. Готовність дитини до навчання / Упоряд. Максименко С. Д, К. Максименко, О. Главник. Київ: Мікрос СВС, 2003. 112с.
11. Ладивір, С. О. Дошкільник напередодні шкільного життя. *Вихователь-методист*. 2010. № 7. С. 3-13.
12. Навчання і виховання шестирічних першокласників: зб. статей / упоряд. К. С. Прищепа. Київ: Рад. шк., 1990. 256с.
13. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. Вид. 2-е, Київ: Кондор, 2015. 469 с.

Галина Зайшла,
студентка МПО-71,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Старовойт І.Й.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Важливою умовою гармонійного, цілісного розвитку особистості є якісно побудована, ефективна й результативна система психологічного супроводу навчально-виховного процесу. Адже, як зазначав відомий американський психолог, творець та лідер гуманістичного напрямку в психології К. Роджерс: “Ніщо не може змусити прорости зерно, але можна створити доволі сприятливі умови, в яких воно проросте”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання трансформації освітньої сфери є предметом дослідження таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Л. Березівська, О. Глушко Л. Гриневич, В. Кремень, О. Локшина, О. Ляшенко, В. Огнев'юк, О. Савченко, О. Пометун, О. Сухомлинська та інші.

Проблему психологічної готовності до інноваційної педагогічної діяльності досліджували вітчизняні психологи П. Горностай, О. Винославська, Я. Коломінський, Л. Кондратова, С. Ніколаєнко, А. Полонніков В. Сластьонін, О. Тарновська. В окремих аспектах психологічний рівень інноваційної діяльності досліджували як зарубіжні (Р. Маслоу, Ф. Харцберг та ін.), так і вітчизняні вчені (Л. Карамушка, В. Семиченко, Ю. Швалб та ін.).

Стратегії професійної діяльності практичних психологів у закладах освіти досліджують Ж. Вірна, С. Максименко, В. Панок, В. Рибалка, Д. Романовська, Н. Шевченко, Н. Чепелеєва.

Мета статті. Визначити особливості психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Під *психологічним супроводом педагогічного процесу* ми будемо розуміти комплекс заходів, які спрямовано на забезпечення такого протікання педагогічного процесу, коли цілі й завдання співпадають із потребами й потенційними можливостями учасників, а умови відповідають їх індивідуальним та психофізіологічним особливостям. Результатом психологічного супроводу педагогічного процесу є створення клімату захищеності й комфорту, толерантні взаємини між усіма учасниками педагогічного процесу, зростання особистісної сили “Я” кожного учасника, оптимальна адаптація до умов педагогічного процесу, актуалізація й реалізація потенційних можливостей та творче ставлення до власної життєдіяльності.

Психологічний супровід педагогічного процесу зумовлюють:

- рівень психолого-педагогічної освіти та професіоналізму тих, хто причетний до моделювання, організації й протікання педагогічного процесу;
- мотивація педагогів щодо необхідності здійснення психологічного супроводу;
- рівень і якість діагностики потреб, індивідуальних та психофізіологічних особливостей учасників педагогічного процесу;
- умови, в яких відбувається педагогічний процес (освітнє, предметне, соціальне, культурне середовище);
- особливості організації сумісної різнобічної діяльності учасників педагогічного процесу.

Метою психологічного супроводу навчально-виховного процесу в школі вважається підтримування комфортного освітнього середовища, яке сприяє найбільш повному розвитку інтелектуального, особистісного й творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу [7].

Завдання психологічного супроводу реалізуються зусиллями психологічної служби для розвитку дитини, яку вважаємо значущим і невід'ємним компонентом діяльності освітніх закладів, а особливо закладів інноваційного типу[1; 2; 3].

Сутність психологічного супроводу педагогічного процесу в початковій школі полягає в створенні оптимально-позитивної, комфортної й безпечної взаємодії між учасниками педагогічного процесу на основі:

- особистісно-орієнтованого підходу до розвитку пізнавального інтересу учнів;
- необхідної і достатньої вмотивованості учнів до навчальної діяльності;
- системи оцінювання, спрямованої на зосередженні, виявленні й підкресленні всього кращого, що є в кожного учня в порівнянні з його власними попередніми досягненнями (у динаміці розвитку);
- психологічно-грамотної підтримки й допомоги в разі невдач і ситуацій неуспіх у учнів початкових класів;
- системи стимулювання та заохочення до процесу навчальної діяльності, спрямованої як на клас, так і на кожного учня окремо з урахуванням його індивідуальних особливостей.

Психологічний супровід учня початкової школи – це комплекс заходів, які спрямовані на адаптацію, актуалізацію й реалізацію молодшим школярем своїх потенційних можливостей.

Метою психологічного супроводу дитини є створення клімату захищеності й комфорту в школі й сім'ї, формування безоцінного ставлення між учасниками педагогічного процесу й сприяння зростанню сили “Я” особистості учня.

Сутністю психологічного супроводу першокласника є створення й забезпечення умов оптимально безпечного й комфортного адаптаційного входження першокласника у взаємодію з об'єктами та суб'єктами соціального та освітнього середовища, що його оточує на основі спільної для

всіх учнів та індивідуальної для кожного умотивованості до процесу навчальної діяльності.

Саме тому одним із найважливіших завдань педагогів і батьків першокласників є створення для кожного учня оточуючого середовища сповненого любов'ю, довірою, повагою до власної гідності, взаємоповагою, прийняттям і розумінням. Основними показниками ефективного психологічного супроводу першокласника є те, що дитині: комфортно, безпечно, корисно й цікаво.

Таким чином, ефективність педагогічного процесу у початковій школі визначається не лише одержаними учнем і вчителем результатами, а й якісними характеристиками протікання освітніх процесів і їх впливом на розвиток, виховання, навчання та формування комплексу особистісних якостей, які визначені державним стандартом.

Психологічний супровід дитини до шкільного навчання зумовлюють:

- ставлення батьків до процесу пізнання, рівень їх обізнаності, освіти;
- ставлення дорослих до навчання дітей, їх мотивація організації цього процесу;
- особистість учителя, який здійснює підготовку дитини до школи, його професіоналізм, спрямованість на цей вид діяльності;
- умови, в яких відбувається підготовка дитини до школи (предметне, соціальне середовище), особливості організації сумісної різнобічної діяльності дітей, взаємодія вчителя з дітьми та їх батьками, а також спілкування дітей між собою.

Ефективним у психологічному супроводі освітнього процесу є застосування системно-стратегіального підходу, відповідно до якого практичний психолог закладу освіти має визначити основні стратегії психологічної діяльності з учителями, батьками, учнями й тактики їх реалізації.

В результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної наукової літератури було визначено три основні стратегії психологічного супроводу освітньої діяльності, необхідні для успішного впровадження інноваційної діяльності з учнями, відповідно до концепції НУШ [6, с. 184]:

1. Особистісно-фасилітативна – це емоційна підтримка вчителя в особистісно-професійній трансформації, саморозвитку (пошук ресурсів, професійних інтересів, потреб і мотивів інноваційної діяльності, коучінг, викриття та подолання антиінноваційних бар'єрів).

2. Теоретико-методична – це підвищення рівня професійної обізнаності вчителів у психологічних категоріях, поняттях, які застосовуються в НУШ, співпраця з педагогом щодо вибору методів дитиноцентрованого навчання та виховання, відповідно до психологічних особливостей учнів та ситуації соціального розвитку класу.

3. Практико-конструктивна – це конструювання освітнього середовища на засадах педагогіки партнерства, проведення психологом (соціальним педагогом) практичних занять або фрагментів занять із батьками, з вчителями, з учнями.

Оскільки методологія здійснення психологічного супроводу різноманітна, різноманітними можуть бути й тактики практичної роботи: це й анкетування, опитування, інтерв'ю, консультування, бесіди, тренінги, семінари-практикуми, студії, консилиуми, інтервізійні групи тощо. Саме стратегія буде визначати спрямованість заходів та вибір методів роботи в кожному закладі освіти[5].

Важливою умовою вибору основної стратегії психологічного супроводу є врахування побажань і запитів вчителів. Із цією метою нами було розроблено анонімну анкету, яка складалася з 8 складнорівневих запитань, із яких: 4 - це експрес-самооцінка рівня розвитку складових компетенцій педагога щодо впровадження інноваційної діяльності в НУШ та рівня потреби в допомозі практичного психолога; 2 - методологічні запитання – з визначення бажаних форм і методів психологічної підтримки; 2 - запитання з визначення рівня професійної готовності практичного психолога закладу, який вони представляють, до здійснення якісного психологічного супроводу.

Висновок. Завдяки психологічному супроводу можливе формування особистості, здатної саморозвиватися, що вимагає психологічної допомоги й підтримки, а не директивного впливу з зовні.

Супровід визначається як допомога особистості в ситуації вибору, що породжує варіанти рішення, в формуванні орієнтаційного поля розвитку, при цьому відповідальність за рішення несе сама особистість.

Важливим тут є усвідомлення того, що зусилля в роботі психологічної служби освітнього закладу розподіляються на всіх суб'єктів освітнього середовища. Саме цілісна й врівноважена система стосунків і взаємодій освітнього закладу, його екологічність є підґрунтям ефективного становлення особистості, формування її життєстійкості й соціальної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрієць О . Психологічний супровід становлення і розвитку успішної особистості як пріоритетний напрям роботи навчального закладу інноваційного типу. *Рідна школа*. 2015. №7-8. С. 20-32.

2. Андрющенко Г. Психологічний супровід становлення і розвитку успішної особистості як пріоритетний напрям роботи навчального закладу інноваційного типу. *Рідна школа*. 2015. №7-8. С. 20-32.

3. Бондар К. Психологічний супровід становлення і розвитку успішної особистості як пріоритетний напрям роботи навчального закладу інноваційного типу. *Рідна школа*. 2015. №7-8. С. 20-32.

4. Психологічний супровід навчально-виховного процесу учнів 1-х, 5-х класів. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://naurok.com.ua/psihologichniy-suprovid-navchalno-vihovnogo-procesu-uchniv-1-h-5-h-klasiv-27403.html> (Дата звернення: 17.04.2020)

5. Романовська Д. Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів : монографія. Чернівці: Технодрук, 2014. 246 с.

6. Романовська Д. Д., Ящук М.Г. Стратегії психологічного супроводу освітнього процесу на етапі розбудови нової української школи // *Збірник тез за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю 11-12.10.2018 “Сучасна освіта в контексті нової української школи”*. Чернівці: М-во освіти і науки України, ІППОЧО, 2018. С. 183-186.

7. Шикар Н. І. Психологічний супровід навчально-виховного процесу як умова розвитку особистості. URL: (Дата звернення: 17.04.2020).

Лариса Зданевич,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ЗМІСТОВА ТА ПРОЦЕСУАЛЬНА СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ДЕЗАДАПТОВАНИМИ ДІТЬМИ

Посилення соціального значення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладах вищої освіти до роботи з дезадаптованими дітьми зумовлено новими соціально-економічними змінами, розбудовою України відповідно до нових ринкових умов. Ефективність майбутньої професійної діяльності вихователя залежить від якості його професійної підготовки, рівня професійних знань, умінь та навичок використовувати отримані знання на практиці, готовності здійснювати професійну діяльність у сучасних ринкових умовах країни. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до діяльності вийшла на якісно новий етап розвитку. В зв'язку з цим, постає актуальна проблема забезпечення ЗДО добре підготовленими, професійно компетентними кадрами, поведінка яких відповідає нормам, принципам, вимогам тощо. Отже, визначення дефініції “професійна готовність майбутнього вихователя ЗДО” вимагає чіткої класифікації її структурних компонентів.

На нашу думку, в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку слід виокремлювати й урахувати “державний”, “соціальний” і “особистісний” компоненти, які в сукупності складають модель формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності.

“Державний” компонент представлено знаннями, уміннями й навичками, що входять до державних вимог рівня підготовки випускників за фахом.

“Соціальний” компонент відбиває комунікативні та соціально-психологічні вміння майбутніх вихователів ЗДО встановлювати контакт із оточуючими (дітьми, батьками (родинами), регулювати взаємовідносини й емоційний фон ситуації спілкування, адекватно виражати свої почуття й

емоційні стани, розуміти переживання співрозмовника, вибирати правильний стиль спілкування, а також наявність потреби вступати у взаємодію.

“Особистісний” компонент є сукупністю сформованих особистісних якостей випускника, необхідних для роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

Зазначимо, що дослідники (М. Дьяченко, Л. Кандибович [2, с. 212-240]; В Ільїн [3, с.27-70]; Н. Колосова [4, с.13]; Н. Кузьміна [5, с.185-186]; О. Щербаков [6, с.15] та ін.), виокремлюють різні компоненти готовності майбутніх фахівців до діяльності.

У педагогічній та психологічній літературі всебічно розглянуто проблему формування готовності до здійснення педагогічної діяльності в цілому й за її окремими компонентами. На відміну від прийнятого в психології розуміння діяльності як багаторівневої системи, компонентами якої є ціль, мотиви, дії й результат, у педагогіці переважає підхід щодо виокремлення її компонентів як відносно самостійних функціональних видів діяльності педагога. *Ми компонент розглядаємо як складову частину або елемент системи професійної підготовки.* Здійснений аналіз педагогічних досліджень із проблеми професійної підготовки майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми дозволив нам виокремити *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-фаховий, інформаційно-комунікативний та рефлексивно-автодидактичний* структурні компоненти професійної підготовки майбутнього вихователя ЗДО до роботи з дезадаптованими дітьми.

Для успішного здійснення своєї діяльності майбутньому вихователю треба бути впевненим у її необхідності, усвідомлювати важливість і її суспільну значущість, а також самому володіти низкою якостей, наявність яких дозволяє ефективно впливати на вихованців, спрямованість майбутнього вихователя на різноманітну діяльність. Практика навчання в ЗВО свідчить про те, що формування системи професійних знань і умінь сповільнюється, якщо студент погано розбирається в завданнях майбутньої професії, не виявляє до неї інтересу. Й навпаки, якщо майбутній вихователь ЗДО правильно оцінив значення обраної професії, його пізнавальна активність спонукається почуттям відповідальності за свою професійну підготовку, формування його як фахівця йде швидше й ефективніше. Виходячи з зазначеного, в аспекті досліджуваної проблеми, ми виокремили *мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми, який передбачає:* моральні позиції особистості, прояв цих позицій у професійній діяльності; позитивне ставлення до роботи з дезадаптованими дітьми в цілому й до об'єктів (суб'єктів) професійної діяльності. Показниками моральних позицій особистості майбутнього вихователя, прояви цих позицій у професійній діяльності можна назвати: прийняття цінностей і норм, заснованих на ідеалах добра, справедливості, честі, обов'язку, толерантності, любові до вихованців і до своєї професії; прояв високих моральних якостей у відношенні до себе, соціальній групі, суспільству й природі; прояв добросовісності, самокритичності, об'єктивності, відповідальності; уміння персоніфікувати

себе як особистість; володіння педагогічними вміннями передачі загальнокультурних цінностей, норм і традицій; володіння повагою до прав і свобод людини; володіння основами гуманної педагогіки й використовувати їх у професійній діяльності. Позитивне ставлення до роботи з дезадаптованими дітьми в цілому й до об'єктів (суб'єктів) професійної діяльності характеризується любов'ю до вихованців, до професії; позитивне ставлення до системи дошкільної освіти в цілому; повагу колег (суб'єктів професійної діяльності), дотримання норм і правил професійної етики.

Аналіз наявних досліджень дозволив нам виокремити *когнітивно-фаховий компонент* готовності до роботи з дезадаптованими дітьми, що припускає наявність: готовності до розвитку, навчання та виховання дезадаптованих дошкільників; наявність цілісних уявлень про людину в суспільстві, культурі, науці, технологіях у сучасному світі; готовність до проектування розвитку дитини на певному освітньому маршруті; готовність вирішувати професійно-педагогічні та особистісні проблеми в умовах невизначеності. Наявність цілісних уявлень про людину, суспільство, культуру, науку в сучасному світі характеризуються такими показниками: мати цілісне сприйняття довкілля, розуміти базові тенденції його розвитку; володіти методологією філософського осмислення довкілля й освіти як цілісної системи; уміти використовувати всебічні знання про дитину дошкільного віку в своєму повсякденному житті й професійній діяльності тощо. Готовність до проектування розвитку дитини на певному освітньому маршруті припускає наявність таких показників: уміння планувати свою педагогічну діяльність; здійснювати педагогічне цілепокладання; здійснювати педагогічну діагностику; конструювати, оцінювати й коригувати результати корегувального процесу. Готовність вирішувати професійно-педагогічні й особистісні проблеми в умовах невизначеності характеризується наявністю таких умінь: усвідомлювати, формулювати і вирішувати складні, суперечливі проблеми.

Інформаційно-комунікативний компонент є важливою складовою готовності майбутнього вихователя до роботи з дезадаптованими дітьми, що припускає наявність: готовності до життя й професійної діяльності в інформаційному суспільстві; готовності до використання інформаційних і телекомунікаційних технологій у професійній діяльності; готовності до інноваційної діяльності. Готовність до використання інформаційних технологій у професійній діяльності передбачає: володіння інформаційними технологіями на рівні кваліфікаційного користувача (складати анотації, листи, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання й обробки інформації, володіти методами пошуку інформації в Інтернеті, вміти користуватися електронною поштою); використання комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності (знати особливості комунікативної діяльності й уміти використовувати їх у професійній діяльності, володіти основами адаптованих комунікативних технологій).

Готовність до продуктивної комунікації в процесі професійної діяльності характеризується наявністю таких умінь: встановлювати

педагогічно доцільні відносини з вихованцями й батьками; вирішувати конфлікти; передавати загальнокультурні цінності, норми і традиції тощо.

Дієвим засобом удосконалення професійної підготовки майбутнього вихователя є його систематична самоосвітня діяльність. Уточнення терміну “авто дидактика” (з грец. autos – сам и didaktos – навчений), дало підстави використати його в значенні – самоосвітня діяльність. Виходячи з цього ми визначили *рефлексивно-автодидактичний компонент* готовності, що охоплює: потребу в удосконаленні особистісних характеристик і професійних якостей; потребу й здатність до самоосвітньої діяльності й саморозвитку; готовність до виконання науково-дослідної діяльності; здатність до рефлексії, самоконтролю й корекції процесу й результату професійної діяльності.

Потреба й здатність до самоосвіти та саморозвитку передбачає наявність умінь: планувати й організовувати свою самоосвітню діяльність; самостійно вчитися; усвідомлювати свій індивідуальний стиль навчання, мислення; мати потребу в самоосвіті та саморозвитку; оцінювати досягнутий рівень самоосвіти й саморозвитку.

Готовність до виконання науково-дослідної діяльності має такі показники: володіння методологією планування й здійснення науково-дослідної роботи, в тому числі в сфері предметної професійної підготовки; уміння розробляти науковий апарат дослідження; уміння застосовувати різні методи психолого-педагогічних досліджень; уміння організовувати й проводити науково-дослідну роботу; уміння обробляти й оцінювати результати науково-дослідної роботи; уміння узагальнювати й робити висновки за результатами науково-дослідної роботи; мати прагнення до пізнання суті педагогічних явищ, удосконалення навчального процесу.

Здатність до рефлексії, самоконтролю й корекції процесу й результату професійної діяльності характеризується наявністю таких показників: уміння здійснювати рефлексію професійної діяльності; уміння аналізувати, оцінювати й коректувати процес і результат освітнього процесу; уміння контролювати, аналізувати й коригувати свою поведінку як майбутнього вихователя; наявність тенденції до рефлексії й самоконтролю в процесі соціальної взаємодії.

Отже, на основі теоретичного аналізу проблеми є підстави вважати, що успішність освоєння програм професійної підготовки майбутніми вихователями ЗДО визначається не окремими компонентами, а цілісною системою готовності, тоді як індикаторами її сформованості виступає не тільки виразність окремих компонентів, але й їх внутрішня єдність, цілісність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Підручник для студентів, аспірантів та викладачів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
2. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: учеб.

пособие, Минск, Тесей: 2003. 352 с.

3. Ильин В. С. Целостный процесс формирования всестороннеразвитой гармоничной личности, егостроение / Целостный подход в учебно-воспитательном процессе: сб. научн. тр. Волгоград: Изд. ВГПИ, 1984. С. 3-26.

4. Колосова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Ялта, 2012. 19 с.

5. Кузьмина Н. В. Реан А. А. Проблемы повышения профессионализма педагогов / *Вопросы психологии*. 1989. № 5. С. 185-186.

6. Щербаков А. И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / *Вопросы психологии*. 1981. № 5. С. 13-21.

Ищук Тетяна,
старший викладач, магістр психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ВИКОРИСТАННЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Сучасний розвиток суспільства обумовив новий запит на виховання творчої особистості, здатної, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, сприймати сміливі, нестандартні рішення. Однак науковці констатують, що випускники шкіл, які приходять на навчання в заклади вищої освіти, ще нездатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переключатись із одного виду діяльності на інший, їм невластива творча уява, ініціатива, винахідливість. Такий стан справ вимагає якісно нового підходу до професійної підготовки молоді [2, с.92].

Зміна змісту освіти на сьогоднішньому етапі розвитку вітчизняної вищої школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості.

Метою особистісно-орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги студенту в становленні його суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно-орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-психологічного захисту, розвитку майбутнього фахівця, підготовки його до життєтворчості тощо.

Сьогодні різні науковці називають різноманітні технології, які належать до особистісно-орієнтованих технологій, загальноприйнята класифікація поки що відсутня.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей "гуманістичної педагогіки". Вона може бути охарактеризована як система самопізнання й саморозвитку індивідуальності при партнерстві з викладачем, у

двоєдності чуттєвого й надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла.

Мета вальдорфської школи в тому, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання. Головне завдання педагога вальдорфської школи допомогти дитині в її духовно-душевному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку й закріплення її індивідуальності.

Методика Марії Монтесорі є також моделлю особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання. В її основі лежить ідея про те, що кожна дитина, з її можливостями, потребами, системою стосунків проходить свій індивідуальний шлях розвитку.

Три провідних положення характеризують сутність педагогічної теорії М. Монтесорі: навчання повинно бути вільним, навчання повинно бути індивідуальним, навчання повинно спиратися на дані спостережень за дитиною [1, с.25].

Ідею особистісно-орієнтованої концепції Ельконіна-Давидова можна висловити таким чином: в кожному віці через спеціально побудоване навчання в дитини можуть бути сформовані здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання. Навчання має прагнути до самостійності мислення й винахідництва, як і розум людини, що розвивається самостійно у дії.

Робота над навчальним проектом є практикою особистісно-орієнтованого навчання в процесі вивчення конкретної навчальної дисципліни, на основі вільного вибору, з урахуванням інтересів кожного студента. Проектна технологія передбачає використання викладачем сукупності дослідницьких, пошукових, творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів.

Метою проектної технології є стимулювання інтересу студентів до певних психологічних проблем, прояву компетентності. Для цього необхідне створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід особистісної діяльності майбутнього практичного психолога.

Сутність технології колективного творчого навчання полягає в формуванні особистості в процесі роботи на користь інших людей; у організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості. Ця технологія є особисто орієнтованою, тому що кожному студенту знайдеться справа до душі, яку він може організувати, зробити як найкраще.

В основі педагогічної технології “Створення ситуації успіху” лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання. Ситуація успіху - це суб’єктивний психічний стан задоволення наслідком психолого-професійної діяльності практичного психолога, її результативності [3, с.45].

Успіх, який переживає кожен студент на лекціях, семінарсько-практичних заняттях, під час проходження різних видів практики, відкриває період прояву індивідуальних можливостей особистості, перетворення та реалізації духовних сил.

Отже, особистісно-орієнтовані технології мають значний потенціал для компетентної професійної підготовки майбутніх практичних психологів,

розвитку їх творчості, щоб виявляти й розвивати природні здібності студентів, допомагати формуванню їх суб'єктності, неповторності, культурної ідентифікації, творчої самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2004. 352с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина и др.; под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 1999. 224 с.
3. Пехота О. М. Особистісно-орієнтована освіта і технології. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. Київ, 2000. С.167.

Колісник Анастасія,
студентка групи ПП-41Б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Тафінцева С. І.,*
кандидат педагогічних наук

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Булінг – тривожна тенденція, особливо для сучасного дитячого середовища. За результатами дослідження, проведеного UNICEF у 2017 році, 67% дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу (цькування) впродовж останніх трьох місяців, а 24% дітей стали жертвами цього явища [4].

Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність; наявність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозвілля тощо [2].

Існує багато причин, чому деякі діти здійснюють булінг. Найчастіше виділяють такі причини: помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків; бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга, задириство, компенсації за невдачі в навчанні чи громадському житті; через тиск батьків, через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини [5].

Телебачення, де часто показують жорстокі фільми та насильство, має дуже серйозний вплив на формування ціннісної системи та поведінки дитини. Десятки досліджень [1; 3; 5] впливу телебачення на дітей та підлітків підтверджують, що діти поступово починають вважати насильство способом вирішення проблем та імітують побачене в реальному житті. Телебачення,

фільми та ігри стимулюють сфери значущості та впливовості, сферу сприйняття нового досвіду дитини.

Причинами виникнення булінгу в міжособистісних взаєминах можуть бути різні чинники, які можна поєднати у чотири групи: особистісні, сімейні, соціальні, оточення [4].

1. Особистісні чинники – це фізичні чи психологічні особливості дитини (індивідуальні особливості фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, зовнішності тощо).

Науковці виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу: запальний темперамент, імпульсивність характеру, брак емпатійності, егоїстичне врахування лише власних потреб, перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки [6].

Будь-яка “інакшість” – відмінність дитини від інших дітей, наприклад, зовнішній вигляд, стан здоров’я, національність тощо, являється однією з найчастіших причин булінгу по відношенню до таких дітей.

Іноді діти вважають булінг прийнятним способом самоствердитись та завоювати авторитет в очах друзів та однолітків.

Також причиною булінгу може стати спосіб поведінки дитини, коли дитина проявляє або не проявляє активність, на яку від неї очікує більша частина групи (відмінник, підлиза, двієчник, занадто активний/пасивний, експресійний/закритий).

Крім того, причиною булінгу серед дітей у закладі освіти може стати намагання компенсувати невдачі в навчанні, суспільному житті тощо. Так, деякі діти булять через заздрість успішнішим учням, через гарніші або крутіші речі, одяг, гаджети [4].

2. Серед сімейних чинники, які визначають агресивну поведінку дитини й можуть провокувати булінг, можна виділити:

– брак близьких стосунків у батьків із дитиною та відсутність їхньої уваги до неї позбавляє дитину можливості ділитись із рідними своїми проблемами та труднощами в спілкуванні;

– слабкий або занадто сильний контроль над дитиною;

– гіперопіка над дитиною;

– тиск або жорстоке поводження батьків, що призводить до сприйняття дитиною навколишнього світу як постійного джерела загрози;

– домашнє насильство спричиняє появу булінгу, зокрема в шкільному середовищі, коли дитина, що потерпає від домашнього насильства, копіюючи дії дорослих, може стати як жертвою, так і кривдником;

– виховання в неповній сім’ї. Варто відзначити, що не завжди виховання в неповній сім’ї може призвести до агресивності дитини [4].

3. Чинники середовища

Несприятливий соціально-психологічний клімат в закладі освіти, стрес від навчанням внаслідок перевантаження, відносини з однолітками та вчителями, відсутність належної уваги з боку вчителів, сприяють появі сварок, конфліктів, проявів насильства та їх перехід в булінг. Найбільш розповсюдженими чинниками, які провокують появу булінгу в закладі освіти є:

– авторитарний стиль навчання. При авторитарному стилі навчання сили учнів/учениць спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань та особистий саморозвиток. Коли вчитель використовує систему групового покарання, коли карається вся група за провину окремого учня, це збільшує ризик виникнення агресивної поведінки серед учнів;

– виокремлення вчителем будь-якого учня як позитивного або негативного прикладу для інших часто провокує суперництво, яке в майбутньому переростає в булінг цієї дитини;

– ігнорування проблеми на рівні закладу освіти. Іноді педагогічний персонал закладу освіти відмовляється визнавати випадки булінгу в групі або закладі освіти в цілому, просто ігнорує це явище. Це, в одному випадку, може сприйматися дітьми як норма поведінки, й вони будуть моделювати цю поведінку на інших дітей. В іншому випадку - це провокує почуття безкарності та безнадійності та нерідко призводить до загострення ситуації з булінгом в закладі освіти;

– відсутність контролю з боку педагогічного персоналу за поведінку дітей під час перерв, а особливо в таких місцях, як їдальня, роздягальні, сходи тощо.

До того ж сексуальні стосунки, які виникають серед учнів та учениць у старшому віці, також іноді стають підставою для виникнення булінгу [4].

4. Соціальні чинники – це стереотипи, культурні норми, соціальна та економічна нерівність, вплив інформаційних технологій (ЗМІ, інтернет, ігри, фільми тощо).

Досить часто причиною булінгу в закладі середньої освіти є гендерні стереотипи, тобто домінування чоловіків над жінками. Іноді учні та вчителі можуть допускати дискримінацію в міжособистісних стосунках по відношенню до учениць або вчительок, демонструючи свою силу та перевагу.

Причиною булінгу в закладі освіти також може бути сексуальна орієнтація.

Також соціальна та економічна нерівність – є досить розповсюдженою причиною булінгу в закладі освіти. Учні з забезпечених сімей або з сімей із високим соціальним статусом можуть зневажливо ставитися до учнів із малозабезпечених сімей.

Діти, які стають об'єктами зневажливого ставлення інших, можуть проявляти насильницькі дії проти своїх кривдників, що стає способом відновлення справедливості та самоствердження.

Зазвичай виникнення булінгу в закладі середньої освіти є комплексом декількох причин. Тому для педагогічного персоналу важливо виявити чинники цього явища та знайти шляхи зниження їхнього впливу [4].

Таким чином, аби успішно працювати з булінгом в закладі середньої освіти, треба, в першу чергу, працювати з соціальними, й у тому числі й із особистими, стереотипами та упередженнями, оскільки вони становлять основу, на якій зароджується ненависть та агресія по відношенню до інших. По-друге, варто пам'ятати, що діти переймають ставлення, реакції, способи

поведінки дорослих, які ті часто транлюють несвідомо. Тому батькам та педагогам варто працювати й над своїми емоціями, слідкувати за власними висловлюваннями й учинками, реакціями та способами поведінки, аби не провокувати булінг.

ЛІТЕРАТУРА

1. Савельєв Ю. Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі. *Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська Академія"*. 2009. № 97. С. 71-75.

2. Система захисту дітей від жорстокого поводження: навч.-метод. посіб. / Л. Волинець, Т. Дорошок, М. Євсюкова та ін. Київ: Держсоцслужба, 2005. 395 с.

3. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Вип 54. Слов'янськ: СДПУ, 2011. С. 431-440.

4. Прометеус. Курс "Протидія та попередження булінгу (цькування) в закладах освіти". Електронний ресурс. Режим доступу: URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:MON+AB101+2019_T2/about

5. Darmawan, N. Bullying in school: A study of Forms and Motives of Aggression in Two secondary Schools in the city of Palu, Indonesia. *Centre for Peace Studies Faculty of Humanity, Social Science and Education University of Tromso Norway*, 2010. 111 p.

6. Garrett, Anne G. Bullying in American schools: causes, preventions, interventions. McFarland, 2003. P. 172.

Марина Лукашук,
здобувач наукового ступеня кандидата філософських наук,
магістр психології,
викладачка кафедри психології
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХОЛОГІЯ СПРИЙНЯТТЯ Й РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СУСПІЛЬСТВІ

Інноваційні процеси в різних сферах суспільної діяльності безпосередньо здійснюються людьми, а відтак – осмислюються та рефлектуються ними на різних рівнях їхньої індивідуальної й суспільної свідомості. Через осмислення формується сприйняття або несприйняття інноваційних процесів, що відповідно позначається на ефективності їхнього практичного впровадження в систему суспільного виробництва. Важливим елементом означеної рефлексії є психологічне сприйняття інноваційних процесів, саме воно забезпечує мотивацію суб'єкта діяти за стратегією інноваційних змін. Такий підхід дає можливість зрозуміти проблеми

сучасного суспільства для кожної нації, в якому люди одного покоління можуть використовувати досягнення культури, економіки, наукові ідеї різних епох, формуючи тим самим підвалини інноваційної культури, узявши за основу положення позитивістської культурологічної концепції суспільства, ураховуючи тези неомарксистського підходу до принципів історичного розвитку, а також зразки постмодерністської орієнтації, які сьогодні не змогли позбавити культуру її традиційного розуміння, а також не змогли сформулювати чіткого підходу до закономірностей функціонування суспільного життя.

Для аналізу інноваційних процесів в освіті необхідно звернути увагу на той факт, що психологічна рефлексія є універсальним психологічним механізмом зміни й розвитку особистості в освітньому просторі й вона класифікується як: комунікативна рефлексія, суть якої - уявлення про внутрішній світ індивіда, причини його поведінки, тобто рефлексія розглядається як механізм пізнання іншої людини; особистісна рефлексія, коли суб'єкт пізнання – сам індивід, в його властивостях і якостях, поведінкових характеристик, системи відносин до світу; інтелектуальна рефлексія, яка проявляється в розв'язанні різних завдань і виражається здатністю до аналізу й синтезу, застосування аналогії, знаходженню більш раціональних способів їх вирішення. Крім того, психологічну рефлексію поділяють на: індивідуальну, в результаті якої формується реальна самооцінка особистості; групову, коли в ході виконання поставленої мети оцінюється діяльність кожного в групі для досягнення результату [1].

Отже, феномен психологічної рефлексії в процесі вибору інноваційного характеру розвитку може бути визначення такими трьома підходами, як самоусвідомлення, в процесі комунікації і кооперації, в системі досліджень мислення людини.

“Необхідно відзначити, що не дивлячись на різноманітність поглядів на цей феномен, дослідники підкреслюють, що для виникнення рефлексивних процесів у суспільстві повинні бути створенні відповідні умови. Мова йде про те, що психологічна рефлексія забезпечує адаптивність людини до нових умов діяльності в різних сферах, демонструє, що рефлексивна функція виникає й реалізується в будь-якій діяльності, коли виникає проблема або труднощі. При цьому вона використовується для реконструкції проблемної ситуації, що з'явилася й для визначення її причин. Психологічна рефлексія, як визнають практично всі дослідники цього феномену, сприяє вдосконаленню різних видів діяльності, які можливо контролювати за допомогою свідомості” [2, с.64].

Вочевидь, суб'єкт освітньої діяльності має не тільки діяти, але й аналізувати її недоліки та переваги. Психологічна рефлексія як така виступає механізмом переходу від застарілих схем діяльності до інноваційних, що адекватні новим умовам і видам діяльності сучасної спільноти. При цьому вона забезпечує мотивацію суб'єктам діяльності на реалізацію інновацій та їх психологічне сприйняття. Наприклад, зазначимо, що інноваційні процеси в

освіті вимагають від суб'єктів цих процесів швидкого реагування й здатність стрімко перебудовуватись відповідно до змін.

28 вересня 2017 р. в Україні набув чинності новий закон “Про освіту”, який викликав бурхливі дискусії в суспільстві в зв'язку з радикальною перебудовою освітньої системи. В 5 Статті цього Закону вказано, що “освіта є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. Фінансування освіти є інвестицією в людський потенціал, сталий розвиток суспільства й держави. Взагалі метою освіти є всебічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві й цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору й самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності” [3].

“Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням; уміння висловлювати власну думку усно й письмово; критичне та системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; творчість; ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми” [4]. Як саме такі результати будуть досягатися, мають визначити стандарти освіти, навчальні програми й інші документи, але можна стверджувати, що для реалізації цих компетентностей освітня реформа повинна мати інноваційний характер і створити всі умови суб'єктам та об'єктам для психологічного сприйняття цього процесу. Тому що інноваційна діяльність у освіті не піддається формалізації, потребує врахування людського психологічного фактора, зокрема подолання соціально-психологічних бар'єрів. Зокрема, їх подоланню сприяють: урахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу для розвитку в них інноваційних здібностей, формування готовності до сприйняття й участі в інноваційних заходах [5, с.4]. Саме інноватизація освітніх процесів спричинила перегляд усіх психологічних механізмів діяльності суб'єктів сучасних сфер діяльності.

Генезис всіх психологічних систем і, перш за все, особистості пов'язують із внутрішньою психічною й зовнішньою фізичною активністю самої людини. Якщо ми звернемося до класичної структури діяльності, то стане очевидним її співвідношення із цілепокладанням, що, в свою чергу, передбачає роботу свідомості [6, с.112]. Акцент із планування процесу викладання, як одного з основних в роботі викладача, зараз поступово зміщується. На перший план виходять критичне мислення, креативність, а також рефлексія власного процесу викладання, які й стають фундаментом готовності викладача до постійного професійного розвитку в контексті інноваційної діяльності. На сьогодні психологічна рефлексія є не додатковою компонентою, а є складовою, яка вдосконалює навчальний процес. Психологічну рефлексію в викладацькій діяльності можна розділити на компоненти: рефлексія діяльності того, хто навчається, педагогічна взаємодія

й власна педагогічна діяльність. Причому важлива психологічна рефлексія й викладача, й того, хто навчається.

Отже, психологічна рефлексія може розглядатися одночасно й як унікальна властивість, яка притаманна лише людині, й стан усвідомлення сутності певного явища, й процес репрезентації змісту усвідомлених знань, а також як здатність суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ, дії, вчинки, як процес, що має свої компоненти та рівні. Але й усіх цих випадках психологічна рефлексія виступає рушійною силою розвитку інтелектуальних та психологічних властивостей, якостей, здібностей особистості, інструментальною стороною діяльності, яка звернена на себе.

На основі аналізу психолого-педагогічної наукової літератури та практичних результатів із проблеми готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності виявлено невирішені суперечності між: потребою організацій у кадрах, готових до інноваційних перетворень і змін, здатних мобільно реагувати на стратегічні та ситуаційні виклики часу, й недостатнім рівнем сформованості в персоналу психологічної готовності до інноваційної діяльності; зростаючими об'єктивними вимогами до формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності й недостатньою науковою розробленістю психологічних моделей, алгоритмів, технологій і умов ефективного вирішення цієї пріоритетної наукової й практичної задачі в системі освіти; затребуваністю наукового обґрунтування системи ефективного формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності й недостатньою розробленістю теоретико-методичної бази, змісту та організації модернізації психологічної підготовки персоналу освітніх організацій на основі актуалізації інноваційної ролі суб'єктів освітнього процесу та створення для цього достатніх умов [7, с.102].

У практиці освітніх перетворень виникли важливі протиріччя між наявною потребою в швидкому організаційному розвитку й невмінням персоналу організацій це здійснити, а часто небажанням прийняти нове, відсутністю мотивації й готовності до інновацій. Як відомо, успіх інновацій визначається здатністю персоналу організацій до творчої, пошукової діяльності.

Зазначимо, що в Україні відбувається постійний розвиток інформаційно-освітнього простору. Як приклад, відповідно до пункту 63 Програми спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України, в рамках науково-педагогічного проекту “Академія інноваційного розвитку освіти”, Інститутом педагогіки НАПН України спільно з Громадською спілкою “Академія інноваційного розвитку освіти” започатковано навчальний центр для освітян України.

Протягом навчального року на базі Інституту педагогіки НАПН України проводяться навчальні заняття, в рамках яких освітяни України отримують ті знання та навички, які є необхідними в умовах модернізації системи освіти в Україні. Також з 2017 року була запроваджена дистанційна

форма навчання, як невід'ємний ресурс очної форми занять. Навчання орієнтовано на освітян, які мають бажання безперервно підвищувати свій професійний рівень. Тематика навчальних тренінгів і майстер-класів формується на основі освітніх запитів та потреб освітян, у тому числі стосовно питань психологічного сприйняття інноваційних процесів в освіті. До тренерського складу залучено провідних висококваліфікованих вітчизняних та міжнародних фахівців-практиків, а саме: вчителів-новаторів, ініціативних керівників навчальних закладів, управлінців, науковців, психологів, засновників інноваційних освітніх проектів, креативних тренерів бізнес-компаній (Panasonic, Bristar, Microsoft, Epson тощо). Всі вони є авторами тренінгових занять, майстер-класів тощо, які дають слухачам тільки перевірені стратегії інноваційного розвитку освітнього закладу та практичну допомогу в професійному та особистому зростанні [8]. При досягненні своєї мети органами управління освіти - створення умов психологічного сприйняття інновацій і психологічного комфорту діяльності - навчальні заклади можуть виконувати всі взяті на себе зобов'язання й бути ефективними, але на ринку в умовах жорсткої конкуренції необхідно бути психологічно витриманими й готовими постійно здійснювати пошук нових форм роботи, шляхів розвитку й моделей переструктурування організації для підвищення ефективності її роботи.

Загалом будь-який інноваційний процес із погляду його ефективності певною мірою ризикований. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках (у тому числі психологічних), що впливають на впровадження і використання інноваційної педагогічної технології. Деякі з цих чинників є універсальними і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші поширені в педагогічній діяльності [7, с.12].

Держава повинна забезпечити психологічними умовами діяльність викладача й керівника для формування й розвитку їх інноваційної поведінки, тобто активної й систематичної творчості в педагогічній діяльності. Інноваційна поведінка – це максимальний розвиток індивідуальності. Вибір інноваційної поведінки кожного суб'єкта залежить від рівня інноваційної схильності, потенціалу кожного конкретного суб'єкта освітнього процесу й психологічних умов запровадження цього потенціалу. Щоб бути новатором, корисно усвідомити, пережити й подолати психологічні бар'єри, комплекси, що заважають реалізації інноваційної діяльності.

Успішне освоєння соціальних і психологічних аспектів інноваційного процесу й удале вирішення психологічних проблем, пов'язаних із виникненням, розробкою й реалізацією нововведень є однією з найбільш важливих передумов його ефективності. В силу того, що нововведення в освіті лише з малим винятком можна віднести до розряду соціальних, значимість людського фактора та пов'язаних із ним психологічних і соціально-психологічних проблем зростає ще більше. В низці соціально-психологічних аспектів інноваційного процесу проблема мотивації займає особливе місце. Від інтенсивності мотивованих дій управлінців, педагогів,

студентів і учнів залежить комплексна результативність інноваційного процесу в освіті та психологічне його сприйняття.

Поняття “мотивація” в психології має декілька визначень. Це й наявність певної системи факторів, сукупність причин, які спонукають до активності, й свідоме використання системи мотивів, які сприяють активізації певних дій, і процес розгортання певної системи мотиваторів у структурі відповідної діяльності [9, с.37].

Психологічна мотивація є одним з основних факторів, який визначає успішність і ефективність будь-якої діяльності. В професійній діяльності педагога психологічна мотивація інноваційної діяльності має велике значення. Знаючи індивідуальні психологічні особливості педагогів, рівень професійних вимог кожного, можна стимулювати їх прагнення до творчого зростання, освоєння нових професійних умінь і дій, сприяти подоланню стану, яке в психології називають “кризою компетентності”.

Людина, яка бере участь в інноваційному процесі з позиції суб’єктивної оцінки тієї користі, що вона отримує в результаті докладання потрібних для опанування нововведення зусиль, стає активним його учасником. Умовою її участі є впевненість: у можливості досягнення результатів; в отриманні очікуваних наслідків при досягненні результатів; у корисності (привабливості) цих наслідків [10, с.14]. Зазначимо, що педагогічний колектив у навчальних закладах не завжди однорідний за своїм складом - психологічним, інтелектуальним, емоційно-характерологічним. Педагоги мають різні мотиви стосовно участі в інноваційній діяльності, різняться за ступенем мотивації на опанування нововведень і не однаково ставляться до різних типів інновацій. Певна частина педагогів, що проявляє зацікавленість в інноваційній діяльності, завдяки мотивації має можливості реалізації своїх творчих здібностей або отримання бонусів від керівництва. Дійсно, маючи власні ідеї й пропозиції вони прагнуть і намагаються реалізувати їх на практиці. Проте така група новаторів у навчальних закладах, як правило, нечисленна. Виникає питання доцільності мотивування решти педагогічного колективу або окремих педагогів для інноваційної діяльності. Проблематика психологічної мотивації актуальна сьогодні в зв’язку з невеликим відсотком позитивного ставлення управлінців, педагогів до інноваційних процесів.

Тема класифікації ставлення людей до освітніх інновацій була досить ґрунтовно розроблена Е. Роджерсом в його праці “Дифузія інновацій”. За ставленням до інновацій, згідно з Роджерсом, “люди поділяються на такі групи: Новатори - індивіди, які схильні до нового й постійно шукають нове в повсякденній практиці; вони гарно орієнтуються в нововведеннях, схильні до ризику, роблять свій вибір на основі проектування результату (2,5% колективу); Ранні реалізатори – в буквальному розумінні “йдуть за новаторами”, вони наслідують досягнення новаторів, але без ризику, обережно відбирають нововведення; ретельно підраховують можливості запропонованих нововведень (13,5%); “Попередня більшість” освоює вже випробовані практикою новаторів і ранніх реалізаторів інновації, тримає

значну дистанцію від ознайомлення з результатами нововведень до прийняття власного рішення; характеризується високим ступенем свободи вибору; орієнтується на різні варіанти дій (34 %); “Пізня більшість” відрізняється скептичним ставленням до нововведень як таких, погоджується на них лише під сильним тиском середовища; обмежена у виборі, оскільки орієнтована лише на ті нововведення, які стали загально визнаними в професійному середовищі; за формою фактично відтворюють те, що вже було запроваджено іншими (34%); Ті, хто не визначився, відрізняється жорсткою орієнтацією на традиційні цінності та досвід попередників, мають обмежене комунікативне поле, не визнають авторитету новаторів; запроваджують нововведення лише тоді, коли останнє стає змістовною й організаційною нормою (16 %)” [11, с.291].

Як ми бачимо, відсоток людей психологічно, особисто мотивованих до інноваційної діяльності дуже низький. Тому для органів управління освітою й навчальних закладів необхідно формувати системні комплекси розробок психологічної мотивації для педагогічних колективів і для окремих педагогів. Для того, щоб психологічна мотивація несла очікувані результати, вона повинна будуватися на принципах системності (систематичний моніторинг її ефективності), комплексності (поєднання матеріальних і нематеріальних методів стимулювання, позитивної та негативної мотивації), адресності, гнучкості, прозорості й динамічності. В кожній людині складається своя, відносно стійка система мотивів діяльності, залежно від її світогляду, спрямованості, рис характеру, самосвідомості, життєвого й професійного досвіду, інтелекту, психофізіології [12].

Центральне місце в структурі мотивів педагогів-новаторів займають чинники, що виникають в процесі самої інноваційної педагогічної діяльності - мотиви, засновані на цінностях педагогічної професії, соціально-моральні мотиви, мотиви професійного та особистісного самоствердження. Саме в педагогічній діяльності найбільш виразно видно зв'язок мотивації, етики та способів дії.

Отже, психологічна мотивація визначає особистісну готовність педагога до інноваційної діяльності поряд із професійно важливими якостями, спрямованістю до розвитку, рівнем особистих амбіцій, самооцінкою, образом свого “Я”. Виділяють наступні критерії психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності: усвідомлення педагогом необхідності в інноваційній діяльності; готовність до залучення творчої діяльності з запровадження нововведення; впевненість в тому, що нововведення принесе позитивний результат і психологічний комфорт; “узгодженість особистих цілей із інноваційною діяльністю; готовність до подолання творчих невдач; рівень психологічної готовності до виконання інноваційної діяльності; позитивна оцінка свого попереднього досвіду в світлі інноваційної діяльності; здатність до професійної рефлексії” [13, с.72].

Необхідно відзначити, що рушійною силою в реалізації інновацій в освіті є головний суб'єкт навчально-виховного процесу – педагог інноваційної орієнтації, від внутрішнього психологічного комфорту якого

залежить успіх усіх реформ. Педагог як носій або потенційний суб'єкт інноваційної діяльності завжди знаходиться між прагненням формувати інновації, змінювати, вдосконалювати свою діяльність і страхом перед інноваціями, їх деструктивними наслідками. Такі особисті процеси проявляються в виникненні психологічних (антиінноваційних) бар'єрів у педагогів або педагогічних колективів перед інноваційною діяльністю. Це гальмує ефективність інноваційних освітніх проєктів і тому необхідна державна системна програма психологічної підготовки педагогів за допомогою структурних ланок системи післядипломної освіти й психологічних служб навчальних закладів.

Антиінноваційні бар'єри – це зовнішні або внутрішні перешкоди (бар'єри), які заважають здійсненню інноваційної діяльності. В основі психологічної підготовки педагогів до сприйняття та реалізації інноваційних процесів в освіті покладені саме психологічні стратегії подолання внутрішніх бар'єрів. “До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Психологічні бар'єри – це психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність. Дійсно, психологічний бар'єр є наслідком невідповідності зовнішніх впливів внутрішньому “Я” - інтересам, потребам, спрямованості особистості тощо, через що формується негативне ставлення до “подразників”, прагнення захиститися від них. Це опір змінам, створювачем і носієм якого є сама людина. Це стан, який заважає протіканню процесів адаптації людини до нового середовища. Він пов'язаний із генетичним і психологічним станом особистості, з природним прагненням людей і груп до збереження стабільності, надання переваг традиційному, звичному, життєвим стереотипам, прагненню до обережності” [14, с.164].

Отже, з нашої точки зору, необхідне вдосконалення державної психологічної підготовки до інновацій всіх суб'єктів навчально-виховного процесу за допомогою структурних ланок системи післядипломної освіти й психологічних служб навчальних закладів, які повинні бути спрямовані на переосмислення педагогами своїх дій, подолання ними особистого опору стереотипам, що склалися за певних обставин. Це передбачає корегування традиційних способів навчально-виховної діяльності, оволодіння педагогами новими зразками діяльності й розробку альтернативних варіантів професійної поведінки, освоєння нових зразків діяльності та інтеграцію їх в особистісні та організаційні структури. сутність психологічної підготовки суб'єктів до сприйняття інноваційних процесів полягає в тому, щоб створити комфортні (в різних проявах) умови для розкриття їх творчого потенціалу та активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аниканов М. В., Аниканова Н. Г. Феномен рефлексии в образовании. *Академия профессионального образования*. 2017. № 4 (70). С. 39-50.
2. Немченко С. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура. *Молодь і ринок*. 2015. № 1 (120). С. 63-66.

3. Ратовська С. В. Теоретичні засади впровадження освітніх інновацій у вищих педагогічних навчальних закладах. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Ялта: РВУЗ КГУ, 2013. Вип. 38. Ч. II. С. 235-246.

4. Тищенко К. Що змінює для дітей новий закон “Про освіту”. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://life.pravda.com.ua/society/2017/09/28/226693/> (дата звернення: 30.11.2019).

5. Крамаренко А. Теоретичні засади інноваційних процесів в освіті. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка*. Сер.: Педагогіка. Тернопіль, 2009. № 5. С. 5-9.

6. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия “хорошая” и “дурная”: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология: журн. Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4. С. 110-135.

7. Чудакова В. Психологічна готовність до інноваційної діяльності та конкурентоздатність персоналу – головний ресурс організаційного розвитку.

8. Науково-педагогічний проект “Академія інноваційного розвитку освіти”. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <http://www.airo.com.ua/> (дата звернення: 30.11.2019).

9. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Київ: Миллениум, 2004. 521 с.

10. Бурдые П. Практический смысл / пер. с фр. А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 562 с.

11. Феномен інновацій: освіта, суспільство і культура: моногр. / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2008. 472 с.

12. Редько С. І., Панченко А. Г. Дослідження мотиваційних джерел педагогічних працівників як чинника успіху загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2015. Вип. 3-4. С. 29-34.

13. Ильин А. С. Мотивация педагога к инновационной деятельности: ерзац или реальность. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2012. № 3. С. 69-74.

14. Ягоднікова В. В. Проблема антиінноваційних бар’єрів у виховній діяльності педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволенко Д. Г.*, 2013. Вип. 13. С. 162-167.

Мазуренок Надія,
старший викладач кафедри іноземних мов,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

КОМУНІКАТИВНІ ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

XXI століття часто називають століттям знань і професіоналів, тому сучасний фахівець повинен уміти застосовувати здобуті знання для розв’язання конкретних проблем, мати критичне й творче мислення, володіти іноземною мовою, щоб гідно представляти інтереси своєї Батьківщини за її

межами, використовувати кращі науково-технічні надбання різних країн, переймати інноваційний досвід роботи в тій чи іншій галузі. При цьому – були здатні вільно спілкуватися з представниками наукового світу, своїми зарубіжними колегами.

Важливим завданням освіти сьогодення є необхідність навчити людину мислити критично, сформувані вміння оцінювати не тільки результат, але й безпосередньо процес мислення. Вивчення іноземної мови передбачає не лише активну пізнавальну діяльність студентів у пошуку інформації, але й уміння аналізувати, осмислювати, оцінювати, зіставляти різні точки зору, відстоювати, аргументувати власну думку, робити висновки [2].

Специфіка дисципліни “Іноземна мова” передбачає роботу з різноманітною інформацією, її аналіз, обговорення, створення на основі почутого або прочитаного власного повідомлення у вигляді монологічного або діалогічного висловлювання в усній чи письмовій формі. В залежності від завдань висловлювань і від ситуації людина використовує різні види мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання й письмо. Оволодіння такими навичками здійснюється в процесі виконання комунікативних вправ, які моделюють ситуації реального спілкування.

Учені розглядають комунікативні вправи як ціль, поставлену в певних умовах спілкування, з яких зрозуміло, хто, що, кому, за яких умов і навіщо говорить. Вони допомагають викладачеві розширити межі навчальної діяльності, спонукають студентів до вирішення нових завдань спілкування за допомогою мовних засобів, завдяки створеній мовленнєвій ситуації [1].

Основним принципом використання комунікативних вправ є активна й вільна участь кожного студента в спільній мовленнєвій діяльності. Для цього необхідно забезпечити такі умови:

- стимулювання у студентів, які вчать спілкуватися іноземною мовою, можливості вільного висловлювання своїх думок у процесі взаємодії з іншими учасниками спілкування;

- створення ситуацій, за яких кожен учасник є в центрі уваги викладача, своїх одногрупників;

- залучення студентів до виконання таких комунікативних вправ і завдань, невід’ємною частиною яких є знання мови й самовираження особистості;

- створення на занятті з іноземної мови позитивного психологічного клімату, коли учасники спілкування, не боячись припуститись помилки, вільно висловлюють свої думки; побудова міжособистісних взаємин на засадах толерантності, співпереживання, емпатії, розумінні іншого;

- підбір такого мовного матеріалу, який відповідає мовленнєво-мисленнєвим можливостям тих, хто спілкується [4].

При формулюванні комунікативних вправ необхідна велика винахідливість викладача, уміння побудувати їх на цікавому матеріалі реальної дійсності, мобілізуючи також фантазію студентів. У педагога повинен накопичуватися “банк фактів”, своєрідна колекція цікавих, неординарних випадків, які можуть бути перетворені на такі завдання, що

підвищують активність спілкування, стимулюючи мовленнєву творчість, розвиток критичного мислення. Переважна більшість комунікативних вправ ґрунтується на драматизації, яка є моделлю справжнього спілкування, що зберігає його основні риси.

Сутність драматизації полягає в тому, що найрізноманітніші ситуації, навіть якщо вони занадто фантастичні й казкові, занадто надумані, з психологічної точки зору завжди вмотивовані й актуальні. В них усе відбувається тут і тепер, а це, в свою чергу, наповнює їх життям і сприяє міцному засвоєнню мовного матеріалу. В комунікативних вправах можна використовувати постійні персонажі: репортер, автор, лідер, песиміст, оптиміст, скептик, популярні казкові персонажі, улюблені герої літературних творів. Їх мовленнєва поведінка визначається професією, характером або “попереднім життям” у творі. Інколи доцільним є співставлення різних персонажів, які опинилися в одній ситуації. Наприклад: яким би чином оптиміст, песиміст і скептик оцінили виступ рок-ансамблю, який вони відвідали втрьох [4].

Розвитку критичного мислення майбутніх фахівців на заняттях іноземної мови сприяють такі комунікативні вправи, як-от: “рольова гра”, “скетч”, “круглий стіл”, “дискусія”, “мозковий штурм” тощо.

Рольові ігри допомагають подолати комунікативний бар’єр, дають змогу моделювати ситуації реального спілкування й відрізняються, перш за все, свободою й спонтанністю мовленнєвої й немовленнєвої поведінки персонажів. Рольова гра передбачає наявність певної кількості учасників, а також ігрової проблемної ситуації, в якій вони діють. Кожен учасник у ході гри організовує свою поведінку залежно від того, як себе ведуть партнери, й від своєї комунікативної мети. В рольові ігри на заняттях іноземної мови доцільно включати елементи соціального тренінгу (вправління в спілкуванні). Прикладами подібних завдань можуть бути:

- студенти намагаються якнайшвидше вишикуватися в шеренгу відповідно до запропонованої ознаки;
- кожен учасник отримує свою фразу й намагається швидше відшукати місце в колективно складеному “оповіданні”;
- студенти підходять один до одного й із “обов’язковою” посмішкою обмінюються репліками;
- учасники утворюють зовнішнє й внутрішнє коло й, рухаючись за годинниковою стрілкою, обмінюються репліками за запропонованою тематикою);
- учасники підходять один до одного й вчаться вдало розпочинати бесіду;
- кожен висловлює задоволення від спілкування, робить іншому компліменти, говорить приємні слова на адресу співбесідника;
- учасники намагаються уявити, що думають про них інші студенти;
- оволодіння навичками уважного слухання партнера, позитивно хитаючи головою, чим виражають певне ствердження, згоду з ним.

Скетч – це коротка сценка, що розігрується згідно з запропонованою проблемною ситуацією, де вказуються дійові особи, їх соціальний статус,

рольова поведінка. Скетч, на відміну від рольової гри, характеризується меншою складністю мовленнєвої поведінки персонажів. У вигляді скетчів можуть бути розіграні невеличкі сюжети соціально-побутової сфери.

Круглий стіл являє собою обмін думками з будь-якого питання, проблеми, що цікавить учасників спілкування. Той, хто бере участь у “круглому столі”, навчається висловлюватися від свого імені. Проблеми, що обговорюються за “круглим столом”, можуть бути найрізноманітнішими: соціальними, країнознавчими, морально-етичними тощо. Участь у “круглому столі” вимагає від студентів високого рівня володіння мовою й наявності певних знань. Тому цей метод використовують після закінчення роботи над темою або декількома сюжетними темами [3].

Однією із ефективних форм організації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях іноземної мови є дискусія – обмін думками щодо будь-якого суперечливого питання з метою досягнення єдності в поглядах із цієї проблеми. Для успішного проведення дискусії учасники повинні мати знання про предмет обговорення, вміли висловити власну думку, володіти прийомами впливу на партнерів і мистецтвом ведення бесіди.

“Мозковий штурм” може використовуватися на стадії актуалізації знань із теми, що вивчається, та постановки мети для пошуку. Студентам пропонується укласти списки того, що вони знають або думають, що знають, про предмет подальшого обговорення. Усвідомлення характеризується більш складними для виконання завданнями й займає основну частину заняття. На цьому етапі студенти переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробки, розвиваючи не лише комунікативні уміння, а й уміння зіставляти, аналізувати, оцінювати. “Мозковий штурм” може проводитися в індивідуальному, парному або груповому режимах із фіксуванням ідей на дошці, у зошитах. Обов’язковою умовою цього прийому є прийняття всіх ідей незалежно від їхньої коректності. Важливо, щоб викладач утримувався від висловлення власних коментарів якомога довше й дав можливість студентам висловити свої думки. Роль викладача – спрямовувати роботу, виявляти думки студентів та уважно прислухатися до їхніх ідей [2].

Таким чином, комунікативний характер вищезазначених вправ дає можливість усвідомлено оволодівати мовним і мовленнєвим матеріалом та відкриває перспективи його подальшого використання в умовах реального спілкування. Процес формування критичного мислення зливається з освітнім процесом, створюючи сприятливі умови не лише для вивчення іноземної мови, а й для самореалізації та творчої активності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л., Миролубов А. А. К проблеме обученности иностранным языкам выпускников средней школы. *Иностранные языки в школе*. 2001. №3. С.3-10.
2. Мусійчук С. М. Розвиток критичного мислення студентів при вивченні іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та*

професійної освіти, Ч.2., 2015. С.62-65. Електронний ресурс. Режим доступу: ULR: <http://journals.urau.ua/appfpo> eISSN: 2410-4620.

3. Слезенко А. Місце рольових ігор у вивченні англійської мови. *Рідна школа*. 2006. №5. С.50-52.

4. Столяренко О. Використання нетрадиційних методів комунікативного спілкування у навчанні англійської мови. *Рідна школа*. 2006. №5. С.47-49.

Євгеній Макушок,
студент групи ПП-416,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Старовойт І. Й.*,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТРИВОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема тривожності займає особливе місце в сучасних наукових дослідженнях. У вітчизняній психологічній літературі дослідження з проблеми тривожності носять достатньо фрагментарний характер. Це обумовлено не тільки соціальними причинами, але й тим впливом, який здійснили на розвиток закордонної суспільної й наукової думки такі напрямки, як психоаналіз та екзистенційна філософія.

Вивчення тривожності на різних етапах життя є важливим як для розкриття суті даного явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини. Саме тривожність знаходиться в основі цілого ряду психологічних труднощів, в тому числі порушень розвитку та поведінки людини (наприклад, деліквентність та аддиктивна поведінка).

Незважаючи на велику кількість досліджень, можна було б передбачити, що предмет, позначений цим терміном, має чітке й загальноприйняте визначення. Однак як і в психіатрії, так і в психології ми стикаємось із великою кількістю думок щодо визначення тривожності. Багатозначність і семантична невизначеність терміна “тривожність” у психології є наслідком його використання в різноманітних значеннях.

Тривожність – психічний стан емоційної напруги, настороженості, хвилювання, душевного дискомфорту, підвищеної вразливості при ускладненнях, загостреного почуття провини й недооцінювання себе в ситуаціях очікування, невизначеності або передчуття неясної загрози значущій рівновазі особистості [2].

У радянській психології першим висунув проблему внутрішнього конфлікту В. Мясіщев. Він визначав такий конфлікт як особливе поєднання об’єктивних та суб’єктивних факторів, яке порушує значущі стосунки особистості й те, що сприяє стійкому переживанню емоційної напруги, інтенсивність якої визначається суб’єктивною значущістю для особистості

порушених відносин. Центральними моментами тут виявляються протиріччя між можливостями, що є в особистості, й вимогами, які до неї висуваються, що є основою для виникнення тривожності. Тут акцент більше робиться не стільки на зовнішніх чинниках, як на їх переживанні й оцінці. Саме значущість визначає силу конфліктуючих переживань, створює емоційне напруження, яке переживається як тривожність. Тривале збереження внутрішнього конфлікту сприяє збереженню та посиленню тривожності [3].

На зв'язок тривожності, тривоги й внутрішнього конфлікту самооціночного типу вказував Д. МакКлеланд. Згідно з його думкою, дисгармонійне уявлення про себе, наявність внутрішніх суперечностей в образі “Я” призводить до зниження “сили Я” й підвищує сприйнятливність до фрустрації, що сприяє переживанню тривоги.

У працях К. Роджерса тривожність розглядається як деяка емоційна реакція на внутрішньо особистісне протиріччя, на конфлікт між Я реальним та Я ідеальним. Тривожність – це стан, що переживається людиною як скованість, напруженість, причину якого він усвідомити не може. Тривожність при такому підході позбавлена статусу особливого, самостійного психологічного утворення й є, по суті, лише функцією конфлікту.

На думку А. Прихожан, тривожність – це емоційно-особистісне утворення, яке має когнітивний, емоційний і операціональний аспекти. Згідно з її точкою зору певний рівень тривожності в нормі властивий всім людям і є необхідним для оптимального пристосування людини до дійсності. Наявність тривожності як стійкого утворення – свідчення порушень у особистісному розвитку, що перешкоджає нормальному розвитку, діяльності, спілкуванню.

Тривожність як стійке утворення обумовлена незадоволенням провідних соціогенних потреб, перш за все потреб Я [1].

Отже, під тривожністю розуміють і гіпотетичну “проміжну змінну” й тимчасовий психічний стан, який виникає під впливом стресових факторів, і фрустрацію соціальних потреб, і властивість особистості, яка дається через опис внутрішніх факторів і зовнішніх характеристик, і мотиваційний конфлікт. Із іншого боку, між дослідниками існує згода по ряду основних моментів, які дозволяють окреслити деякі “загальні контури” тривожності (розгляд її в співвідношенні “стан властивість”, розуміння функцій стану тривоги, стійкої тривожності) і виділення тривожного типу особистості.

Значні проблеми пов'язані з співвідношенням понять тривожність, тривога й страх. Страх – це реакція на конкретну, певну, реальну небезпеку, а тривожність – як переживання непевної, неясної, безоб'єктної загрози переважно уявного характеру.

Подібний підхід лежить в основі визначення тривожності, висвітленого в роботі по психологічному дослідженню тривожності проведеному грузинським психологом Н. Імедадзе в 1966 році. Тривожність, на його думку, – це емоційний стан, який виник перед можливістю фрустрації соціальних потреб. І. Сарасон (1972) та інші проводять різницю між тривожністю й страхом, виходячи зі спрямованості уваги: при страху увага

індивіда спрямована на зовні, а при тривожності – в середину, людина фіксується на своєму внутрішньому стані [3].

У деяких дослідженнях страх розглядається як фундаментальна емоція, а тривожність – як більш складне емоційне утворення, що формується на його основі, часто у комбінації з іншими базовими емоціями (К. Ізард, Д. Левітов, 1980). Так, згідно з теорією диференційних емоцій, страх – фундаментальна емоція, а тривожність – стійкий комплекс, що утворюється в результаті поєднання з однією або декількома фундаментальними емоціями (наприклад, зі стражданням, гнівом, провинною, соромом та інтересом) [4].

Отже, проведений теоретичний аналіз показав, що сучасний стан дослідження проблеми тривожності характеризується:

1) багатозначністю та семантичною невизначеністю поняття “тривожність”;

2) тривоги, страху й тривожності;

3) складністю в виявленні домінуючого джерела тривожності, а отже, трактуванням тривожності як інтегрального психічного явища, яке має як зовнішні, так і внутрішні джерела;

ЛІТЕРАТУРА

1. Прихожан А.М. Психология тревожности. СПб.: Питер, 2007. 192 с.
2. Психология личности: Словник довідник / За редакцією П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.
3. Харченко М.А. Диагностика проявлений тревожности у студенческой молодежи. *Научно-медицинский вестник*, 2009. № 8. С. 112-114
4. Андрос М.Є. Психічне здоров'я особистості: психологічне консультування керівників шкіл. *Освіта і управління*. Том 2. 1998. Число 2. С. 64.
5. Панасюк А.М. Навчальний стрес та чинники його виникнення. *Актуальні проблеми психології*. 2005. Т.1.
6. Соціально-психологічна профілактика стресів та стресових розладів у учнів та студентів. Київ., 2007.164с.

Світлана Мельничук,

кандидат психологічних наук,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ – ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Вітчизняна освітня галузь обрала шлях кардинальних реформ, входження до європейського освітнянського простору, поліпшення якості освіти. Проблемі формування професійних якостей фахівців різних професійних спрямувань присвячено багато досліджень. Специфіка успішної професійної діяльності психолога така, що окрім багажу професійних знань і

вмінь, фахівець повинен мати та розвивати професійно необхідні якості особистості. Як свідчить здійснений нами аналіз наукових літературних джерел, процес формування професійних якостей майбутніх психологів є актуальним і необхідним для підготовки цих фахівців.

Метою статті є аналіз професійних якостей майбутніх фахівців – психологів під час навчання.

В науковій літературі існує велика кількість підходів щодо розуміння понять “професійні якості”, “професійно важливі якості”.

Карпов А.В. тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб’єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні й які вагомо й позитивно корелюють хоч би з одним із її основних результативних параметрів – якістю, продуктивністю, надійністю [1].

Сорочан В. В. до професійно важливих якостей відносить психологічні процеси, властивості й стани, біологічно обумовлені характеристики людини, ставлення до себе, до праці й інших людей. Самі професійно важливі якості вважає психологічними засобами праці [3].

Фонарьов О.Р. пропонує чотири рівні професійно важливих якостей: 1) діяльнісні та поведінкові якості; 2) індивідуально-психологічні якості; 3) соціально-психологічна характеристика; 4) морально-психологічні (моральні якості) характеристики [5].

Маркова А.К. розглядає різні етапи професіоналізму, зіставляючи їх із такими особистими характеристиками як направленість особистості, мотиви й цілі включення в діяльність, потреби в творчості, професійні домагання, тип мислення. Практично всі ці якості віднесені Марковою А.К. до числа професійно важливих (відомих як ПВЯ).

У літературних джерелах зустрічається й інший підхід: когнітивні й дієві характеристики, що розвиваються в студентів, належать до числа професійно важливих якостей, а особисті характеристики, пов’язані з мотивацією, домаганнями, спрямованістю й приналежністю до професійних функцій, належать до більш широкого поняття – професійно значущих якостей (ПЗЯ). Деякі ПЗЯ співвідносяться з відповідними групами ПВЯ такої спеціальності, як практичний психолог. Професійно значущі якості – разом із ПВЯ – одна з підгруп професійно орієнтованих якостей, які визначають приналежність людини до професійних функцій і професійності в цілому, а також ступінь ухвалення нею змісту й умов діяльності. Ступінь сформованості ПЗЯ й ряду ПВЯ визначає також процес розвитку людини як професіонала [2].

Із урахуванням рівня спеціальності повну ієрархію груп (рівнів) ПВЯ спеціалістів можна показати в такому вигляді:

- якості, необхідні будь-якому сучасному спеціалісту;
- якості, професійно-важливі для випускників всіх навчальних закладів;
- якості, загальні для спеціаліста того чи іншого напрямку діяльності;
- якості, що відображають своєрідність роботи спеціаліста визначеного профілю професійної діяльності;

- спеціальні якості, специфічні тільки для якогось ЗВО (конкретного спеціаліста).

Шадриков В.Д. зазначає, що під професійно важливими якостями прийнято розуміти якості суб'єкта, які відносяться до процесу діяльності й забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці й надійності. З цієї точки зору професійно важливими якостями можуть виступати властивості нервової системи, властивості психічних процесів, особові особливості, характеристики спрямованості, знання й переконання [6].

Емпіричне дослідження Верняєвої Т. підтверджує, що для психолога-дослідника необхідні такі загальні властивості особистості: доброзичливість, відповідальність, оптимізм, організованість, спостережливість, терпимість, комунікативність, уважність, тактовність, чуйність, об'єктивність, інтелігентність, динамічність, високий рівень інтелекту, сензитивність, уміння слухати, уміле володіння невербальними засобами спілкування, відкритість, невимушеність, стійкість до стресів, емоційна стабільність. Специфіка полягає тільки в вираженні комунікативних якостей, що пов'язано з загальною спрямованістю психологів на вивчення людини, створення ситуацій взаємодія психолога й досліджуваного [5].

У науковій літературі найчастіше виділяють такі професійно важливі якості психолога як діяльнісні та поведінкові, індивідуально-психологічні якості, соціально-психологічні та морально-психологічні характеристики (емпатійність, концентрація на клієнті, бажання та здатність йому допомогти, урівноваженість, терпимість, гнучкість, упевненість, позитивне ставлення до себе, високий рівень інтелекту). Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, які не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності [4].

Таким чином, необхідність підготовки практичного психолога, в свою чергу, дало змогу визначити низку вимог, що висуваються до цього типу професії, зокрема до професійних якостей, які забезпечують успіх професійної діяльності. Зміст навчання майбутнього психолога в ЗВО, обов'язково має передбачати формування особистості практикуючого психолога, зміну внутрішньої психічної структури суб'єкта навчання, оскільки основним інструментом у роботі практикуючого психолога є він сам. Психологічний супровід процесів навчання найбільше сприяє цілеспрямованому формуванню професійних якостей майбутніх фахівців і оптимізації їх професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпов А. В., Конєва Е. В. Маркова Е. В. Психология труда / Под ред. проф. А.В. Карпова. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 310с.

3. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности. Москва: МИЭМП, 2005. 70 с.

4. Сошенко С. М. Професійні якості як чинник успішності майбутнього психолога. Педагогічний процес: Теорія і практика. Випуск 1, 2014. Електронний ресурс. Режим доступу: file:///C:/Users/admin/Downloads/pptp_2014_1_21.pdf

5. Фонар'єв А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. Москва: из-тво НПО "МОДЕК", 2005. 560 с.

6. Шадриков В. Д. Діяльність і здібності. Москва: Логос, 1994. 315 с.

Людмила Мотозюк,

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПЕРША ПАЦІЄНТКА КАРЛА ГЮСТАВА ЮНГА

Нині ім'я Сабіни Шпільрейн повертається із забуття. Видатна дослідниця, піонер психоаналізу, вона упродовж десятиліть залишалася невідомою у науковому світі країн колишнього СРСР. Історія цієї непересічної жінки більше схожа на неймовірний роман, у якому є все - й психічна хвороба, й кохання до одруженого Карла Юнга, й дружба з Зигмундом Фрейдом, і нереалізоване професійне й трагічне родинне життя. Її біографія, зібрана по крупинках із усієї Європи, обросла різноманітними здогадками й романтичними деталями, тому часом важко під їхніми пластами дістатися правди [1, с.7].

Сабіна Миколаївна Шпільрейн, в історії психоаналізу залишилась як автор всесвітньо відомої роботи "Деструкція як причина становлення", що стала фундаментом для всіх подальших досліджень потягу до смерті [2].

У імені Сабіни Шпільрейн дещо пікантний шлейф – вона відома як центр тяжіння в потрійному союзі між нею, Карлом Юнгом і батьком психоаналізу Зигмундом Фрейдом і, як коханка Юнга. Це феноменальна особистість. Непросто бути пацієнткою, яка перекваліфікувалась в лікаря. Жінкою, що працювала в традиційно чоловічій галузі. Західним вченим у Радянському Союзі часів сталінських репресій. І, нарешті, єврейкою, що загинула в розпал панування антисемітизму.

Сабіна Шпільрейн народилася в 1885 році в Ростові-на-Дону, в єврейській сім'ї. Батьки Сабіни, Нафтулій і Єва, прагнули бути інтелігентними батьками, однак між ними постійно спалахували сварки щодо релігійних і фінансових питань. Дружина була схильна до неконтрольованих покупок, тому одночасно боялася й прагнула покарання від чоловіка. Загалом атмосфера в родині була напруженою, діти намагалися бунтувати. Постійний страх покарань утримував їх у стані хронічного емоційного стресу. Тому дослідники зазначають, що всі члени сім'ї, тією чи іншою мірою, були

схильні до істерії. Сабіна росла вразливою дівчинкою з деякими дивацтвами поведінки. В неї часто траплялися суперечки з матір'ю, які закінчувалися рукоприкладством, причому з обох боків. Одного разу після покарання вона навіть вчинила спробу суїциду - втекла й на морозі обливала себе водою [3, с.66].

Після того, як в 14 років вона втратила молодшу сестру Емілію в неї почалися проблеми зі здоров'ям: нічні кошмари, галюцинації, істеричні напади, депресії. Після невдалих спроб лікування в санаторіях і відмови невропатолога К. Монакова братися за цю справу, її примусово госпіталізували в клініку Бурггольця в Цюриху. Там Сабіна, 17 серпня 1904 року, вперше побачила чоловіка, який справив величезний вплив на її подальше життя.

Лікарем Шпільрейн був призначений 29-річний лікар – Карл Гюстав Юнг. Для молодого й амбіційного учня та послідовника Фрейда, Сабіна виявилась чи не подарунком долі. Вона стала не просто першою пацієнткою майбутнього світила медицини, але й чистим аркушем паперу для начерків психоаналітичних теорій, джерелом ідей, які підкидала йому її емоційно багата натура [3, с.67].

Для лікування Юнг використовував абсолютно нову методіку, без використання застарілих методів. Він ретельно відновлював історію її сімейних стосунків, шукаючи в них першопричини її душевних розладів. Юнг був першою людиною в житті Сабіни, який просто її вислухав і це дало свої результати.

На жаль, не маємо чіткого уявлення про використану Юнгом психотерапію. Чи міг він проводити повноцінні сеанси, адже всі знання про психоаналіз отримував із наукових публікацій і не мав практичного досвіду. Так, на думку дослідників, імовірніше, це не класичний метод вільних асоціацій, а апаратний і лабораторний асоціативний тест експериментального характеру. Втім, Карл довів фрейдівську теорію істерії й пішов далі - вилікував пацієнтку шляхом переносу її нереалізованих бажань на себе. Це був справжній успіх і для Сабіни, й для її психіатра: вже через 9 місяців стан дівчини наблизився до норми, а ім'я Юнга зазвучало в наукових колах.

Упродовж чотирьох років Шпільрейн вивчала психотерапію, психоаналіз і педологію (напряму, який мав на меті об'єднати підходи медицини, біології, психології й педагогіки до розвитку дитини). Доглядала хворих у лікарні й брала участь в обговоренні клінічних випадків. Для остаточної стабілізації весь цей час вона амбулаторно відвідувала сеанси психотерапії Юнга, який за ці роки став для неї більш ніж лікарем. Шпільрейн називала їхні стосунки “поємою”, а самого Карла “поетом”. Пізніше в листі до Фрейда вона писала: “Доктор Юнг був моїм лікарем, потім став моїм другом і, зрештою, моїм “поетом”, тобто коханим. Врешті-решт, він прийшов до мене, й сталося те, що завжди стається з “поемами”. Вона почала вивчати медицину, продовжуючи сеанси психоаналізу в Юнга до 1908 року. Сабіна Шпільрейн допомагала йому в асоціативних

експериментах, і оцінивши її інтелект і здібності Юнг порекомендував її спеціалізуватися в психіатрії [3, с.68].

Сабіна Шпільрейн пише дисертацію на тему “Про психологічний зміст одного випадку шизофренії” – науковим керівником виступив Карл Юнг. Робота ґрунтувалася на матеріалі отриманому під час спілкування з жінкою, що страждала від параної. Хоч на перший погляд слова пацієнтки не мали сенсу, Шпільрейн змогла проаналізувати й продемонструвати паралелізм між процесами мислення при шизофренії й патернами ідеї, що лежать у основі міфології [1, с.8].

У 1911 році Сабіна стала першою жінкою Європи, що отримала ступінь доктора медицини за роботу в області психології, а в подальшому, Світова Психоаналітична Асоціація визнала її в якості одного з перших російських психоаналітиків.

Сабіна з 1909 року вела листування з Фрейдом та була прийнята в Віденську психоаналітичну організацію. Захистивши дисертацію, в Ростові-на-Дону вона читає свою першу лекцію з психоаналізу. Задовго до Фрейда вона розглядала насильницькі компоненти сексуального інстинкту як руйнівні. Це пізніше знайшло своє відображення в її літературному шедеврї, що містив в собі надважливий вклад у психоаналітичну теорію, “Деструкція, як причина становлення”. Шпільрейн писала в ній: “Вивчаючи сексуальні проблеми, я особливо зацікавилася наступним питанням: чому інстинкт продовження роду породжує наряду з позитивними емоціями й негативні – страх і відразу. Багато дослідників неодноразово відмічали, що з сексуальним бажанням часто пов’язані уявлення про смерть” [3, с.70].

Фрейд визнав що наряду з Еросом існує інстинкт Танатосу, інстинкт смерті, й ці два потяги нероздільні. Ідеї молодої росіянки (досить дивні для 26-літньої особи) викликають бурхливу дискусію в винятково чоловічому товаристві психоаналітиків. Її приналежність спочатку до юнгівського напрямку, а пізніше до прибічників Фрейда (не розірвавши при цьому зв’язок із Юнгом), була достатньою причиною для того, щоб обидва фронти відносились до неї вороже.

В часи коли нові теоретичні розробки розглядалися як відступництво, висунуті Сабіною ідеї цілком могли розглядатися як нова загроза. Шпільрейн описувала взаємозв’язок всередині особистості деструктивних і конструктивних сил: кожній новій психологічній ситуації передують руйнування існуючої раніше рівноваги. Вона стверджувала про зв’язок між образами смерті й народження, між самоствердженням і прагненням розчинитись у великій цілісності.

Сабіна Шпільрейн простежила садомазохізм і амбівалентність любові-ненависті до їхніх першоджерел – деструктивного компоненту продовження роду.

На початку 1912 р. Сабіна відвідала Росію, читаючи лекції з психоаналізу. Під час однієї з них вона зустріла свого майбутнього чоловіка - Файвела (Пауля) Нотовича Шефтеля. 32-річний лікар спеціалізувався на педіатрії та нервових хворобах. Зростаючи сиротою, він не мав змоги

одержати вищу медичну освіту, тому всі свої знання здобув у процесі практичної діяльності. Насправді нічого не відомо про розвиток стосунків між молодими людьми, а розвивалися вони досить швидко - вже 1 червня того ж року молодята вінчалися в синагозі Ростова-на-Дону. Здійснивши обряд за всіма іудейськими правилами, вони згодом зіграли в Берліні європейське весілля, чому дуже противилася мати нареченого. В щоденниках Сабіни - жодного рядка про почуття до чоловіка, лише один запис: "Др. Пауль Шефтель одружився. Далі буде". Із заміжжям її листовно привітав навіть Фройд, написавши: "Отже, тепер Ви дружина, й це значить для мене, що Ви наполовину вилікувалися від вашої невротичної прив'язаності до Юнга. Я бажаю, щоб Ви повністю вилікувалися" [3, с.71].

У 1923 році Сабіна повертається в Росію, де публікується її остання робота "Дитячі малюнки з відкритими й закритими очима". Займалася також дитячим психоаналізом [1 с.8]. Оселившись у Москві, Сабіна розпочала бурхливу роботу як науковець та організатор. На той момент вона була першим психоаналітиком на теренах Союзу, входила до Російського психоаналітичного товариства, очолювала численні комісії. В 1924 році в Москві вона провела відповідний семінар, яким керувала, й який привернув до неї 30 учасників. Схожий семінар Анни Фрейд у Відні відбувся лише через три роки. Сабіна в Москві відкрила перший в світі дитячий будинок, в якому робота з дітьми базувалася на принципах психоаналізу [2].

Чорна смуга в історії Шпільрейн і психоаналізу в цілому настала з початком введення сталінського режиму. Інститут психології закрили, психоаналіз заборонили. Сабіна з двома доньками – Ренатою й Євою повертається в Ростов. Із початком війни 1941 року, вона після кількох років прожитих в Європі не могла повірити що висококультурна Німеччина опинилася під владою фашистського режиму, який мав на меті знищення євреїв. Їй вдалось оминати першу хвилю репресій у 1941 році, але при повторній окупації міста 11 серпня 1942 року вона разом із доньками була розстріляна в сумнозвісній Зміївській балці.

Недорозказана історія жінки, що змінила ранню історію психоаналізу. Її праці були забуті, хоча в них можна розгледіти перші здогадки майбутніх концепцій Фрейда й Юнга. Вона завжди була своєрідним буфером між "учителем" і "учнем", і намагалася поєднати їхні підходи. Хоча її мрія не здійснилася, ця спроба привела до створення власної оригінальної концепції. Їй належать нові ідеї про інстинкти, розвиток дитини, дитячий психоаналіз, жіночу психіку, продуктивною була й її діяльність із організації 37 дослідницьких установ.

У біографії Шпільрейн занадто багато "якби". Чи стала б вона психоаналітиком, якби лікувалася не в Бурггольцлі? Чи була б щасливою в особистому житті, якби добилася розлучення Юнга? Чи посіла б гідне місце в науці, якби лишилася в Європі? Чи врятувалася б від репресій, якби пережила війну?

Хоча їй випала виняткова нагода побувати по обидва боки психоаналізу й як пацієнтка, й як лікар, навчатися в основоположників цього

вчення. Зрештою вона була просто жінкою. Ще під час свого лікування в Бургольці (далекого 1904 р.) Сабіна склала “Останню волю”, згідно з якою заповідала свій череп гімназії, а мозок - Карлові Юнгу. Тіло своє вона наказувала спалити, частину попелу розвіяти по землі й виростити на ній дуб, написавши: “Я теж була колись людиною. Мене звали Сабіна Шпільрейн”. Дуб у Зміївській балці мешканці Ростова висадили лише через 70 років після її страти - він не прийнявся. Тема любові й деструкції проходить через її роботи й її життя. На межі величі й депресії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акименко Д. А. Сабіна Шпільрейн. Основные вехи жизни знаменитой жительницы Ростова-на-Дону. Северо-Кавказский психологический вестник. №13/4. 2015. С. 7-8. https://cyberleninka.ru/viewer_images/16964735/f/2.png
2. Овчаренко В. И. Сабіна Шпільрейн: Под знаком деструкции. Русское психоаналитическое общество. 2019. http://rps-arbat.ru/under_the_sign_of_destruction.html
3. Тищенко Олена. Сабіна Шпільрейн: по обидва боки психоаналізу. Психоневрологія та нейропсихіатрія. II Науковий міжкафедральний семінар “Видатні постаті психології: історія, сучасність та перспективи”. 2018. № 9-10. С. 66-72. <https://neuronews.com.ua/>

Антоніна Олійник,
студентка групи ППмз-19-1,
спеціальності 053 Психологія
Хмельницького національного університету
та викладач кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

ПСИХОЛОГІЧНЕ НАСИЛЬСТВО НАД ЖІНКОЮ: ПРИЧИНИ Й НАСЛІДКИ

Сьогодні в світі, а також і в Україні, все більше людей говорять про те, що часто стикаються з словесними образами, агресивністю, нестриманістю тощо. Здебільшого психологічне насильство розглядають навмисний вплив на особу, який виявляється в ігноруванні її суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав тощо), руйнування відносин прив'язаності між людьми, або навпаки, фіксування певних відносин, що призводить до дисгармонії в усіх сферах психологічного розвитку - поведінковій, інтелектуальній, емоційній, вольовій, комунікативній, особистісній тощо (А. Орлов) [3]; як форма примусу, підкорення з метою завоювання, збереження, панування власних прав (А. Малішевська, В. Хмелько, Н. Хмелько) [4].

Є. Волков психологічне насильство визначає як соціально-психологічний вплив, який навмисно змушує іншу людину чи групу людей

до дій чи поведінки, які не входили в їхні наміри, який порушує психологічні межі особистості чи соціальної групи, який відбувається без їхньої згоди й без забезпечення соціальної й психологічної безпеки індивіда, а також всіх його законних прав, що призводить до соціальної, психологічної, фізичної чи матеріальної шкоди [3].

Тобто, автори, які дають визначення поняттю психологічного насильства сходяться в тому, що воно є навмисним впливом на іншу людину, який є негативним, приносить їй шкоду, має негативні наслідки. Часто психологічне насильство трапляється в повсякденному житті, а також у родинному колі, проте найбільше досліджували жінок, які піддавались насильству з боку власних чоловіків [4].

Психологічне насильство поряд із іншими видами насилля - найпоширеніше [1]. Воно виступає як навмисний вплив, який спрямований на іншу людину, має негативне забарвлення та негативні наслідки, а також ґрунтується на владі, домінуванні, деспотизмі та контролі. За даними статистичних служб із різних країн, переважаючу більшість потерпілих від психологічного насильства в світі становлять жінки й дівчата [4]. Причини виникнення психологічного насильства жінок різні, криються у багатьох сферах розвитку та діяльності людини, а його наслідки для кожної конкретної особистості, яка йому піддається, негативні.

У минулому психологічне насильство науковці як окремий вид жорстокого поводження не виділяли, вважалось, що воно є складовою інших видів насильства - фізичного, сексуального тощо.

Із 1980-1990 років почали з'являтися наукові дослідження психологічного насильства як окремого виду жорстокого поводження щодо іншої особи [1]. Дослідження науковцями психологічного насильства часто ґрунтується на таких підходах аналізу: вивчення форм і проявів психологічного насильства, дослідження його наслідків [1]. Детально описано наслідки психологічного насильства знаходимо в працях А. Томісона, Дж. Туччі, а також Г. Мустафаєва, який досліджував особливості жінок-жертв сімейного насильства [1]. Існують дослідження психологічного насильства над жінками й дітьми в сім'ї [4]. А. Каннінгем безліч пояснень причин насильства в родині об'єднав у групи: біологічні (органічні), психопатологічні, системні, соціальні, феміністичні. Родину він розглядав як цілісний системний організм, де всі елементи взаємозалежні та впливають один на одного [3].

Причини та наслідки психологічного насильства вивчали дослідники цієї галузі, проте ці категорії й надалі залишаються не чіткими. В процесі життєдіяльності та взаємодії з людьми психологічне насильство трапляється не так уже й рідко. Тобто, з ситуаціями виявлення агресивності, словесних образ, погроз, примусу, ігнорування, приниження тощо стикається чи не кожна особа хоча б кілька разів у житті. Такі форми психологічного насильства трапляються практично в усіх сферах життєдіяльності людини: у власному родинному колі, в трудовому колективі, а також на вулиці, в транспорті тощо. Психологічне насильство в родині - найвразливіше,

оскільки воно зазвичай досить довготривале та приносить душевний дискомфорт там, де навпаки, має бути підтримка, любов і повага.

Причинами виникнення психологічного насильства щодо жінок можуть бути різні чинники.

Існують наукові дослідження, які ґрунтуються на вивченні вроджених чинників психологічного насильства. Теорія вродженого інстинкту агресивності передбачає, що агресія та насильство виникають внаслідок генетичних передумов.

Причини виникнення психологічного насильства з психоаналітичного погляду криються в незадоволеності базових потреб раннього дитинства, що призводять до проблемної поведінки вже в дорослому віці. Можна припустити таке: якщо в ранньому дитинстві дитину постійно контролювати, не давати можливості виявляти самостійність, не задовольняти її потреби в прийнятті й емоційній прив'язаності, то в дорослому віці вона буде схильною до домінування над іншими, бо страх втрати свого партнера може пробуджувати бажання підкорити його собі [5].

Думку, що психопатологічні елементи особистості людини, яка здійснює насильство, формуються ще з дитинства, в якому простежується досвід реальної чи уявної втрати, відчуття покинутості, несприятливої ситуації в батьківській сім'ї тощо, підтримують дослідники Д. Даттон і С. Голант, які вивчали особливості особистості жорстоких чоловіків. Виявлено, що чоловіки, які здійснюють насильство в сім'ї, часто є антисоціальним і пограничним профілем особистості [4].

Не лише органічні порушення чи психопатологічні елементи особистості насильника є причиною виникнення насильства щодо жінки. Сім'я та міжособові стосунки подружжя - це динамічна організація, в якій взаємозалежні компоненти (окремі члени родини) постійно взаємодіють один з одним. Жорстока поведінка одного з членів родини призводить до певної реакції з боку іншого члена родини. Це впливає на ймовірність такої жорстокої поведінки в майбутньому. Насильство впливає з ролей, відносин, механізмів зворотного зв'язку, які регулюють і стабілізують систему. Якщо насильство спонукає система, то, швидше за все, воно виникатиме. Згодом може виникнути певна динаміка здійснення насильства, яку важко перервати. Таке причинне пояснення передбачає, що одиницею аналізу та корекції психологічного насильства має бути підсистема родини (наприклад, доросла пара), а не один чи кілька членів родини окремо [3].

Також причини виникнення насильства щодо жінок можуть частково критись у суспільних нормах і моделях поведінки у кризових ситуаціях, які спостерігає дитина в тому суспільному середовищі, в якому вона перебуває. Тобто, можна припустити, що корінь проблеми насильства криється в середовищі, яке оточує кривдника, наприклад, у поведінці важливих близьких осіб. За допомогою спостереження за результатами поведінки інших індивід дізнається, які види поведінки, в тім числі й соціально неадекватні, допомогли досягти бажаних результатів та не привели до небажаних санкцій. Якщо

неадекватні форми поведінки спостерігають діти, то вони можуть “вкоренитися” та повторити їх у іншій соціальній взаємодії [2].

Наявність насильства в батьківській сім'ї - один із чинників виникнення насильства щодо інтимного партнера в дорослому віці. Вважається, що в ранньому дитинстві спостереження за моделями поведінки важливих дорослих осіб призводить до кодування цієї поведінки та подальшої інтеграції в дорослому житті й у сімейних відносинах [1].

Спостереження в дитинстві за тим, як батьки поведуться стосовно один одного, сприяє вивченню варіантів поведінки, які згодом розглядають як прийнятні в такого типу відносинах. Тому насильство може виступати як вивчена поведінка. Крім сім'ї, джерелом спостережуваного навчання також є й субкультура, в якій живе сім'я [1].

Ще одна причина виникнення психологічного насильства щодо жінок - привілейоване становище чоловіка в патріархальному суспільстві. Для жінок таке несприятливе становище в соціальній системі створює потребу підкорятись чоловікам. У тих суспільствах чоловіки мають більші можливості для здійснення свого впливу в усіх суспільних структурах, враховуючи власну сім'ю, що сприяє можливості розвитку домінуючої, деспотичної поведінки [1].

Традиційні стереотипи мужності спонукають чоловіків виявляти в поведінці такі якості: активність, наполегливість, цілеспрямованість, впевненість в собі, вміння досягати своїх цілей, що дає підстави їм вдаватися до агресивної та домінуючої поведінки. Стереотипи жіночності диктують, що в відносинах із іншими людьми жінці важливо виявляти поступливість, м'якість, делікатність, скромність, сором'язливість, чуйність, вміння зрозуміти й пробачити іншого, жертвовність і дбайливість, а також вміння досягати своїх цілей, не використовуючи явне домінування. Такі тендерні стереотипи спонукають чоловіків і жінок у міжособових відносинах реалізовувати не партнерську, а домінантно-залежну модель відносин. У такій моделі відносин чоловіки часто використовують психологічне насильство як спосіб впливу на свою дружину [5].

Можемо говорити, що психологічне насильство пояснюється соціальними чинниками, сімейними змінними, індивідуальними характеристиками, що зумовлюють образливу поведінку. Тобто існують соціальні, міжособові й внутрішньоособові чинники виникнення насильства.

Не варто забувати про те, що часто причиною насильства чоловіка щодо жінки стають соціальні труднощі: безробіття, низький рівень доходу, брак професійного зростання та самоствердження, що перешкоджають чоловіку утвердитись у своїй традиційній чоловічій ролі соціально прийнятним шляхом. Якщо чоловік не відповідає певним традиційним уявленням щодо чоловічої ролі (професійна успішність, високий соціальний статус, матеріальне благополуччя), то він компенсує це в інших сферах [5].

Наслідки психологічного насильства щодо жінок зосереджуються в сфері міжособових стосунків у подружжі та в сфері особистісних змін жінки.

Психологічне насильство, на відміну від інших видів насилля, є досить розмитим поняттям і важко діагностується. Досліджуючи жінок, які зазнавали психологічного насильства, його фіксують за станом психологічного дискомфорту, який відчуває жінка під час спілкування з чоловіком, враховуючи переживання страху й приниження [4]. Ці переживання жінок під час насильства можемо зачислити до суб'єктивних критеріїв психологічного насильства. Також існують об'єктивні критерії психологічного насильства, які виявляються в діях особи, яка здійснює психологічне насильство. Це емоційний тиск, примус і погрози, залякування, постійний контроль дій і поведінки, необґрунтовані заборони, ізоляція, словесні образи, постійне приниження, неконструктивна критика, лайка, знецінення особистості, брак позитивних моментів у спілкуванні, переслідування тощо [3].

Дослідники зазначеної проблеми сходяться в тому, що для жінок-жертв психологічного насильства характерна пасивно-споглядальна позиція, почуття страху, тривожність, терплячість, поступливість, ригідність установок. Простежується низька самооцінка, невпевненість в собі, залежність від чоловіка, невірноваженість, яка може виявлятися у підвищеній емоційності, вразливості або неадекватних реакціях, агресивності [3].

Тривалий негативний словесний вплив, який є однією з форм психологічного насильства, призводить до постійного знецінення насильства жертвою - ситуація сприймається "нормально". Особа, яка перебуває в ситуації психологічного насильства, втрачає довіру до себе (виникають сумніви у власній психологічній повноцінності), з'являється пасивність, страх, депресія, змінюється самооцінка.

Крім того, особливості жінок-жертв психологічного насильства такі: невисокий освітній і культурний рівень, амбівалентність почуттів, порушення статевої ролі ідентифікації, зовнішній локус контролю [2]. Амбівалентність характеризує почуттєву сферу людини. Вона виявляється в суперечливості емоційних ставлень людини до певного об'єкта. Це можуть бути стійкі почуття до членів сім'ї водночас із протилежними за модальністю ситуативними емоціями (наприклад, любов, повага - й одночасно образа або зневага - й також жалість). Амбівалентність почуттів може виявлятися як непослідовність, суперечливість поведінки людини, сумніви в ситуації вибору. Робиться припущення, що саме непослідовність поведінки є чинником, який провокує насильство стосовно таких жінок. Щодо порушення статевої ролі ідентифікації як чинника сімейного насильства стосовно жінок, то можна припустити, що жінки, чия поведінка суперечить загальноприйнятим нормам, уявленням про поведінку дружини, матері, частіше потерпають від сімейного насилля, ніж ті, які поводяться згідно з цими уявленнями [4].

Наголошують, що часто жінки, які потерпають від сімейного насильства, мають виражені акцентуації характеру - депресивну, тривожну, демонстративну. Акцентуації характеру - варіант психічної норми, проте свідчить про наявність у людини яскраво виражених рис характеру, що

пов'язані з типом її реагування, основними потребами, захисними механізмами.

Психологічне насильство має повторюваний характер і є тривалим. Це призводить до душевних переживань, стресу, депресії, постійного відчуття страху, а інколи й до спроб суїциду. Також результатом такого виду насильства може стати загострення хронічних соматичних захворювань і виявлення нових. Наслідки недовготривалого психологічного насильства - комплекс переживань - почуття приниження, образи, провини, страху, стан тривоги, невпевненості в собі, залежності тощо. Хронічна депресія, самодеструктивні тенденції, труднощі функціонування в рамках подружніх і батьківських ролей науковці зачисляють до наслідків тривалого психологічного насильства [5].

У особи, яка піддається систематичному психологічному насильству, розвивається модель стилю життя жертви, формується стан певної готовності реалізувати цю модель у майбутньому. Особливості такої моделі: змінення образу власного Я, звинувачення себе за те, що відбувається, знецінення себе, знову ж таки почуття страху та безпомічності як домінуючі переживання в емоційній сфері, депривація базових потреб, тобто незадоволення потреб у любові, прийнятті, розумінні, синдром емоційної залежності, страх втратити об'єкт прив'язаності, невпевненість у собі та інших, заперечення власних потреб, знецінення власних почуттів, порушення здатності насолоджуватись життям, налагоджувати близькі емоційні контакти тощо [5].

Також Г.Ю. Мустафаєв зазначає, що в жінок-жертв сімейного насильства низький рівень самоусвідомлення: вони погано усвідомлюють себе як людину, втратили власне Я, не орієнтуються у своїх потребах і бажаннях, мають виражений мазохістичний компонент, який ґрунтується, вочевидь, на негативному досвіді власного дитинства. Справді, постійне насильство призводить до особистісних змін.

Таким чином, за результатами теоретичного дослідження можемо стверджувати, що жінка, яка піддається зазначеному виду насильства, часто перебуває в стані психологічного дискомфорту, який охоплює почуття роздратування, образи, приниження, "звикання" з образливою поведінкою, сумніви в "нормальності" власних почуттів і психологічного стану. Наслідок постійного психологічного насильства - особистісні зміни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теория социального научения. Санкт-Петербург: Евразия, 2000. 320 с.
2. Волков Е. Н. Критерии, признаки, определения и классификации вредящего психологического воздействия: психологическое травмирование, психологическая агрессия и психологическое насилие. *Журнал практического психолога*. 2002. № 6. С. 183-199.
3. Клецина И. С. Психологическое насилие в гендерных межличностных отношениях: сущность, причины и последствия. Электронный ресурс. Режим

доступу: <http://humanpsy.ru/klyotsina/psikhologicheskoe-nasilie-v-gendernykh-mezhlichnostnykh-otnosheniyakh>

4. Малішевська А. П. Психологічне насильство і обдарована дитина. Електронний ресурс. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.

5. Мустафаєв Г. Ю. Соціально-психологічна характеристика осіб, які зазнають насильства в сім'ї. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://cfsc.com.org/index.php/stati/58-socialno-psyhologichna-harakteristika-osib-yaki-zaznaly-nasylstva-v-simji>

Віталій Омельченко,
студент групи ПП- 41б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Старовойт І. Й.,**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

ВІРТУАЛЬНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Останніми роками інтенсивно розробляються поняття віртуальної реальності й, одночасно, ідея віртуалізації суспільства.

Особливий інтерес у зв'язку з цим викликає питання про входження суб'єкта діяльності у віртуальне середовище й, відповідно, поява нових, віртуальних форм взаємодій у соціальному співтоваристві. А проблема поширення віртуальних технологій виходить за межі спеціальних наук і вимагає філософського узагальнення. Масштаб вияву феномена віртуальності в соціальному й індивідуальному житті дає можливість говорити про “віртуалізацію” суспільства та спонукає дослідників до розроблення нового, збагаченого розуміння соціальної реальності в її відношенні до реальності віртуальної.

Термін “віртуалізація” пов'язується в свідомості, зазвичай, із комп'ютерною сферою.

На думку автора теорії “віртуального суспільства” А. Бюля, з розвитком технологій віртуальної реальності комп'ютери з обчислювальних машин перетворилися на універсальні машини з виробництва «дзеркальних» світів.

Модель “віртуалізації соціального” М. Паєтау ґрунтується на теорії Н. Лумана, в якій суспільство визначається як система комунікацій. М. Паєтау інтерпретує виникнення гіперпростору мережі Інтернет як наслідок “використання” суспільством нових форм комунікації для аутопоезису. Поряд з традиційними формами – “реальною” інтеракцією й організацією, комп'ютерна комунікація робить внесок у виробництво соціальності.

Існує два основних (різних) сенси поняття “віртуальне”. Перший сягає традиційного природознавства, в якому сенс терміну “віртуальне” розкривається через зіставлення ефемерності нескінченно малих переміщень об'єктів або нескінченно малих періодів існування частинок і стабільної в

своїх просторово-часових характеристиках реальності. Другий сенс породжений практикою створення й використання комп'ютерних симуляцій і розкривається через зіставлення ілюзорності об'єктів, що створюються засобами комп'ютерної графіки, й реальності матеріальних об'єктів. У понятті “віртуальна реальність” обидва сенси парадоксальним чином поєднуються. Поведінка об'єкта, що зображується, відтворює просторово-часові характеристики поведінки матеріального об'єкта.

Про віртуалізацію щодо суспільства можна говорити остільки, оскільки суспільство стає схожим на віртуальну реальність, тобто може описуватися за допомогою тих самих характеристик. Віртуалізація в такому разі – це будь-яке заміщення реальності її симуляцією/образом, і навіть не обов'язково за допомогою комп'ютерної техніки, але неодмінно із застосуванням логіки віртуальної реальності. Визначення соціальних феноменів за допомогою поняття “віртуальність” доречно тоді, коли конкуренція іміджів заміщає конкуренцію інституційних певних дій – економічних, політичних або інших.

Комп'ютерна революція постає матеріально-технічною підставою власне соціальних змін суспільства, яке переходить за межу модерну й зазнає кризи, розпаду соціальної реальності в традиційному розумінні, про яке говорить Ж. Бодрійяр. По суті, поширення технологій віртуальної реальності відбувається як кіберпротезування, покликане компенсувати за допомогою комп'ютерних симуляцій відсутність соціальної реальності.

Класичним прикладом віртуальної організації є Інтернет, глобальна мережа, що демонструє відмінність між старим і новим типом соціальної реальності. Її питома вага, можливості впливу й охоплення роблять із неї матеріального й інформаційного носія нового типу взаємовідносин, які змінюють межі того, що прийнято називати соціумом.

Особливо актуальною проблематизація спілкування в віртуальному просторі є для підліткового періоду генези буття. Специфіка підліткового періоду розвитку як соціально-психологічного феномену зумовлена конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства. Підлітки виявляють гострий інтерес до сучасності, намагаються відшукати своє місце у навколишньому світі, через що тонко сприймають усі відхилення й недоліки в діяльності конкретних людей і суспільних інститутів (зокрема – ЗМІ, Інтернету).

Існування в підлітковому віці стійкої тенденції щодо вияву самостійності, самоствердження, самовираження спричиняє укріплення й поглиблення прагнення підлітків брати участь у соціально визнаних і соціально схвалюваних видах діяльності, що є значущими для всіх і забезпечують підлітку задоволення від усвідомлення своєї соціальної цінності. Проте в соціально несталому суспільстві епохи постмодернізму особистості на стадії дорослішання зробити це надзвичайно складно. В цьому контексті важливим специфічним каналом передання інформації, значущої для розвитку підлітка стає інтимно-особистісне спілкування з однолітками (один із видів спілкування, заснований на особистісній симпатії партнерів відносно один одного, їхній взаємній зацікавленості в встановленні й

підтримці довірливих відносин). Інтимно-особистісне спілкування припускає Я-Ти-контакт, високий ступінь довіри між партнерами, взаємне глибоке саморозкриття; за допомогою інтимно-особистісного спілкування з однолітками задовольняється потреба підлітків у пізнанні тих сфер дійсності, які їх цікавлять і які з якихось причин не повністю задовольняються дорослими.

У підлітковому віці часто виявляється комп'ютерна залежність (більш сучасною формою якої є Інтернет-аддикція), пов'язана з цінністю віртуальної реальності, що забезпечує тотальне насичення зорового, слухового та кінестетичного аналізаторів і складає суттєву конкуренцію об'єктивній реальності. До цієї аддикції, згідно з твердженням Г.В. Старшенбаума, входять obsесивна пристрасть до комп'ютерних ігор або програмування; патологічна прив'язаність до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів або електронних покупок, захоплення віртуальним спілкуванням і компульсивне блукання у видалених базах даних у пошуку нової інформації.

Символічна природа комунікативної діяльності підлітків у віртуальному просторі дозволяє особистості реалізувати важливі потреби: потреби в активності й збудженні (азарті), в випробовуванні своїх сил, вільному самовираженні, потреби в стабільності й прогнозованості (слідування ритуалу, прийнятним сценаріям) тощо. Підлітки з легкістю переходять межу між реальністю та уявним світом, у них можуть відбуватися порушення сприймання часу, знижується інтерес до довкілля, змінюється характер сновидінь. За даними Г.В. Старшенбаума в 65% дітей (і підлітків) розвивається феномен "уявного друга" (однолітків, тварин, неживих істот), при цьому реальне спілкування зводиться до мінімуму. Означене з необхідністю детермінує увагу дорослих до комунікативної діяльності підлітків у вимірах опосередкованого комп'ютером спілкування.

Разом з тим, інтернет-комунікації пропонують підліткам можливість відчувати певну форму соціального зв'язку без реальної соціальної присутності. Значною відмінністю між Інтернет-стосунками й взаєминами, які підтримуються за допомогою інших технологій (телефон, традиційна пошта, факс), є нові невинно генеровані культурні цінності віртуальних Інтернет-спільнот.

Отже, Інтернет є середовищем активного формування нової якості відносин особистості і соціуму, нового типу культури взаємодії, де часові й територіальні межі зводяться до мінімуму й розширюються рамки можливостей. Соціальні мережі – це відносно нове віртуальне суспільство, яке існує невідривно від реального, незмінно перетинаючись із ним і доповнюючи його.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства: монографія / ред. Н. М. Токаревої. Київ: ТОВ НВП "Інтерсервіс", 2017. 220 с.

2. Терешкун О. Соціальні мережі у сучасному суспільстві: психологічний аналіз. *Соціальна психологія. Український науковий журнал*. 2011. № 5. С. 86-95

3. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу: монографія. Кривий Ріг: ТОВ ВНП “Інтерсервіс”, 2014. 312 с.

4. Онищенко О. С. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства: монографія / НАН Укра-їни, Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. Київ, 2013. 220 с.

Леоніда Пісоцька,

кандидат пед. наук, доцент,
декан факультету дошкільної освіти та психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АКАДЕМІЇ: з досвіду роботи

Формування фахівця ХХІ ст. тісно пов'язане з оволодінням професійною компетентністю, під якою ми розуміємо особистісні можливості педагога й психолога, котрі дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі професійної діяльності. Компетентність є атрибутом професіоналізму, який розкривається в знаннях своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язках, відносинах, що існують у ній, можливих засобах і способах досягнення означеної мети. Професійна компетентність виступає при цьому як окремий узагальнений показник професіоналізму, як уміння особистості вільно орієнтуватися, оперувати суб'єктивними й об'єктивними її складовими, вводити нові способи діяльності, технології.

Дослідження І. Бега, А. Богуш, В. Бондаря, Л.Зданевич, І. Зязюна, Н.Казакової, Е.Карпової, В. Кузя, Н.Лисенко, Л.Онофрійчук, С.Сисоєвої та ряду інших авторів підтверджують думку про те, що поняття професійної педагогічної компетентності є складнішим, ніж загальне поняття професійна компетентність. Професійна компетентність – вид компетентності, що характеризує особистість у контексті виконання нею професійних обов'язків і виступає як окремий узагальнений показник професіоналізму, як уміння особистості вільно орієнтуватися, оперувати суб'єктивними й об'єктивними її складовими, уводити нові способи діяльності, технології. Вона характеризує особистість під час виконання професійних обов'язків завдяки єдності теоретичних психолого-педагогічних і методичних знань із практичною готовністю до здійснення професійної діяльності. Тобто, це є здатність виконувати професійні завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей і людей, що

поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність, комунікабельність та ерудиція, сучасність і толерантність. Специфіка структури професійної компетентності психолога й вихователя полягає в урахуванні професійно значущих якостей особистості кожного.

Така ситуація зумовлює конкретні вимоги до професійної компетентності вихователя – особи, від якої значною мірою залежить успішність розвитку дитини в дошкільні роки, й психолога, від якого залежить психологічний спокій кожної особистості. То ж питання професійної компетентності фахівців сучасної системи дошкільної й психологічної освіти виходить на перший план як надзвичайно значуще для прогресивного розвитку суспільства.

Професійна компетентність вихователя й психолога формується емпіричним шляхом або в процесі цілеспрямованого навчання у вищому навчальному закладі, де особистість поступово оволодіває фаховими компетенціями.

Основними етапами формування професійної компетентності фахівця в умовах навчання є:

- *адаптаційно-орієнтувальний*, під час якого відбувається усвідомлення й осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів, оволодіння мета- та спеціальними вміннями учіння;

- *змістово-рефлексійний*, в процесі якого здійснюється набуття знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на цій основі професійно значущих якостей особистості;

- *практично-перетворювальний*, під час якого відбувається інтеграція у педагогічне чи психологічне середовище та творча самореалізація.

Кожний із етапів має свої завдання й характеризується домінуючими циклами взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що поступово ускладнюються. На першому етапі використовуються способи взаємодії, що забезпечують введення особистості в навчальну професійно спрямовану діяльність, а також розподілення дій викладача й студентів (навчання й учіння). На другому етапі використовуються репродуктивні (імітовані) й підтримані викладачем дії студентів. На третьому – саморегульовальні, самоспонукальні та самоорганізовувальні дії. Така побудова освітнього процесу обумовлює поетапне використання методів: від пояснювально-ілюстративних, репродуктивних на першому етапі до методів проблемного викладу, частково-пошукових на другому та дослідницьких на третьому.

Поетапну систему роботи з формування професійної компетентності фахівців дошкільної й психологічної освіти на засадах компетентнісного та індивідуально-диференційованого підходів передбачає постійне залучення суб'єктів освітнього процесу в практичній ситуації діяльності й забезпечує розвиток професійно значущих якостей та можливість трансформації особистісних і навчальних досягнень студентів у сферу професійної діяльності.

Продуктом професійної компетентності стає особистість із високим рівнем професійної підготовленості, з постійним прагненням до відповідних

вершин розвитку в умовах ефективної взаємодії з дітьми. Професійну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, а також психолога ми розуміємо як результат загальної й фахової освіти, де рівень підготовленості майбутнього фахівця дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення й самозбагачення, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті й професійній діяльності.

Сьогодні постійно зростають вимоги до професійної компетентності, через те, що:

- постійно ускладнюється зміст дошкільної освіти й виникають ситуації, котрі вимагають психологічних корекцій у людей;

- виникає необхідність оволодівати прогресивними технологіями навчання й виховання, новими досягненнями педагогічного й психологічного досвіду;

- є необхідність роботи в єдиному інформаційному середовищі, що передбачає використання інформаційних технологій в освітньому процесі.

Як доводить аналіз результатів дослідження й спостереження, формування професійної компетентності фахівців у період їхнього навчання в закладі вищої освіти має певні *особливості*. Серед них: залежність ставлення до навчання, якості засвоєння предметних знань та сформованості професійних умінь від мотивації навчальної діяльності; залежність типу взаємин майбутнього фахівця з суб'єктами професійної діяльності від реальних взаємин, що склалися в нього з усіма учасниками навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти; залежність процесу управління розвитком особистості під час навчання, що здійснюється в напрямі від зовнішньої форми до внутрішньої, від якості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу; залежність ефективності навчання від домінуючих психічних станів: урівноважені є фундаментом адекватної, прогнозованої й зваженої поведінки, неурівноважені – основою виникнення психологічних новоутворень особистості.

Необхідність роботи в єдиному інформаційному середовищі є сьогодні в пріоритеті й пов'язана вона з організацією освітнього процесу в умовах карантину й дистанційного навчання в усіх освітніх ланках, у тому числі й у дошкільній освіті й психологічній допомозі.

Тому ми переконалися, що в майбутніх вихователів і психологів мають бути сформовані такі складові професійної компетентності, як творчі дослідницькі вміння, конкурентоздатність, ерудованість, златність до самонавчання й самоудосконалення. Звідси акцент при підготовці фахівців дошкільної освіти й практичних психологів сьогодні на самостійній роботі кожного студента через використання різних форм дистанційного навчання того, хто навчає, тобто забезпечує високий рівень засвоєння навчального матеріалу. Самостійна робота майбутнього вихователя й психолога під керівництвом викладача, коуча, фасилітатора сприяє формуванню не лише професійної компетентності, а саморозвитку. Й тому вважаємо, що

сьогоднішня самоосвітня діяльність студентів є стимулюючим фактором формування професійної компетентності.

Аналіз звітів, результатів бесід із старостами груп, студентами, засвідчує, що лише високий рівень професіоналізму викладацького складу може забезпечити формування професійної компетентності в майбутніх фахівців. Констатуємо, що таке формування компетентності сьогодні забезпечують Бачинська С.В., Біницька О.П., Вовк В.П., Галус О.М., Гуменюк Г.М., Зданевич Л.В., Казакова Н.В., Машкіна Л.А., Мотозюк Л.М., Онофрійчук Л.О., Пісоцька Л.С., Поліщук О.С., Слюзко В.І., Шоробура І.М. та інші через логічний виклад основних положень теоретичного матеріалу, використання новітніх технологій, володіння культурою мовлення й викладання в процесі дистанційного навчання. Гончар Н.П., Мисик Л.С., Миськова Н.М., Новак О.М., Павлушкіна О.В., Розгон В.В., Савченко М.С., Севастьянова О.М., Тафінцева С.І. допомагають студентам оволодівати знаннями й уміннями щодо особливостей формування різних видів дитячої діяльності та шляхів розвитку й психологічної корекції поведінки особистості в різних умовах і засвоєння методів та прийомів професійної діяльності через використання інформаційних сучасних форм і платформ : Zoom, Скайп, handout, ІМО, Гуглклас тощо.

Більшість викладачів сьогодні пропагують передовий практичний досвід через онлайн режим, де обговорюються питання освітнього процесу в ЗДО, практичних порад психологам. Окрім того, організують перегляд різних видів роботи з дошкільниками й клієнтами психологів, пропагують ефективні методи й прийоми професійної діяльності (Алешко В.Ф., Лукашук М.А., Мельничук С.М, Софіян Л.Г., Сергеева З.П., Фурман О.В.).

У нинішніх умовах вважаємо, що до формування професійної компетентності ми відносимо навчання упровадження у практику методи й прийоми професійної діяльності, які рекомендують у психолого-педагогічній літературі та дослідженнях із проблем, які є тло їхньої професійної діяльності, котре відбувається під час різних видів практики. Сьогодні дещо відчуваємо ускладнення, але виходимо з ситуації. Студенти пишуть конспекти, розробляють сценарії, працюють в уявних умовах, використовують дистанційні форми професійної роботи. Студенти використовують при цьому інтернетні матеріали, методичні поради тощо.

Нинішній час дає можливість сприяти участі більшості студентів у тренінгах, вебінарах, онлайн конференціях і семінарах, методичних мостах у онлайн режимі. Це викликає в майбутніх фахівців інтерес, орієнтованість на запитання й пошук відповідей самостійно. Вони охоплюють весь потенціал майбутніх фахівців: рівень та обсяг їхньої професійної компетентності, самостійності, поінформованості, онлайн взаємодії та освітньої траєкторії.

Основними формами й платформами дистанційного навчання викладачів кафедр факультету дошкільної освіти та психології нині є: вайбер, електронна пошта, Zoom, Скайп, handout, ІМО, Гуглклас, Мастер тест тощо.

Таким чином, ми вважаємо, що таке використання основних форм дистанційного навчання спонтанно нами вивчено, допомагає спонукати майбутніх фахівців дошкільної освіти й практичних психологів до моделювання й розв'язування педагогічних та психологічних задач і ситуацій, що сприятиме удосконаленню емоційно-вольової сфери особистості фахівця, підготовки до виконання психолого-педагогічної обґрунтованості сучасних методів і прийомів у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: [монографія]. Київ: Університет, 2011. 320 с.

2. Шапаренко Х. А. Сутність професійної компетентності вихователів ДНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXVII*. Харків, 2014. С. 357-363

Прокопишена Анна,
студентка групи ЗМПВШ-71
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мотозюк Л.М.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи передбачає підвищення не лише рівня теоретичних знань, а й вдосконалення практичних комунікативних умінь і навичок, необхідних для навчання, розвитку їх самостійності, інтересу до створення власного комунікативного простору. В процесі підготовки майбутніх спеціалістів до роботи з дітьми, де комунікативномовленнєві вміння є надзвичайно важливою ланкою навчально-виховного процесу, викладачам необхідно постійно, цілеспрямовано формувати в студентів ці вміння. Сучасні наукові дослідження психології стверджують, що в загальній системі професійно-важливих якостей педагога комунікативні здібності і вміння спілкуватися та взаємодіяти з учнями є основоположними.

Проблемі розвитку комунікативних здібностей студентів в освітньому середовищі присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, зокрема: В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, В. Шадриков та інші [3, с.24].

Найбільш дослідженими є проблеми змісту, сутнісних характеристик, структури комунікативних здібностей і закономірностей їхнього розвитку. Ці

питання висвітлено в роботах Н. Вінніченка, Ж. Глозман, Л. Засєкіної, С. Максименка, С. Рубінштейна [3, с.264].

Важливим джерелом цікавих ідей і методів дослідження, фактів та матеріалів стали роботи з проблем педагогічного такту М. Страхова, І. Синиці та ін. [5, с.22].

Суттєве значення для теоретичного й практичного розвитку поняття професійно-педагогічної комунікації та професійно-педагогічної комунікативної компетентності вчителя мають науково-практичні дослідження й розробки в галузі педагогічної майстерності Н. Тарасевич, І. Кривоноса, І. Зязюна, В. Моргуна та ін. [1, с.43].

Становлення структури діяльності спілкування являє собою складний процес комунікативного розвитку. Комунікативний розвиток - тривалий, циклічний і якісно неоднорідний процес, який відбувається крізь поступову зміну форм спілкування особистості з іншими людьми. Передумовою до комунікативного розвитку виступає наявність високої потреби до спілкування в студентів, прагнення вступати в контакт із оточуючими. Потреба в спілкуванні є однією з ранніх соціальних потреб особистості. З віком ця потреба розширюється й поглиблюється за формою та змістом. По мірі оформлення потреби розвивається спілкування, відбувається становлення комунікативних умінь особистості [3, с.53].

Розвиток комунікативних здібностей, вибірковість форм реагування, темпоральні особливості забезпечуються переважно за рахунок природних факторів: темпераменту та властивостей нервової системи, співвідношення першої та другої сигнальних систем тощо [5, с.22].

У цілому лінгвістичний досвід студента вищого педагогічного навчального закладу наростає за рахунок накопичення мовних засобів і істотних кількісних змін у комунікативній діяльності [4, с.121].

Звертаючись до вивчення мовленнєвого спілкування особистостей, А. Арушанова констатує, що “формування комунікативних здібностей охоплює два напрями – оволодіння мовою та вміння використовувати її для цілей спілкування в різноманітних комунікативних ситуаціях”. Уміння використовувати мову для цілей спілкування, на думку вченої, полягає в умінні будувати розгорнутий, логічний текст і встановлювати інтерактивну взаємодію. Вона включає: вміння почати розмову, привернути увагу співрозмовника, підтримати розмову, змінити тему за потреби, проявити розуміння й взаєморозуміння, поставити питання, відповісти, висловити побажання, згоду або незгоду, закінчити розмову [3, с.266].

Психологічним підґрунтям для розвитку й реалізації в процесі спілкування комунікативної компетентності (всіх її складових) є потребомотиваційні утворення особистості студента: зокрема, моральні уявлення, потреба в спілкуванні, особистісна спрямованість, морально орієнтовані особистісні якості. Сформованість відповідних якостей вольової сфери особистості студента (впевненості в собі, самоконтролю, ініціативності тощо) сприяє розвитку комунікативних здібностей особистості [2, с.50].

На етапі професійної адаптації майбутні педагоги віддають перевагу позиції Дорослого в взаємодії, тобто вони вже мають розвинене почуття відповідальності, в міру імпульсивні та безпосередні, не схильні до повчань, керуються раціональним підходом у взаємодії з оточенням. Тим часом для оптимального функціонування особистості – з позиції трансактного аналізу – в ній мають бути гармонійно поєднані всі три стани “Я”, а також повинен своєчасно актуалізуватися певний Я-стан у тих випадках, коли це потрібно для гармонійного спілкування [1, с.21].

У сучасного педагога повинно бути розвинуто почуття емпатії, любові до своїх учнів, розуміння їхніх потреб та проблем. О.М. Троїцька в своїх дослідженнях підкреслює необхідність удосконалення формування комунікативних здібностей, оскільки саме вони є основою професійної діяльності майбутнього вчителя [4, с.81].

На формування й розвиток комунікативних здібностей студентів як майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності впливає низка чинників, а саме:

- соціальні чинники, які характеризують соціально-економічні та етнопсихологічні умови існування соціуму й опосередковано впливають та комунікативні здібності;

- соціально-професійні чинники, що діють у сфері досконалої діяльності спеціаліста й зводяться до керівництва процесом професійного становлення особистості;

- соціально-психологічні чинники, що характеризують умови спілкування та взаємодії особистості з оточуючими людьми;

- психологічні чинники, які відображають різноаспектні характеристики психіки людини, організму в цілому й мають як спадковий, так і набутий характер [2, с.56].

Розвиток комунікативних здібностей у майбутніх учителів зумовлюється рядом наступних психологічних умов: рівнем потреби в спілкуванні (зумовлюється мотивацією педагогічної діяльності, бажанням контактувати з професійним середовищем, усвідомленням професійно важливих комунікативних характеристик вчителя), особливостями спілкування в студентській групі (інтенсивністю внутрішньогрупових контактів, емоційною задоволеністю в процесі міжособистісного спілкування, рівнем взаєморозуміння) [4, с.77].

Таким чином, формування комунікативних здібностей студента відбувається в кількох напрямках: від неусвідомлюваного виконання й мотивування творчих дій до їх змістовного та діяльнісного усвідомлення; від наявності потенційної можливості особи виконати певну творчу дію, до актуалізації в реальному процесі самостійного творчого діяння. Комунікативна підготовка майбутніх вчителів буде ефективна лише тоді, коли під час її проведення враховуватимуться індивідуальні психофізіологічні, етнопсихологічні особливості здобувачів освітнього процесу, зокрема різь екстраверсії та інтроверсії особистості, показники

емоційної стабільності, тенденції реагування, акцентуації основних характерологічних рис особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація. Київ, 2006. 256 с.
2. Максименко С. Р. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ, 2005. 112 с.
3. Ручка А. О. Компетентність як ресурс життєвої активності Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Київ: Інститут соціології НАН України, 2017. С.264-274
4. Троїцька О. М. Діалог і толерантність у культурно-освітньому просторі вищої школи : монографія. Мелітополь: Вид-во МДПУ імені Б. Хмельницького, 2016. 312 с.
5. Цимбалюк О. Теоретико-методологічні засади дослідження професійної комунікативної діяльності вчителя загальноосвітньої школи у вітчизняній педагогіці (друга половина ХХ ст.) Київ, 2009. С. 22-25.

Рабчун Юлія,
студентка групи ПП-41Б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мотозюк Л. М.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

ВПЛИВ НЕПОВНОЇ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Однією із ключових проблем державотворення є виховання молодого покоління з урахуванням усіх складових, які забезпечують організаційну та виховну функції розвитку особистості. У реалізації цих завдань значне місце належить сім'ї як інституції, де людина народжується, формуються основи її характеру та моральні цінності. Батьки постають носіями суспільних норм, традицій, моралі, які передаються з покоління в покоління й закріплюються в життєвому досвіді дітей. Інститут сім'ї можна вважати першою та основною ланкою між суспільством та кожною людиною, які постійно взаємодіють. Рівень розвитку суспільства відбивається на сімейних стосунках, а сімейні стосунки впливають на соціальну позицію особистості. Гармонійне та здорове суспільство починається із щасливої сім'ї. Значущість цієї тези підтверджується тим, що Організація Об'єднаних Націй проголосила 2014 рік Міжнародним роком сім'ї.

Сьогодні інститут сім'ї переживає суттєві складнощі, що пов'язано, з одного боку, зміною морально-етичних орієнтирів, втратою сімейних цінностей, престижу сімейного способу життя, а з іншого – негативним впливом економічної кризи в країні. На жаль, криза сім'ї виявляється не тільки у соціально-економічній площині.

Адже особистісний розвиток дитини, її соціалізація значною мірою детерміновані соціальними умовами, серед яких, безумовно, провідна роль належить сім'ї. Окремим аспектом окресленою проблеми є особистісний розвиток дитини в неповній сім'ї. Неповною сім'єю, згідно Закону України "про охорону дитинства" є сім'я, в якій є, крім дітей, лише один із батьків (батько або мати) [2]. На сьогодні збільшується кількість неповних сімей, діти в таких сім'ях не мають належного матеріального забезпечення. Крім того, виховання дитини одним із батьків, переважно матір'ю, негативно відбивається на формуванні особистості як хлопчика, так і дівчинки [9, с.363].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання цієї проблеми, свідчить, що дослідження особливостей розвитку дитини в неповній сім'ї набуває значного поширення як у психологічній, так і в соціологічній науці. В різні часи до проблем сімейного виховання була прикута увага філософів, політиків, письменників, вчених. Зарубіжна класична педагогіка в особі своїх кращих представників здійснила вплив не лише на розробку теорії становлення інституту сімейного виховання, а й реалізацію його положень у різних країнах світу.

Дослідженню проблем формування моральних стосунків родини, особливості сімейного життя представлено в працях вітчизняних і зарубіжних фундаторів освіти: І. Беха, П. Блонського, Л. Богдановича, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Постоного, В. Сухомлинського та ін., а також психологів М. Корольчука, В. Маценка, В. Кравця та ін. Проблеми розвитку особистості дитини в сім'ї досліджують Я. Бордіян, Ю. Гіппенрейтер, А. Захаров, С. Ковальов, В. Леві, А. Прихожан та ін. Безпосередню увагу приділено неповній сім'ї в працях В. Белової, В. Булгакова, С. Голода, І. Гуртової, Т. Гуціної, А. Демідова, Л. Константинової, Л. Лисенко, А. Макаренко, Л. Тархова, В. Титова та ін.

За даними соціологічних досліджень в Україні нараховується приблизно 160 тис. неповних сімей. Тривожним є й той факт, що велика кількість розлучень припадає на шлюби, що тривали 1-4 (30 % розлучень) і від 5-9 років (25 % розлучень), а це сім'ї, в яких виховуються діти [1].

Неповна родина, що утворилася після розлучення, представляє фактор ризику для розвитку особистості. Вплив неповної родини залежить від осмислення батьками її значення й від афективного забарвлення переживання цього факту. Відсутність батька в родині може стати причиною формування в дитини перекрученої Я-концепції, низької самооцінки й самосприйняття, низького або завищеного рівня домагань, неадекватної рольової ідентифікації, високого рівня тривожності, схильності до неврозів, страхам, сором'язливості й тривожності в відносинах із однолітками, почуттю непевності й особистісної несформованості, нарешті викликати труднощі при створенні власної родини. Разом із тим подібний похмурий прогноз далеко не завжди стає реальністю. Позиція батька й матері, їхнє уміння співпрацювати після розлучення в значній мірі визначають благополуччя розвитку дитини в неповній родині. Одному з членів экс-подружжя, що проживає окремо, необхідно надати можливість

рівноправної участі в вихованні й повноцінному спілкуванні й співробітництва з дитиною. Обмеженнями для такого спілкування можуть бути лише асоціальна поведінка батьків, схильність до алкоголізму, висока конфліктність, дії, що представляють загрозу фізичної, особистісної й психологічної безпеки дитини [5].

Головний фактор, що визначає виховну неповноцінність неповної сім'ї – морально-психологічний. У неповній сім'ї значно частіше виявляються обмеженими відносини між матерями й дітьми. Неповна сім'я, з точки зору її виховного потенціалу є найбільш вразливою. Помічено, що підвищена емоційність, неврівноваженість, болюча чутливість, властиві дітям з сім'ї, що розпалася, носять гіпертрофований характер, роблячи їх психіку особливо вразливою. Почуття болю й сорому, власної неповноцінності, відчуття покинутості та самотності довгий час у таких випадках не залишають дітей, роблячи їх грубими, дратівливими, не комунікативними, такими, що втратили інтерес до всього [6].

У дітей із неповних сімей часто виникає цілий набір труднощів психологічного характеру. На думку І. Кона діти, які виростили без батька, мають знижений рівень домагань, у них вищий рівень тривожності, частіше зустрічаються невротичні симптоми, хлопчики з важкістю спілкуються з однолітками, гірше засвоюють істинно чоловічі ролі, але гіпертрофують деякі чоловічі риси: грубість, войовничість. Часто дитина починає бунтувати проти крайньої залежності від матері, або виростає пасивною, млявою, фізично слабкою [7].

Багато психологів також звертають особливу увагу на підвищену вразливість хлопчиків у неповній сім'ї та наявність у них додаткових причин для неспокою. Узагальнюючи негативні наслідки для хлопчиків, вихованих у неповних сім'ях, Г. Шихи пише про те, що такі діти:

- не впевнені в собі;
- відчують труднощі з визначенням моральних цінностей, із взяттям на себе відповідальності, з розвитком почуття обов'язку й із прийняттям зобов'язань по відношенню до ближніх;
- з важкістю поважають авторитети й стикаються з труднощами завоювання власного авторитету;
- частіше мають психологічні комплекси, які в гіршому випадку можуть привести їх до алкоголізму, токсикоманії та правопорушень [10].

У дітей із неповних сімей також спостерігається порушення самооцінки. В літературі часто зустрічається думка про феномен масової соціальної самотності дітей з неповних сімей та їх невисоку здібність будувати конструктивну міжособистісну взаємодію. В дітей із неповних сімей спостерігається також і деформація ідентифікації з батьками. Все це підвищує ступінь ризику при взаємодії дітей із неповних сімей із соціальним оточенням, деформують розвиток особистості дитини [8].

Дослідження також виявило високий рівень тривожності, властивий дітям із неповних сімей. У підлітків спостерігається тривога з причини фінансових труднощів сім'ї (в неповній – 39%, в повній – 22%), неспокій за

здоров'я рідних (46% і 35%). Порівняння повних і неповних сімей із дітьми-підлітками свідчить, що школярі з неповних сімей частіше характеризуються низькою успішністю, орієнтовані на самостійну трудову діяльність і навчання в ЗСО, ніж на вступ до ЗВО [4].

Спостерігається також і ряд відмінностей у ставленні до дітей у неповних сім'ях. Так, для хлопчиків у неповних сім'ях часто існує більше число обмежень і заборон, ніж дівчат. На думку А. Захарова, в сім'ях хлопчиків велику строгість матерів можна інтерпретувати як реакцію на неприйняття в хлопчиків небажаних рис характеру колишнього партнера. Тут сини нерідко стають "козлами відпущення" для зменшення в матері нервової напруги й почуття емоційної незадоволеності. В сім'ях дівчат все навпаки - кількість погроз, осуду й фізичних покарань у неповних сім'ях в порівнянні з повними значно менше. Ситуація розлучення може бути драматичною для дівчаток, якщо вони прив'язані до батьків і мають багато спільного з ними. Виникаючі реактивні напруги нерідко ускладнюються занепокоєнням з приводу можливої втрати матері, тривогою самотності й соціальної ізоляції. Нерідко дівчати (іноді хлопчики) не відпускають мати від себе, відчуваючи кожен раз гостре занепокоєння при її уході. Їм здається, що мати може не повернутися, що з нею може щось трапитися. Наростає загальна боязкість, посилюються страхи, що йдуть з більш раннього віку, й частими діагнозами в цьому випадку будуть невроз страху й істеричний невроз, нерідко переростають у старшому підлітковому віці в невроз нав'язливих станів. Типове й наростання відчуття тривоги в вигляді постійних побоювань і сумнівів, вагань у прийнятті рішення. В юнацькому віці характерні нав'язливі думки й страхи, тривожний фон настрою [3].

Узагальнюючи сказане вище, можна стверджувати, що ситуація неповної сім'ї часто має негативний вплив на розвиток дитини. Причому цей вплив багатосторонній. У соціально-економічному плані такі діти менш економічно захищені та частіше надані самі собі через надмірну зайнятість і трудову перевантаженість матері. В медичному плані такі діти більш схильні до різних психосоматичних захворювань, що протікають у важкій формі й згодом страждають різними соматичними захворюваннями й у дорослому віці. При розгляді психолого-педагогічних аспектів цього впливу можна зробити висновок, що в дітей із неповних сімей частіше виникають нервові та психічні розлади, порушення поведінки, формується дефектний тип особистості й спостерігається безліч труднощів психологічного характеру (від невпевненості й тривожності до порушення статевої ролі самоідентифікації й зниження самооцінки). Й окремою проблемою є нездатність зростаючого покоління прогнозувати подальшу життєдіяльність власної сім'ї й здійснення виховної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна служба статистики України. Головне управління статистики у Хмельницькій області. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <http://www.km.ukrstat.gov.ua/ukr/index.htm>

2. Закон України “Про охорону дитинства”. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 30. ст.142. Електронний ресурс. Режим доступу:

URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2402-14/ed20150705/sp:head#n26>

3. Захаров А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия. Москва, 2000. 265 с.

4. Каменева Т. Н., Степашов Н. С. Дети в неполных семьях как объект социальной помощи. Мат. научн.-практ. конф. “Социально-психологическая помощь подросткам и юношам в личностном развитии: теория, технологии, эксперимент”. Курск, 2019. С. 215-219.

5. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Москва: Гардарики, 2006. 320 с.

6. Ключников С. Семейные конфликты. Санкт-Петербург: Питер, 2002. С. 54.

7. Кон И. С. Психология юношеского возраста. Москва, 1979. 178 с.

8. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / под ред. Н. М. Ершова Москва, 1980. 315 с.

9. Сербалюк Ю. В., Співак В. І. Вплив неповної сім’ї на розвиток особистості підлітка. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Випуск 4. С 361-369.

10. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 180 с.

Жанна Славінська,

студентка МПО-71,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Науковий керівник: *Мельничук С. Л.,*

кандидат психологічних наук

ПРИЧИНИ НЕУВАЖНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Неуважність молодших школярів – одна із важливих причин зниження успішності навчання. На жаль, неуважність учнів початкової школи є проблемою, яку вирішити іноді дуже важко. Існує велика кількість різноманітних вправ для підвищення рівня уваги, але деяким дітям такі вправи не тільки не підвищують уважність, а навпаки знижують її. Вирішення проблеми неуважності учнів потрібно починати з усвідомлення практичним психологом школи та класними керівниками важливості проведення профілактичної діагностики властивостей уваги дітей молодшого шкільного віку, підвищення рівня психологічної культури педагогів та їх готовності до просвіти батьків щодо розуміння причин неуважності учнів [2].

Відомо, що зосередженість, спрямованість свідомості учня на певні предмети та явища присутнє на всіх етапах його учбової діяльності. Часто

нерозуміння навчального матеріалу, поява помилок під час виконання самостійних завдань, невміння починати й послідовно проводити роботу над заучуванням текстів, виконанням малюнків, технічних виробів пояснюється не відсутністю здібностей до цих видів занять, не слабкою кмітливістю або поганою пам'яттю, а недостатньою уважністю [1].

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема висвітлення причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукову розробку проблеми причин неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності вагомий внесок зробили такі вчені: С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, які досліджували увагу як складну ієрархічну систему, організуючим чинником якої є мета діяльності [4].

Питання співвідношення учіння і розвитку досліджували Л. Виготський, О. Леонтьєв, Г. Костюк. Проблемою вікової динаміки розвитку уваги займалися такі вчені як: І. Баскакова, Н. Дієва, Я. Коломинський та ін. [4].

Однак, причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності дослідженні недостатньо.

Мета статті – висвітлити причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Молодші школярі, зокрема першокласники й другокласники, часто бувають неуважними. Г. Люблінська виділяє ряд причин, що викликають неуважність та виділяє наступні причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності:

1. Неуважність нерідко є наслідком перевтоми дитини. Як що вона пізно лягає спати, якщо батьки перевантажують маленького школяра враженнями: дозволяють дивитися вечірні телевізійні передачі, часто водять у кіно, в гості, нервова система дитини пере збуджується. Школяр погано й мало спить, у клас приходить в сонливому стані. Сон – це охоронне гальмування. Воно заважає утворенню домінанти.

2. Неуважність може бути наслідком порушення правильного дихання, а отже, й постачання мозку кисню. Аденоїди, що утворюються в носоглотці, розростаючись, заважають дихати через ніс. Дитина дихає ротом, і це згубно позначається на її працездатності. Якщо видалити аденоїди, то зникає постійна сонливість дитини, а з нею й неуважність.

3. Найбільш поширена причина нестійкості уваги дітей ще їх недостатня розумова активність. Якщо учень пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя, стійкість його уваги швидко спадає, й він легко відвертає свою увагу. Коли ж діти в класі зайняті цікавою справою, коли в процесі роботи треба не тільки слухати, а й розв'язувати якісь задачі, якщо вони на уроці активно спостерігають і виконують практичні дії з навчальним матеріалом, то їх увага дістає величезну підтримку. Лічачи палички й складаючи візерунки, конструюючи модель, малюючи ілюстрації до прослуханого оповідання, порівнюючи закінчення іменників у різних відмінках, знаходячи спільні й різні ознаки в трикутниках різного виду, дитина думає. Розумова активність, підтримувана практичними діями, є

основою стійкої уваги. Якщо учень зайнятий одноманітною виконавською роботою, а на запитання вчителя має вже готові відповіді, увага його неминуче буде легко відвертатися. Увагу підтримує мислення. Коли на уроці немає матеріалу для мислення дитини, для активного мислення, вчитель не доб'ється й стійкості уваги, скільки б раз він не звертався до дітей із закликком бути уважними.

4. Неуважність може бути, й наслідком неправильного виховання дітей. Коли занадто дбайливі батьки купують дитині дуже багато книжок і іграшок, рано й часто водять її на виставки, в музеї й театри, вона звикає до постійної зміни вражень. Не встигаючи розібратися в них, не маючи змоги вдуматися в те нове, що кожного дня їй показує дорослий, дитина звикає до легкого, поверхового ознайомлення з навколишнім світом. У таких випадках педагог, борючись з неуважністю дітей, повинен вміти показати їм вже знайомий предмет, явище природи з нового для них боку. Треба трохи “відкрити” дитині ті якості предмета, його особливості і зв'язки, яких вона раніше не бачила.

5. Неуважність – це й негнучка увага, відсутність вміння переключатися, тобто в разі потреби навмисно переносити увагу з одного предмета на інший. Читаючи під час перерви пригодницьку книжку, деякі учні II-IV класів не відразу можуть потім включитися в навчальну роботу. Вони здаються неуважними лише тому, що занадто, зосереджені на іншому змісті. Подібне часто спостерігають у дітей із інертним, флегматичним типом темпераменту. На несподівано поставлене запитання такий учень відповідає не відразу, хоча й знає матеріал. Потрібна пауза, щоб він переключив свою увагу на новий зміст [1].

Крім того, якщо неуважність притаманна всьому класу, то причина швидше всього в самому вчителі:

- не зумів донести до розуміння учнів важкий матеріал;
- сухо й монотонно його викладав;
- не забезпечив нормальні гігієнічні умови в залі (сперте повітря чи відсутність провітрювання, висока чи низька температура повітря в залі викликає відчуття дискомфорту і швидке стомлення учнів);
- шум, що доноситься з вулиці чи поява на уроці незнайомої людини [3].

Спеціальні дослідження вчених Н. Добриніна та М. Волокітіна показують, що навіть діти першого класу здатні до сильної, тобто концентрованої й стійкої, уваги протягом усього 45-хвилинного уроку. Але для цього треба додержувати певних умов організації навчальної діяльності дітей.

- добрий темп уроку;
- чіткість і стислість пояснень;
- іаксимальна опора на активну мислительну діяльність дітей;
- бережливе ставлення вчителя до уваги дітей;
- різноманітність форм і видів роботи, підпорядкованих основному завданню й темі уроку;
- залучення до учбової діяльності всіх учнів під час виконання не тільки письмових завдань, а й звичайних усних вправ;

- використання для першокласників деяких спеціальних вправ і дидактичних ігор на спостережливість [2].

Висновки. Попри достатню вивченість та велику кількість робіт, проблема причини неуважності учнів початкових класів під час навчальної діяльності є однією з актуальних проблем психології та педагогіки. Отже, основними причинами неуважності учнів початкової школи є, перш за все, перевтома, яка виникає через порушення режиму дня. Друга причина – це порушення правильного дихання, а отже, погане постачання кисню до мозку й як наслідок – погана й низька працездатність молодших школярів. Найбільш поширена причина нестійкості уваги дітей – недостатня розумова активність. Ця причина виникає тоді, коли учень пасивно слухає товаришів або тривалі пояснення вчителя. Для того, щоб усунути цю причину вчителю необхідно під час проведення уроку використовувати матеріал для активного мислення учнів. Ще однією причиною неуважності учнів початкової школи є неправильне виховання учнів початкової школи, тобто гіперопіка батьків, які намагаються постійно створювати нові враження для дитини, як наслідок дитина звикає до легкого, поверхового ознайомлення з навколишнім світом. У цьому випадку вчителю потрібно показати таким учням вже знайомий предмет, явище природи з нового для них боку. Остання причина – це відсутність вміння учнів переключатися з одного виду діяльності на інший. Для таких дітей потрібна пауза між різними видами діяльності, щоб переключити свою увагу на новий зміст. Крім того, вчителеві потрібно пам'ятати, якщо неуважність проявляється в усього класу, а не в окремих учнях, то причина швидше за все в самому вчителеві.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дитяча неуважність та шляхи її подолання URL: <https://sdamzavas.net/3-8067.html> (дата звернення: 03.04.2020).
2. Причини неуважності учнів початкових класів під час учбової діяльності URL: http://sitkovtsy-school.bestsite.vn.ua/Psihologichna_sluzhba/68 (дата звернення: 04.04.2020).
3. Увага учнів у навчальній діяльності. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://studfile.net/preview/5721472/page:13/> (дата звернення: 06.04.2020).
4. Формування уваги у молодших школярів із порушеннями розумового розвитку в процесі навчання URL: http://www.ispukr.org.ua/articles/17/17062002_d.pdf (дата звернення: 05.04.2020).

Ілона Старовойт,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Сучасний стан вітчизняної освітньої системи характеризується активним упровадженням інноваційних технологій у педагогічний процес. У умовах змін, які відбуваються сьогодні, все більш високі вимоги ставляться не тільки до професійних знань, умінь та навичок учителя, але й до рівня його особистісного саморозвитку, його психологічного самопочуття.

За загальним визнанням спеціалістів педагогічна діяльність – це один із видів професійної діяльності, який найбільше деформує особистість людини. Комплекс економічних проблем, що сьогодні склалися (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних із падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою. Крім того, не секрет, що зі збільшенням педагогічного стажу роботи в учителів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я.

Усі ці фактори здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. В нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі в встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності педагога, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю. Таким чином відбуваються зміни в мотиваційній сфері педагога й розвивається синдром емоційного вигорання.

За даними дослідження американського Національного інституту проблем здоров'я й професійної безпеки в наш час більше 35 млн. людей у всьому світі страждають клінічною формою синдрому хронічної втоми. На початку 70 років ХХ ст. цей стан було визначено як синдром “емоційного вигорання”.

Існує так звана “група ризику” працівників, які найбільш схильні до вигорання – це ті, хто працює в сфері “людина-людина” й у силу своєї професії змушені багато й інтенсивно спілкуватись із іншими людьми. Факторами, які впливають на вигорання, є індивідуальні особливості нервової системи й темпераменту. Швидше “вигорають” працівники з слабкою нервовою системою й ті, хто має інтровертований характер, індивідуальні особливості яких не поєднуються з вимогами професій типу “людина-людина”.

Процес вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної “розрядки” й розвивається поступово. Спочатку в “вигораючого” починає зростати напруга в спілкуванні. Далі

емоційна перевтома переходить у фізичну, людина не відчуває в собі сил для виконання навіть дріб'язкових справ, доводиться докладати багато зусиль, щоб примусити себе приступити до роботи. Така втома може провокувати стан пригніченості, апатію, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги, дискомфорту.

Стає усе важче зосередитись на виконуваній роботі, все частіше з голови вилітають важливі справи. Людина вже не завжди здатна стримати викликане оточуючими роздратування, виникає потреба усамітнитися, обмежити контакти. Якщо ж це не вдається, то спрацьовує певна захисна реакція організму, яка може виражатися у байдужості до людей, цинізмі і навіть агресії.

Вигорання відбувається дуже поступово (I стадія триває 3-5 років, II триває 5-15 років, III – від 10 до 20 років), на його тлі можуть загострюватись хронічні й виникати нові хвороби.

Професійне вигорання - реакція організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, й поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію й редукцію професійних досягнень; різновид і передумова професійної деформації особистості.

Серед симптомів професійного вигорання виділяють:

Психофізичні симптоми: почуття постійної, неминаючої втоми не тільки по вечорах, але й зранку, відразу ж після сну (симптом хронічної втоми); відчуття емоційного й фізичного виснаження; зниження сприйнятливості й реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції цікавості й страху); загальна астенизація (слабкість, зниження активності й енергії, погіршення біохімії крові й гормональних показників); часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка втрата чи різке збільшення ваги; повне чи часткове безсоння (швидке засипання й відсутність сну раннім ранком, починаючи з 4 год., або ж навпаки, нездатність заснути до 2-3 год. ночі й “важке” пробудження вранці, коли потрібно вставати па роботу); постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; задишка або порушення дихання при фізичному чи емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої й внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху й дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

Соціально-психологічні симптоми: байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, почуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події - часті нервові “зриви” (вибухи невмотивованого гніву чи відмова від спілкування, “відхід у себе”); постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, невпевненості, образи, підозри, сорому); почуття неусвідомленого занепокоєння й підвищеної тривожності (відчуття, що

“щось не так. як треба”); почуття гіпервідповідальності й постійний страх, що щось “не вийде”, чи з чимось не вдасться впоратися; загальна негативна установка на життєві й професійні перспективи (типу “Як не намагайся, все одно нічого не вийде”).

Поведінкові симптоми: відчуття, що робота стає все важчою й важчою, а виконувати її - все складніше й складніше; співробітник помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу й пізно йде або, навпаки, пізно приходить на роботу й рано йде); незалежно від об’єктивної необхідності, працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить; керівник відмовляється від прийняття рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі й іншим; відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і “застрягання” на дрібних деталях, витрата більшої частини робочого часу на погано усвідомлюване чи неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій; дистанціювання від співробітників і учнів, підвищення неадекватної критичності; зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, вживання наркотиків.

Зазвичай, під час емоційного вигорання виникають проблеми в декількох сферах, хоча, як правило, одна з них є ведучою й запускає ланцюгову реакцію, зокрема сфера самооцінки. Людині здається, що вона не справляється зі своїми обов’язками. Це головна проблема людей із розвинутим інтелектом, здатних бачити не тільки вузьку ділянку роботи, а й механізм дії всього підприємства в цілому або ж становище в своїй професійній галузі. Якщо це накладається на звичку вимагати від себе регулярних трудових подвигів, то виснаження просто неминуче.

Наприклад, педагог знає, що конкретно необхідно змінити в організації роботи з поліпшення психологічного клімату в колективі, але мучиться через те, що до його думки не прислухаються. Або ж керівник визнає, що підлеглі неефективні, але при цьому не має можливості створити власну команду. Вони будуть відчувати постійне незадоволення собою й, як наслідок, вигорять.

У цьому випадку захистом від вигорання може послужити не тільки дотримання одного із законів Мерфі (“Ти – не супермен”), а й інші висловлювання, які з гумором нагадують нам, що не потрібно вимагати від себе занадто багато.

У сфері емоцій людина починає відчувати роздратування через людей та їхні проблеми, які вона повинна вирішувати в силу своїх професійних обов’язків. Тобто її стан можна описати як внутрішню істеріку: “Та що ви усі від мене хочете? Я не можу вам нічим допомогти! Залиште мене у спокої!”

Зовні працівник не обов’язково виглядає роздратованим. Він може навіть здаватися байдужим, і це просто захист від емоцій – від чужих і власних, які виникають у відповідь. Наприклад, дитячий хірург доволі швидко закривається від переживань схвильованих батьків і сліз маленьких

пацієнтів, а в молодосвідченого співробітника служби підтримки можуть “здати нерви” після численних дзвінків незадоволених клієнтів.

Захистом від вигорання за цим типом є психологічна підтримка й спеціальні тренінги, під час яких тебе навчають, як правильно себе поводити в складних ситуаціях, а також мовленнєвим і поведінковим шаблонам, які дозволяють допомагати людям, не вливаючись у їхні страждання всією душею.

Навіть якщо людині не доводиться постійно “працювати емоціями”, в неї може похитнутися психіка – просто через те, що вона перевантажена й працює в режимі, який їй не властивий. Наприклад, комусь складно зосередитись у присутності великої кількості людей, а його робота цього вимагає. Або ж людину, якій важко приймати швидкі рішення, примушують грати у “Що? Де? Коли?”. Причина вигорання – в індивідуальній будові психіки, яку повністю переробити неможливо. В такому випадку захисними є технічні способи. Простіше – “підлаштувати” умови праці під себе, де це можливо, й уникнути того, що приводить тебе до стресового стану. Наприклад, можна працювати у навушниках, якщо тебе дратує галас, відмовитись від посади, яка передбачає постійні контакти з людьми, якщо ти патологічно сором’язливий.

Сфера інтелекту – це справжня пастка для тих, хто з матеріальних переконань займає посаду, яка не дозволяє реалізувати в повній мірі свої інтелектуальні здібності. Наприклад, людина, яка володіє унікальними математичними здібностями, йде торгувати оргтехнікою. Проходить півроку, вона до тонкощів вивчила асортимент і відлагодила усі робочі процеси, все відмінно функціонує без її участі – їй тільки радіти. Але ні – вона починає відверто нудьгувати. Або ж талановитому вчителю роками доводиться працювати за однією й тією ж програмою. Західні вчені підраховали, що більше трьох років такого режиму шкодять здоров’ю. Захистом у такому випадку можуть бути постійні нові інтелектуальні завдання, які ставить перед собою професіонал такого складу: кар’єрний ріст, навчання тощо. Або ж можливість реалізувати свій потенціал у сфері хобі.

Таким чином, професійне вигорання може прийти до будь-кого в будь-якій сфері трудової діяльності. Але у цьому списку є й лідери – це ті, кому постійно доводиться працювати з людьми: допомагати їм чи керувати ними. Отже, професійне вигорання - це стан виснаження особистості, спричинений надмірними завданнями, що ставить природне чи професійне середовище та який характеризується зневірою у власній професійності, фізичною й емоційною втомою, почуттям нереалізованості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
2. Назарчук Н. Психічне здоров’я педагога. *Психолог*. 2016. № 31-32.
3. Піговська С. Профілактика синдрому емоційного вигорання. *Психолог*. 2011. №14-15.

4. Філіна С. Про “синдром професійного вигорання” і техніки безпеки в роботі педагогів і інших спеціалістів соціальної сфери. *Шкільний психолог*. 2003. № 36.

Андрій Стопняк,
студент групи МПО-71,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мотозюк Л.М.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасному світі важливого значення набуває компетентнісний підхід у освіті, що розглядається багатьма науковцями як такий, що сприяє формуванню в людини життєво важливих компетентностей, надає їй можливість стати активним представником сучасного глобалізованого світу. Освіта, що покликана допомагати формуванню цих компетентностей, у тому числі комунікативних, із одного боку, повинна відповідати інтересам і запитам суспільства, сприяти його економічному, політичному, науковому, гуманістично-соціальному поступу, з іншого, – допомогти людині стати “конкурентоспроможним фахівцем”, який вільно орієнтується в обраній і суміжних сферах професійної діяльності, готового до постійного фахового зростання, соціальної й професійної мобільності, тобто освіта повинна узгоджувати можливості й запити особистості з соціальним замовленням сучасності [8, с.135].

Компетентність як важливий показник професійної підготовки вивчалася в роботах О. Акулової, Л. Луценко, С. Писарьової, Л. Пляки, Л. Скалій, В. Тюріної та ін.[1; 4; 6; 8; 9]. Деякі питання формування комунікативної компетентності під час професійного становлення розглядали в своїх працях І. Зимня, В. Нароліна, Дж. Равен, С. Савичов, Є. Філатова та ін. [9].

Аналіз наукових праць присвячених дослідженню комунікативних компетенцій, охоплює коло проблем, у розв’язанні яких виявляються різні концептуальні підходи та інтерпретація досліджуваного феномену.

Виокремлюються наступні концептуальні напрями: загальнопсихологічний (Е. Голубева, В. Гаркуша, С. Максименко, Р. Немов та ін.), діяльнісний (В. Рижов, А. Хараш та ін.), соціально-психологічний (Г. Васильєв, А. Кідрон, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, К. Платонов та ін.), психолого-педагогічний (О. Блинова, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, В. Г. Попова, С. Терещук, Т. Яценко), психолінгвістичний (О. Леонтьєв, Л. Тайєр, Т. О. Піроженко). Але слід зазначити, що всі точки зору взаємодоповнюючі, а не взаємовиключаючі [9].

Комунікативну компетентність досить часто в науковій літературі відносять до непрофесійних разом із інформаційною, соціальною, загальнокультурною та іншими різновидами [1, с.13]. Проте, більшість науковців вважають, що внаслідок особливої значущості комунікативної компетенції для деяких професій, до яких належить й професія “педагог”, не доцільно ставити цей різновид компетентності за межею професійних, адже цей фах належить до тих, які відносять до професій типу “людина – людина”, а тому ефективність професійної діяльності ділового спілкування визначається рівнем сформованості комунікативної компетентності в педагогів [1, с.14].

Що ж розуміють науковці під терміном “комунікативна компетентність”?

Комунікативна компетентність - здатність особистості застосувати в конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями [3, с.126].

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії й засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Комунікативна компетентність містить такі складові:

- комунікабельність (здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми);
- володіння змістовною інформацією й уміння оперувати нею;
- здатність до партнерської взаємодії й досягнення взаєморозуміння.

Так само як і будь-яка з професійних компетенцій, комунікативна компетенція вчителя визначається мінімум трьома складовими:

- когнітивною (що фахівець знає з цього питання);
- операційною (як фахівець реалізує свої знання на практиці);
- мотиваційною (як фахівець ставиться до певної сфери власної діяльності) [7].

Ці складові виявляються під час професійної взаємодії вчителя на різних рівнях: учитель - учень; учитель - учитель; учитель - адміністратор.

Для кожного з учасників освітнього процесу якість і результат професійної взаємодії визначатимуться:

- спрямованістю особистості (орієнтація на іншу людину, на спільну діяльність, бажання зрозуміти її, підтримувати взаємини);

- педагогічним тактом і стилем спілкування (частка відповідальності, яку беруть на себе учасники спільної діяльності, повинна бути адекватною до внеску в кінцевий результат, а форми спілкування повинні відображати не тільки соціальний статус, але й інші суб'єктні якості особистості);

- рівнем толерантності (властивість особистості, що припускає її захищеність від дії несприятливих чинників, сформованість виборчої стерпності несприятливих дій без зниження адаптивних можливостей, прояви витримки, самовладання) [2, с.35].

Комунікативну компетентність учителя розглядають як систему, що включає низку інших компетентностей: мовленнєву, лінгвістичну й мовну. Професійне мовлення вчителя в навчальному процесі є показником найважливіших чинників його діяльності:

- ерудиції й методичної майстерності;

- характеру та стилю спілкування з учнями;

- розуміння й бажання бачити в учнях активних, самостійних діячів навчального процесу [7].

Отже, від рівня розвитку комунікативної компетентності вчителя залежить ефективність його професійної діяльності, оскільки педагогічна праця належить до виду діяльності, комунікативного за своєю природою. При цьому, основною парадигмою в дослідженні педагогічних комунікацій є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, яка характеризується тим, що учасниками комунікативного процесу є вчителі, які відрізняються активністю, здатністю свідомого цілеспрямованого планування й організації своєї поведінки й життєдіяльності загалом.

Ступінь професіоналізму сучасного вчителя залежить від рівня розвитку його комунікативної компетентності, а це передбачає в своїй основі високий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості. Комунікативні здібності вчителя початкової школи розглядаються як багатогранне особистісно-професійне утворення, яке забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе в спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників, швидкість та легкість засвоєння нових, більш ефективних форм комунікативної поведінки. Вони інтегруються в стилі професійної взаємодії вчителя, забезпечуючи індивідуальний характер його спілкування з вихованцями, й є основою готовності спеціаліста до педагогічного спілкування, провідним компонентом комунікативної компетентності вчителя [2, с.37].

Проведений нами аналіз показав, що у науковій літературі відсутнє однозначне визначення рівнів та показників розвитку комунікативної компетентності в майбутніх вчителів в освітньому процесі вищої школи. Тому при їх виборі нами враховувалися вимоги, що пред'являються до професіоналізму сучасного вчителя, до конкретного змісту його діяльності.

Це дозволило виокремити наступні рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи: високий, середній і низький. Високий рівень або інтегральний для нашого випадку співвіднесений із загальною метою педагогічної діяльності в початковій школі (розвиток творчої особистості). Середній та низький рівень співвіднесені з вчителем як суб'єктом педагогічної діяльності (вчитель повинен бути людиною високої культури та всебічної освіченості, мати широкий світогляд, духовне багатство, моральне обличчя, знаходити рішення в будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, ці провідні характеристики вчителя виявляються саме в спілкуванні між ним та учнями, колегами, в спільній діяльності), й із комунікативністю як пріоритетним аспектом його професійної сфери (специфіка комунікативної компетентності вчителя початкової школи полягає саме в ефективному комунікативному впливі на учнів і від культури використання цього засобу залежить рівень професійної успішності вчителя).

Основними показниками сформованості комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи слід вважати: демократичний стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на гуманістичних засадах; високий соціально-психологічний статус вчителя (ефективний вчитель має велику моральну владу, неформальний авторитет, що дозволяє впливати на учнів); уміння використовувати різні види та форми комунікативної взаємодії при змінних соціальних та психологічних умовах діяльності; наявність у всіх випадках педагогічного спілкування зворотного зв'язку; задоволеність обраною професією, усвідомлення професійно важливих комунікативних характеристик вчителя.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив визначити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкової школи, зокрема: особистісний вплив викладача вищої школи на формування комунікативної компетенції студентів; формування комунікативної компетентності за допомогою активних методів навчання; позитивний психологічний мікроклімат у студентській групі як умова формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкової школи; активізація розвитку комунікативних здібностей студентів під час позааудиторного самостійного компонента комунікативної підготовки.

При формуванні комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів слід опиратись на визнання пріоритету особистості викладача у освітній діяльності вищого закладу освіти. Саме особистісний (суб'єктивний) чинник є тією психологічною компонентою, що вносить індивідуальне “забарвлення” в розвиток комунікативних здібностей студента. Педагог вищої школи керуючи колективом студентів, спрямовуючи його діяльність, повинен володіти певними якостями, що сприяли б його сумісності з колективом і окремими студентами, які входять до нього, передусім це: педагогічна мудрість в організації взаємин із студентами; уміння оперативно й правильно орієнтуватися в мінливих умовах

педагогічного спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям студента; чутливість та уміння підтримувати зворотний зв'язок у комунікації; високий рівень культури, яка засвідчує вміння викладача реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у навчальному процесі. В спілкуванні педагог повинен обов'язково збагачувати студентів інтелектуально, морально, естетично, діяльнісно [3, с.130].

Використання активних методів навчання в умовах освітнього процесу закладів вищої освіти значно поліпшують формування комунікативної компетентності в студентів, сприяють їх ідентифікації й цілеспрямованій практичній реалізації. Основною перевагою активних методів над традиційними є те, що вони ставлять тих, кого навчають, в активну позицію, й знання, вміння та навички, одержані при цьому, не тільки швидше засвоюються, але й частіше використовуються на практиці. Загалом науковці для формування комунікативної компетентності пропонують використовувати наступні методи активного навчання: ділові ігри, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, активне програмове навчання, ігрове проектування, стажування, проблемні лекції, проблемне навчання, інтерактивне (комунікативне) навчання, диспути, дискусії, мозкові атаки, тренінги, аналіз конкретних педагогічних ситуацій тощо. Сьогодні в ЗВО застосування методів активного навчання має епізодичний характер, більшою мірою залежний від особистої ініціативи викладача.

Сучасні науковці пропонують індивідуальні, групові та масові форми позааудиторної самостійної роботи для розвитку комунікативної компетенції студентів, зокрема: роботу з науково-популярною літературою, складання конспектів; роботу з електронними підручниками та посібниками; роботу в електронній мережі Інтернет; підготовку повідомлень (відеоповідомлень, відеороликів), рефератів, курсових робіт; складання та розв'язування задач, кросвордів, ребусів, створення плакатів; участь у гуртках та клубах; факультативні заняття; творчі ігри; екскурсії, виховні години; лекторії; конференції; круглі столи; олімпіади, конкурси, турніри, фестивалі; декади (тижні); вікторини; КВК тощо [6, с.33].

Високий рівень згуртованості студентської групи, активні перцептивно-рефлексивні та емпатійні характеристики групи суттєво впливають на рівень розвитку комунікативного потенціалу академічної групи й кожного студента окремо. Позитивний психологічний мікроклімат у студентському колективі сприяє динаміці формування комунікативної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, корегує в них деформації спілкування, покращує самопочуття студентів у процесі групової взаємодії [5, с.19].

Таким чином, результати дослідження вказують на те, що конкретні схеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів багатоваріантні, вони залежать і від спеціалізації

навчального курсу, від особливостей конкретної групи (її комунікативного потенціалу, соціально-психологічного мікроклімату, рівня згуртованості, спеціалізації факультету, курсу навчання, композиції групи за статтю тощо), індивідуально-психологічних характеристик окремих студентів. Не менш важливою є особистісна позиція викладача в організації процесу розвитку комунікативних здібностей, як основи комунікативної компетентності, спрямованого на розвиток і вдосконалення професійно значущих здібностей, знань, вмінь та якостей майбутніх спеціалістів, його активна, небайдужа участь в подоланні їх комунікативної неготовності та некомпетентності. Загалом, цілеспрямована та спеціально організована комунікативна підготовка студентів забезпечує гармонізацію особистісного та професійного розвитку майбутніх вчителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Береза В. Комунікативна компетенція як основа формування національно свідомої особистості. *Рідна школа*. 2006. № 11. С. 13-16.
2. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості комунікативних здібностей педагога. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ: Плай, 2000. Вип. 5. Ч. 2. С. 32-37.
3. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативної готовності майбутніх учителів. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2001. № 2. С. 126-133.
4. Гриценко Т. Б. Етика ділового спілкування: Навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 344 с.
5. Дубасенюк О. А. Фундаментальна акмеологія: засади вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. *Акмеологія в Україні*. 2010. № 1. С. 18-26.
6. Петриченко Л. Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності. Випуск II. Словянськ 2010. С. 33-40.
7. Савичев С. С. Проблема развития коммуникативной компетентности студентов вышей. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.ssc.smr.ru/media/journals /izvestia/ 2020/ 2020_5_78_80.pdf.
8. Тюріна В., Пляка Л. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. Молодіжна політика: Проблеми і перспективи. *Збірник матеріалів VI Міжнародній науково-практ. конф.* Дрогобич, 2009. С. 135-137.
9. Филатова Е. В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура. Електронний ресурс. Режим доступу: http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/files/rar / statya 2_ filatova.pdf.

Тафінцева Світлана,
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психології,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ

Студентський вік характеризується досягненням людиною фізичної зрілості, її фізичним розквітом, найвищим рівнем фізичної сили, швидкості реакцій, витривалості. Максимуму досягають у цьому віці й психологічні властивості та психічні функції людини (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції й почуття) [9, с.140-141].

Для юнацького віку характерний високий рівень пластичності нервової системи, виникнення новоутворень і перебудов психічних структур, що вже існують, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних та інших навичок, високі швидкісні характеристики оперативної пам'яті й перемикання уваги, вирішення вербально-логічних завдань [10, с.12]. У цей період формується узагальнена картина світу, розвиваються спеціальні здібності, критичне мислення, активне прагнення до самостійності й незалежності, бажання самостійно обирати життєвий стиль та ідеали [9, с.141-142]. До новоутворень юнацького віку дослідники відносять також формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності, інтересу до наукової діяльності [5]. Провідна діяльність студентів – навчально-професійна, яка пов'язана з самовизначенням в особистісному та професійному плані, формуванням стійких особистісних утворень, що згодом визначатимуть життєву позицію вже дорослої людини. Психологи підкреслюють, що вибори, які робить молода людина в молоді роки, багато в чому зумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи і поразки [6].

Тому цей період життя максимально сприятливий для навчання й професійної підготовки молодої людини.

Останнім часом у науковій і публіцистичній літературі стало звичним критикувати студентську молодь за найрізноманітніші вади й недоліки: зараженість “бацилами примітивного споживацтва, поклоніння чужим ідолам, зневага до національних цінностей” [2, с. 42], духовно-моральна маргіналізація, зростання бездуховності, аморальності [4, с.239], соціальна апатія – розчарування в політичному житті й громадянській активності, недовіра до влади, розповсюдження міщанських настроїв, криза моральних цінностей, відмова від правди, чесності, совісності, любові, дружби як основи стосунків між людьми, падіння престижу чесної праці, цинізм, насилля, егоїзм і споживацтво [3].

Дослідники визначають наступні провідні характеристики студентської молоді як соціальних агентів: споживацьке ставлення до життя; пріоритетна орієнтація на розваги й мінімум зусиль; схильність торгуватися на всіх етапах вищої освіти; життєва недалекоглядність; уміння пристосовуватися й

прагматизм; висока самооцінка; при зіткненні з вимогами й труднощами в вищій школі такі студенти відчувають справжні потрясіння; упевненість у тому, що вони знають, чого хочуть; скептицизм, низький рівень довіри до авторитетів і традиційних джерел знань; цинізм, низький рівень довіри до державних інститутів, ЗМІ, релігії, бізнесу й вищої освіти; нездатність піклуватися про власну безпеку й сприймати вищий навчальний заклад як безпечне місце; стрес, зумовлений відсутністю достатньо сформованих соціальних навичок; інтелектуальна байдужість; фаталізм; труднощі в установленні міжособистісних стосунків; більш активна роль батьків, їхнє надмірне піклування [10, с.73-76].

Зазначені характеристики, більшість яких не є позитивними, підтверджують висновки й інших дослідників, зокрема, В. Шубкін, який підкреслює, що соціальний і моральний клімат у країні зміниться не в кращий бік, коли нинішні студенти стануть елітою суспільства. Суспільство буде більш прагматичним, більш жорстоким і цинічним, більш фальшивим і немилосердним до слабких [11, с.59].

Крім того, навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними перевантаженнями, перевтомою, стресовими ситуаціями. Головним фактором, що викликає нервово-психічні перевантаження, перевтому, є інформаційний стрес – необхідність перероблення великої кількості інформації в короткий термін. Навчальні стрес-фактори породжують негативні емоційні реакції, які можуть дезорганізувати навчальну діяльність. Саме тому науковці приділяють значну увагу адаптації студентів до умов закладу вищої освіти; до змісту навчання в ньому, до його вимог, до своїх обов'язків; до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі та ін., з метою збереження їх психічного здоров'я та нормального функціонування їх особистості [6].

У зв'язку з цим, важливим є вивчення психологічних детермінант, які спричиняють відхилення в психічному здоров'ї молоді під час навчання в закладі вищої освіти. Зокрема, Н. Матейко [7, с.257] в своєму науковому дослідженні виявляє такі ознаки порушення психічного здоров'я: вегетативні порушення, невротичну депресію, астенію, істеричні реагування, властиві обсесивно-фобічні порушення, тривожність. Така ситуація свідчить про наявність у обстеженого контингенту нерішучості, невпевненості в своїх силах, хронічну тривогу. В такому стані людина, як правило, не ставить перед собою життєвих цілей, не спрямована на успіх, не вірить в нього. Також нерідко виникають комплекси неповноцінності, зниження працездатності, небажання проводити будь-які активні дії для просування в роботі чи навчанні. Можливі порушення сну, сонливість або, навпаки, безсоння.

Серед типових ознак психічного нездоров'я в сучасній молоді в сфері психічних процесів автори додають: неадекватне сприйняття самого себе, свого "Я", безпідставну злість, ворожість; підвищену тривожність [7].

Л. Пасечнік виділяє більш конкретні психологічні фактори виникнення психічного нездоров'я в юнацькому віці: розклад, уклад життя; ритм життя

(розклад лекцій у закладі вищої освіти); вороже оточення (родинне та/або освітнє середовище); домашні завдання (як фактор перенавантаження й виснаження); оцінки/бали (об'єктивний та суб'єктивний фактор у їх сприйнятті); змагання, нереалізований дух суперництва; дестабілізуючі події навколишнього світу: соціальні, економічні, політичні, демографічні тощо; зауваження з боку інших, коли деструктивна критика виступає як інструмент знищення особистості; підвищена вимогливість та високий рівень вимог до самого себе як провідна риса студентського віку; потреба у контролі; потреба у визнанні [8].

Основні види чинників, що призводять до розвитку дезадаптації студентів під час професійного навчання, а згодом і до емоційного виснаження, що негативно позначається на їх психічному здоров'ї, які поділяються на групи:

1) чинники, пов'язані з навчальним процесом: велике навчальне навантаження; різка зміна змісту й об'єму матеріалу; поява нових форм і методів викладання; складна мова наукового матеріалу; відсутність навичок самостійної роботи; необхідність прискореної обробки інформації; недостатня кількість інформації, її протиріччя; відсутність підручників; небажання вчитися або усвідомлення неправильного вибору професії; навчання вночі; недостатньо сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатись самостійно; невпевненість у своїх знаннях; невизначені вимоги щодо оцінювання компетентностей студента тощо.

2) біологічні та фізіологічні чинники: невміння правильно організувати свій режим дня; відсутність раціонального харчування – вживання речовин, які збуджують ЦНС, та нерегулярний прийом їжі; поганий сон; зниження працездатності та швидка втома.

3) психологічні чинники: відчуття безпорадності, неможливості вирішити проблеми; дратливість, гнів, образливість, страх, напади агресії та афективні стани; поганий настрій, туга, тривога, депресія; втрата впевненості, зниження самооцінки; негативний прогноз виникаючих ситуацій.

4) соціальні чинники: умови життя без батьків; невміння правильно використовувати обмежені фінансові можливості; проблеми сумісного проживання разом із іншими; конфлікт у навчальній групі; тимчасова ізоляція від спілкування з друзями; проблеми в особистому житті; звичка до паління, вживання алкоголю; порушення соціальних контактів [1].

Цінним для нашого дослідження є наукові напрацювання Н. Матейко. Дослідник визначає чинники збереження психічного здоров'я у студентів, а саме: 1) ставлення до здоров'я як до найважливішої цінності; 2) володіння навичками самоконтролю; 3) вміння боротися зі стресовими ситуаціями; 4) уміння ефективно взаємодіяти з іншими людьми [7].

На наш погляд, більшість тривожних характеристик психічного здоров'я студентства викликані не стільки духовно-моральним спустошенням самої молоді, скільки закономірно зумовлені: *по-перше*, соціокультурними процесами, що відбуваються в суспільстві, оскільки

студентство є його невід'ємною частиною, а в силу вікових особливостей – ще й свого роду “дзеркалом”; *по-друге*, трансформаційними змінами в аксіосфері суспільства й особистості, у взаємодії ціннісного поля особистості, її ціннісної свідомості з ціннісною системою суспільства; *по-третє*, лімінальністю студентства, яке внаслідок свого вікового статусу перебуває в стані вибору власної ідентичності, створення її нових форм, у процесі активної самоідентифікації.

Таким чином, аналіз та узагальнення наукових праць дозволяє виділити особистісні якості та риси студентської молоді, що сприяють збереженню їх психічного здоров'я та виступають своєрідною профілактикою означеного явища: адаптивність у мікросоціальних стосунках; здатність до саморегуляції поведінки, розумного планування життєвих цілей та професійної діяльності; особистісний та соціальний оптимізм; відсутність вираженої акцентуації; адекватний віку рівень зрілості особистісної, емоційно-вольової та пізнавальної сфери; добре ставлення до свого здоров'я; вміння взаємодіяти з людьми; організаторські та комунікативні здібності; впевненість у власних силах, розуміння й сприйняття себе як особистості та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовская Р. А. Концепция психологии отношений личности и её методологическая значимость для развития психологии здоровья. *Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений: материалы всерос. науч.практ. конф.* Екатеринбург, 2010. С. 36-39.

2. Веселов В. Р. Интеллигенция и народ: возвращение к старой теме. *Интеллигенция XXI века: тенденции и трансформации: материалы Международной научно-теор. конф.* Иваново, 2003. С. 40-46.

3. Волков Ю. Г. Социология молодежи: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. 576 с.

4. Ильинский И. М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория. Москва: Высшая школа, 2001. 436 с.

5. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: учеб. пособие. Москва: Академия, 2006. 255 с.

6. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Сфера, 2001. 464с.

7. Матейко Н. Шляхи формування психічного здоров'я студентської молоді під час навчання у вузі. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез.* Львів: Львівський університет внутрішніх справ, 2017. С. 255-259.

8. Пасечник Л. В. Реабилитация депрессивного состояния у детей: учебно-методическое пособие. Москва: ТЦ Сфера, 2007. 96 с.

9. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие. Москва: Издательский центр “Академия”, 2003. 304 с.

10. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой. Харьков: Изд-во НУА, 2010. 405 с.

11. Шубкин В. Н. Молодое поколение в кризисном обществе. Куда идет Россия? Альтернативы общественного развития. Москва: Прогресс, 1995. С. 47-62.

Тетяна Філюк,
студентка групи ЗМПО-71,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мельничук С.Л.,*
кандидат психологічних наук

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Початок навчання дитини в школі - складний і відповідальний період у її житті. Адже навчальна діяльність, як і будь-який новий вид діяльності, вимагає мобілізації всіх психічних і психофізіологічних зусиль дитини задля того, щоб опанувати потрібні вміння, навички, пристосуватися до нового режиму дня, знайти своє місце в групі своїх нових товаришів, встановити взаємовідносини з учителем. Зміни, що відбуваються в психіці дитини в початковий період освоєння навчальної діяльності відбивають процес її адаптації.

Загальні аспекти проблеми адаптації розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами: Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, В. Петровським, Г. Сельє, Ж. Піаже, Г. Хомич, І. Булах, О. Морозовим, А. Фурманом, Л. Божович, Е. Каганом, К. Бардіним, Н. Максимовою, О. Скрипченком та ін.

Спираючися на аналіз наукової літератури (В. Антропова, С. Белічева, М. М. Кольцова, О. Г. Хрипкова), можна стверджувати, що оптимальний період адаптації триває два місяці, однак у деяких дітей може продовжуватися й півроку, й рік. Як зазначають М. М. Безрукіх, С. П. Єфімова [1, с.4], весь перший рік навчання в школі можна вважати періодом нестійкої і напруженої регуляції всіх систем організму.

Дослідники звертають особливу увагу на залежність процесу адаптації до школи від стану здоров'я. Залежно від стану здоров'я адаптація до нових умов життя буде відбуватися по-різному. Безумовно, першокласники, які відвідували раніше дитячий садок, значно легше адаптуються до школи, ніж "домашні", які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі й режиму дошкільного закладу.

Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, встановлення контактів із учнями, з учителем, оволодіння навичками навчальної діяльності. Саме тому М. Безрукіх, С. Єфімова та інші автори в проведенні спеціальних досліджень

із вивчення адаптації дітей до школи вивчали характер поведінки дитини в цих трьох сферах, ґрунтуючися на соціально-психологічній адаптації, за цими критеріями були також проаналізовані її особливості. Спостереження за школярами перших класів показали, що соціально-психологічна адаптація може проходити по-різному.

Затягування процесу адаптації дитини до школи може призвести до дезадаптації, що виражається в низькій успішності, в переважанні негативних емоційних переживань. Дослідження в масових школах виявили ознаки дезадаптації без виражених невротичних порушень у 14-18% учнів. Відомо, що особливо вразливими щодо розвитку станів дезадаптації школярів є критичні періоди зміни умов виховання й навчання [4].

У сучасній літературі поняття дезадаптації розглядається з різних позицій. Для опису даного феномену, який виявляється в короткочасних і стійких реакціях, що свідчать про проблеми в пристосуванні до навколишнього середовища, використовуються терміни: психічна дезадаптація, соціальна дезадаптація, психогенна шкільна дезадаптація, навчальна дезадаптація.

У загальному випадку психічна адаптація розуміється як процес активного пристосування людини до мінливих умов навколишнього середовища, насамперед соціальних. Якщо навколишнє соціальне середовище висуває до людини вимоги, адаптація до яких ускладнена через її особистісні чи вікові особливості, то можуть розвиватися стани соціальної, психічної й соматичної напруженості, а це - загроза дезадаптації. Стан напруження може виявлятися в суб'єктивно утрудненому функціюванні без погіршення результатів діяльності.

Шкільна дезадаптація - це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи в формі порушень навчання й поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку [5].

Термін "психогенна шкільна дезадаптація" увів В. Каган [1]. На його думку, це поняття включає "психогенні реакції, психогенні захворювання дитини, що порушують її суб'єктивний і об'єктивний статус у школі й у родині".

О. Головка, Б. Головка виділяють такі варіанти шкільної дезадаптації [3]:

1. Дезадаптація, що виникає на фоні особливостей навчального процесу молодших школярів. Відомо, що в молодшому шкільному віці діти засвоюють предметний бік навчального процесу - навички та вміння. Коли процес формування навичок та вмінь проходить важко, непродуктивно, учень починає відставати від програми. Це можна помітити на такому симптомі шкільної адаптації, як невстигання. Й, безперечно, тут величезна провина дорослих (учителя й батьків), бо вони неухажні чи байдужі до того, як у дитини формуються навички й уміння. Навчання - важкий процес для маленького учня, який ще не вміє вчитися. А дорослі часто-густо забувають про те, що кожна дитина неповторна своїми індивідуальними особливостями

й не орієнтуються в роботі ні на інтелектуальний рівень розвитку, ні на рівень психомоторики.

2. Деадаптація як невміння дітей довільно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги. Такі учні виконують завдання не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (коли їх лають, змушують). Подібне виявляється в емоційних дітей, що відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій. Вони зосереджуються на своїх внутрішніх переживаннях, а отже, виконуючи завдання, роблять безліч помилок, неуважні, загальмовані. Звичайно, це є наслідком сімейного виховання – “вседозволеності”, тобто діти прийшли до школи з дуже низьким рівнем вольової готовності. Отже, з перших днів вони відчують значні труднощі.

3. Деадаптація як невміння дітей увійти в темп шкільного життя. Ці учні, як правило, соматично ослаблені, часто хворіють, втомлюються, невитримані. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості.

Причини шкільної деадаптації (на основі концепцій В. Кагана, І. Крук, О. Осадько) [1; 2]:

1. Неправильні методи виховання в родині.
2. Порушення в системі відносин у школі.
3. Деякі індивідуальні особливості психічного розвитку дитини.

До помилок у вихованні можна віднести:

- завищені очікування щодо навчальної успішності дитини, будь-яка невдача сприймається неадекватно;

- розмови про недоліки школи чи вчительки замість акцентування уваги дитини на приємних моментах;

- часті конфлікти з приводу навчання дитини, після чого все, що пов'язано зі школою, втрачає привабливість;

- виховання дитини за типом “кумир родини”;

- байдуже ставлення батьків до навчання дитини.

До проблем порушень у системі стосунків у школі відносять:

- дидактогенію (психогенний вплив чинить сам процес навчання);

- дидакалогенію (некоректне ставлення вчителя до учня);

- порушення відносин дитини з однокласниками.

Серед індивідуальних причин виділяють:

- невисокий інтелектуальний потенціал;

- затримку психічного розвитку;

- гіперактивність;

- труднощі в вольовій регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності;

- несформованість мотивації учня;

- сенситивність до несприятливих впливів навколишнього середовища;

- завищена самооцінка й рівень домагань дитини чи батьків;

- підвищена чутливість нервової системи;

- підвищений рівень тривожності в дитини;

- агресивність;
- замкнутість;
- інертність нервових процесів;
- соматичне ослаблення (чи які-небудь хронічні захворювання);
- відсутність підготовки до школи [2].

Таким чином, процес адаптації дітей до навчальної діяльності детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. До перших відносять психолого-педагогічні умови, до других - особливості психічного розвитку дітей.

Сформованість пізнавальних процесів, оволодіння значущою для даного віку діяльністю, достатній рівень соціально-психологічного розвитку дитини, стимулювання його як суб'єкта розвитку з боку педагога й батьків знаходять своє вираження в шкільній зрілості й здатності до учіння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // *Вопросы психологии*. 1984. №4.
2. Кожемякина Н. І. До питання про шкільну дезадаптацію дітей першого класу // *Наука і освіт.* 2002. № 2. С. 32-35.
3. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. Москва: Сфера, 1996.
4. Пономаренко Л. П., Теплякова К. Г. Методы психологической коррекции для работы с детьми младшего школьного возраста. Одесса, 1994.
5. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://rosuchebnik.ru/material/maryana-bezrukikh-ni-v-kakom-vozhaste-rebenok-nichego-ne-dolzhen/>

Наталія Чорна,

кандидат психологічних наук,

викладач кафедри психології,

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Становлення особистості взагалі це культурно-історичне відтворення індивіда як людини, що є носієм родової сутності людства, це присвоєння ним суспільно вироблених здібностей через оволодіння способами діяльності.

Професійне становлення охоплює значну частину онтогенезу людини, яка охоплює період з початку формування професійних намірів до завершення професійного життя. Професійне становлення супроводжується кризами, конфліктами й деструктивними змінами. Темп і траєкторія цього процесу де термінується біологічними та соціальними факторами, власною

активністю особистості, а також випадковими обставинами й професійно обумовленими інцидентами.

Професійне становлення за Е. Зеєром можна визначити як “формотворення особистості”, адекватне діяльності, та індивідуалізацію діяльності особистістю. Професійне становлення є гетерохронним [3].

Під професійним становленням особистості прийнято розуміти розвиток особистості в процесі вибору професії, професійної освіти й підготовки, а також продуктивного виконання професійної діяльності.

Процес професійного становлення заключається в русі особистості, як суб’єкта діяльності через просторові та часові характеристики професійної праці.

Аналіз праць науковців дозволяє говорити про наявність наступних провідних характеристик професійного становлення особистості:

- професійне становлення особистості має історичну й соціокультурну зумовленість;

- ядром професійного становлення є розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії й виконання професійної діяльності;

- процес професійного становлення особистості індивідуально своєрідний, неповторний, однак у ньому можна виділити якісні особливості й закономірності;

- професійне життя дозволяє людині реалізовувати себе, надає особистості можливість для само актуалізації;

- індивідуальна траєкторія професійного життя людини визначається нормативними й не нормативними подіями, випадковими обставинами, а також ірраціональними захопленнями;

- знання психологічних особливостей професійного розвитку дозволяє людині усвідомлено проектувати свою професійну біографію, творити свою історію.

Вирішальне значення в професійному становленні особистості відіграє безпосереднє виконання професійної діяльності. Під професійною діяльністю прийнято розуміти, соціально значиму діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. В залежності від змісту праці співвідношення цих видів із вимогами, які пред’являються до людини, утворює професійні характеристики праці [1].

У процесі професійного становлення особистості можуть виникнути суперечності двоякого роду, такі як:

- між особою й зовнішніми умовами життєдіяльності;

- внутрішньо особистісні основною суперечністю, що детермінує розвиток особи, є суперечність між властивостями, якостями особи й об’єктивними вимогами професійної діяльності, що склалися.

У становленні особи виділяють стадіальний і так званий функціональний розвиток, здійснюваний усередині певної стадії й, що веде до кількісного накопичення якісно нових елементів, які утворюють потенційний резерв.

Створення внутрішніх потенцій професійного розвитку фахівця – результат активної взаємодії особи з соціально-професійними групами й засобами праці. При цьому відбувається збагачення психіки. Результатом діяльності є не тільки створення матеріальних і духовних цінностей, але й розвиток особистості в цілому [5].

Успішність професійного становлення у значній мірі залежить від самої особистості, від її ставлення до професійної праці. Виконуючи ту або іншу роботу, певним чином ставлячись до неї, особа відтворює в собі нові властивості й якості. В процесі професійного становлення вони об'єднуються з вже наявними властивостями, а також між собою, утворюючи комплекси якостей.

Освіта, професійні знання й уміння, загальні й спеціальні здібності, соціально значущі й професійно вологі якості складають професійний потенціал розвитку фахівця. Реалізація потенціалу залежить від багатьох чинників: біологічної організації людини, соціальної ситуації, характеру професійної діяльності, активності особи, її потреби в саморозвитку й самоактуалізації. Але провідним чинником професійного становлення особи є система об'єктивних вимог до неї, детермінованих професійною діяльністю, в процесі виконання якої й виникають нові властивості й якості. Зміна або перебудова способів її виконання, зміну відношення до провідної діяльності обумовлюють стадіальність розвитку особи.

У професійному становленні також велике значення мають соціально-економічні умови, соціально-професійні групи й активність самої особи. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій і тощо.

Професійне становлення припускає використання сукупності розгорнутих в часі прийомів соціальної дії на особу, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності (пізнавальну, учбово-професійну тощо) з метою формування в неї системи професійне важливих знань, умінь, якостей, форм поведінки й індивідуальних способів виконання професійної діяльності. Іншими словами, професійне становлення - це формоутворення особистості, адекватної вимогам професійної діяльності.

Детермінація професійного становлення особи різними психологічними школами трактується по-різному. Соціально-психологічні теорії розглядають професійний розвиток як результат соціальної селекції й попередньої вибору професії соціалізації. Значна увага приділяється випадковості. Психодинамічні теорії в якості детермінант професійного розвитку розглядають інстинктивні спонуки й емоційно забарвлений досвід, одержаний у ранньому дитинстві. Важливу роль виконує реальна ситуація в світі професій, яку спостерігає особа в дитинстві й ранній юності. Представники психології розвитку чинниками професійного становлення вважають попередню (до вибору професії) освіту й психічний розвиток дитини [4].

Виділяють такі моделі становлення професійної діяльності:

- адаптивну модель, при якій в самосвідомості людини домінує

тенденція до підпорядкування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання розпоряджень, алгоритмів вирішення професійних задач, правив, норм;

- модель професійного розвитку, яка характеризується здатністю особистості вийти за межі практики, що склалася, перетворити свою діяльність на предмет практичного перетворення й тим самим подолати межі своїх професійних можливостей.

Для майбутніх фахівців у процесі професійного становлення характерним є перехід від адаптивної моделі розвитку до моделі професійного розвитку.

Адаптивна модель відображає становлення фахівця, який є носієм професійних умінь і досвіду. Модель професійного розвитку характеризує професіонала, що володіє професійною діяльністю в цілому.

Рушійними силами розвитку фахівця є суперечності між вимогами професійної праці й індивідуальним стилем, досвідом і здібностями, що ускладнюються. Основна рушійна сила розвитку професіонала – внутрішньо особистісна суперечність між “Я-діючий” і “Я-відображений”. Переживання цієї суперечності спонукає професіонала до пошуку нових способів самореалізації.

Важливе значення в детермінації професійного становлення особи має характер професійної праці монотонна, одноманітна, алгоритмізований праця сприяє професійному розвитку працівника лише на стадіях професійної підготовки й адаптації. Надалі наступає професійна стагнація. Різноманітна, не алгоритмізована праця надає значні можливості для професійного розвитку фахівця й становлення професіонала [6].

Професійне становлення фахівця в основному обумовлено зовнішніми діями. Проте його не можна безпосередньо виводити з зовнішніх умов і обставин, оскільки вони завжди заломлюються в життєвому досвіді людини, індивідуальних психічних особливостях, психічному складі. В цьому значенні зовнішній вплив опосередкує внутрішніми умовами, до яких і відноситься своєрідність психіки особи, її соціальний і професійний досвід [7].

У процесі становлення професіонала, збільшення масштабу особи суб'єктивних все більш виступає чинником свого розвитку, зміни, перетворення об'єктивних обставин відповідно до своїх особистих властивостей. Іншими словами, професіонал може сам свідомо змінювати свою професійну біографію, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, але й у цьому випадку цей процес мотивується соціальним оточенням, економічними умовами життєдіяльності.

Вирішальне значення в професійному становленні особи належить її професійній активності; важливу роль виконують соціально-економічні умови;

Таким чином, за основу для виділення стадій професійного становлення особистості слід узяти соціальну ситуацію й рівень реалізації провідної діяльності.

1. Початком даного процесу є зародження професійно орієнтованих

інтересів і схильностей у дітей під впливом родичів, вчителів, сюжетно-ролевих ігор і учбових предметів (0-12 років).

2. Формування професійних намірів, яке завершується усвідомленим, а іноді й вимушеним вибором професії. Цей період в становленні особи одержав назву оптації. Особливість соціальної ситуації розвитку полягає в тому, що хлопці й дівчата знаходяться на завершальному етапі дитинства – перед початком самостійного життя. Провідною діяльністю стає учбово-професійна. В її рамках складаються пізнавальні й професійні інтереси, формуються життєві плани. Професійна активність особи спрямована на пошук свого місця в світі професій і виразно виявляється в рішенні питання про вибір професії.

3. Наступна стадія становлення починається з надходження в професійний учбовий заклад (професійне училище, технікум, вуз). Соціальна ситуація характеризується новою соціальною роллю особи (що вчиться, студент), новими взаємостосунками в колективі, більшою соціальною незалежністю, політичним і цивільним повноліттям. Що веде діяльність - професійно-пізнавальна, орієнтована на отримання конкретної професії. Тривалість стадії професійної діяльності залежить від типу навчального закладу, а в разі надходження на роботу відразу після закінчення школи її тривалість може бути скорочений (до одного-двох місяців).

4. Після закінчення навчального закладу настає стадія професійної адаптації. Соціальна ситуація корінним чином міняється: нова система відносин у різновіковому виробничому колективі, інша соціальна роль, нові соціально-економічні умови й професійні відносини. Провідною діяльністю стає професійна. Проте рівень її виконання, як правило, носить нормативно-репродуктивний характер.

Професійна активність особи на цій стадії різко зростає. Вона направлена на соціально-професійну адаптацію – освоєння системи взаємостосунків у колективі, нової соціальної ролі, придбання професійного досвіду й самостійне виконання професійної праці.

5. По мірі освоєння професії особистість все більше занурюється в професійне середовище. Реалізація діяльності здійснюється відносно стійкими й оптимальними для працівника способами. Стабілізація професійної діяльності приводить до формування нової системи відносин особистості до навколишньої дійсності й до себе. Такі зміни спричинюють утворення нової соціальної ситуації, а сама професійна діяльність характеризується індивідуальними технологіями виконання. Наступає стадія первинної професіоналізації й становлення фахівця.

6. Подальше підвищення кваліфікації, індивідуалізація технологій виконання діяльності, вироблення власної професійної позиції, висока якість і продуктивність праці приводять до переходу особистості на другий рівень професіоналізації, на якому відбувається становлення професіонала.

На цій стадії професійна активність поступово стабілізується, рівень її прояву індивідуалізується і залежить від психологічних особливостей особистості. Але в цілому кожному працівнику властивий свій стійкий і

оптимальний рівень професійної активності.

7. І лише частина працівників, що володіють творчими потенціями, розвиненою потребою в самореалізації, переходить на наступну стадію – професійної майстерності й становлення акме-професіонала. Для неї характерні висока творча й соціальна активність особистості, продуктивний рівень виконання професійної діяльності. Перехід на стадію майстерності змінює соціальну ситуацію, кардинально змінює характер виконання професійної діяльності, різко підвищує рівень професійної активності особистості. Професійна активність виявляється в пошуку нових, ефективних способів виконання діяльності, зміні взаєностосунків в групі, спробах подолати, зруйнувати традиційні методи управління, що склалися, в незадоволеності собою, прагненні вийти за межі себе. Збагнення вершин професіоналізму (акме) свідоцтво того, що особа відбулася [9].

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, освоєння або привласнення нової соціальної ролі, професійної поведінки й, звичайно, перебудову особи. Всі ці зміни не можуть не викликати психічній напруженості особистості. Перехід від однієї стадії до іншої породжує суб'єктивні й об'єктивні труднощі, між особистісні й внутрішньо особистісні конфлікти. Можна стверджувати, що зміна стадій ініціює нормативні кризи професійного становлення особистості.

Професійне становлення особистості збагачує психіку, наповнює життєдіяльність особистості особливим змістом, надає значимості професійній біографії. Професійне становлення в процесі його розвитку супроводжується деструктивними змінами, такими, як кризи, стагнації та деформації. Ці зміни зумовлюють перервність та безперервність професійного розвитку особистості, носять нормативний і не нормативний характер. Професійне становлення обов'язково супроводжується випадковостями, непередбачуваними обставинами, які кардинально змінюють траєкторію професійного життя людини [2].

Професійне становлення людини відбувається через рефлексію досвіду власного професійного буття.

Можна зазначити, що галузь трансцендентного охоплює собою інтуїтивне відчуття генези й не підпадає під остаточне раціональне оформлення. З цих інтуїцій виникає мистецтво – єдина можливість “участі в трансценденції”, свобода “тут”, добровільно обмежуюча себе законами художньої форми й технології.

У процесі професійного становлення особистості прийнято виділяти стадіальний і функціональний розвиток, який здійснюється у середині певної стадії та веде до кількісного накопичення якісно нових елементів, які утворюють потенційний резерв.

Таким чином, серед чинників, які здійснюють вплив на професійне становлення, провідними є такі чинники, як:

- історична обумовленість професійного становлення. Зміни в історичній ситуації розширюють та видозмінюють світ професій, засоби праці та вимоги до виконавців тієї чи іншої професійної діяльності;

- зовнішні та внутрішні протиріччя особистості. Провідними протиріччями, які детермінують розвиток особистості є протиріччя між обставинами, які склалися, якостями особистості й об'єктивними вимогами професійної діяльності [8].

Професійне становлення майбутніх фахівців, проходить декілька етапів розвитку, провідними з яких є емоційно-контактний, перцептивно-пізнавальний та інтелектуально-конструктивний. При цьому вагомість кожного наступного етапу проявляється в постійному впливі на нього попередніх етапів.

Професійна ідентифікація майбутніх фахівців, залежно від стадії професійного становлення містить у собі наступні поведінкові характеристики:

1. Збільшення кількості вживаних студентом професійних термінів у повсякденному спілкуванні.

2. Підвищення рівня виконавської майстерності.

3. Наявність позитивного досвіду виконання провідної діяльності.

4. Зростання потреби в саморозвитку через поглиблене вивчення тих чи інших спеціалізованих предметів, відвідування курсів, продовження подальшого навчання тощо.

Отже, провідними чинниками професійного становлення майбутніх фахівців є такі чинники, як: сукупність соціально-правової, спеціальної персональної компетентності, а також історична обумовленість професійного становлення й зовнішні й внутрішні протиріччя особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боярин Л. В. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні (на прикладі майбутніх вчителів). Теоретичні й прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Сєвєродонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. № 3(44). С. 24-31.

2. Дунець Л. М. Психологія спілкування: навч. посіб. Хмельницький: ТУП, 2003. 142 с.

3. Корнєв М. Н. Коваленко А.Б. Соціальна психологія: навч. посіб. Київ: Либідь, 1995. 304 с.

4. Савєнкова Л.О. Комунікативні процеси в навчанні. (Елементи теорії й практики формування комунікативних умінь): навч. посіб. Київ: КДЕУ, 1996. 120 с.

5. Савєнкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: монографія Київ: КДЕУ, 1997. 128 с.

6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2004. 335 с.

7. Терещук С. В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Івано-Франківськ, 2001. 190 с.

8. Турбан В. В. Філософія життя й екзистенціалізм: науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. 2014. Вип. 2.13. (109).С. 209-215.

9. Шкурко Я. І. Вплив комунікативних особливостей жінки-керівника закладу освіти на ефективність її управлінської діяльності: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 Київ, 2000.178 с.

Шапельська Діана,
студентка групи ПП-41б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: *Мотозюк Л. М.,*
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

СИМПТОМИ КРИЗИ ТРЬОХ РОКІВ

Криза трьох років – це межа між раннім та дошкільним віком – один із складних періодів у житті дитини. Це руйнування, перебудова строї системи соціальних стосунків, криза виділення свого “Я” [3, с.197]. Проте прояв кризи трьох років не обов’язково спостерігається в цьому віці, іноді вона може розвинутиися наприкінці періоду раннього дитинства, оскільки обумовлена криза такими основними психологічними змінами в особистості дитини, як усвідомлення свого Я; зародження самосвідомості, прагнення виділитися в будь-який спосіб із-поміж людей, що її оточують, ілюзія всемогутності тощо.

Зміна соціальної позиції дитини, зростання її самостійності та активності, вимагають від близьких дорослих своєчасної перебудови стосунків із нею. Вразі відсутності нових якісних стосунків із дитиною, заохочення її ініціативи, постійному обмеженні самостійності, вибору стилю гіперопіки, в дитини виникає кризова симптоматика, яка проявляється в стосунках із дорослими.

Л. Виготський описує сім класичних симптомів кризи трьох років:

– негативізм – прояви в поведінці дитини, під час яких вона не хоче чогось зробити тільки тому, що це запропонував хтось із дорослих (реакція не на зміст дії, а на пропозицію дорослих);

– впертість – наполягання на своїх бажаннях не тому, що їй цього дуже хочеться, а тому, що вона цього вимагає;

– норовистість – реакція дитини, спрямована проти встановлених для неї норм виховання, способу життя;

– свавілля, примхливість – намагання діяти самостійно, на свій розсуд;

– протест-бунт – поведінка дитини характеризується виявами протестів;

– симптоми знецінювання, дискредитації дорослого – ігнорування пропозиції, прохання, оцінки дорослого;

– прагнення до деспотизму - намагання виявляти необмежену владу щодо навколишніх; або ревності щодо молодших і старших, якщо в сім'ї ще є діти [1].

Розглянемо їх більш детально. *Негативізм* – це не просто непослух або небажання виконувати вказівки дорослого, а прагнення все робити навпаки, всупереч проханням і вимогам старших. Дитина може не зробити щось тільки тому, що його про це попросили. Часто таке прагнення завдає шкоди й власним інтересам дитини. При яскравій формі негативізму дитина заперечує все те, що їй говорить або пропонує дорослий. Л. Божович [2] описує яскравий приклад прояву негативізму: хлопчик вирішив помалювати, проте замість відмови батьків отримує згоду. З однієї сторони – він хоче малювати, а з іншої – ще більше хочеться зробити навпаки. Хлопчик знайшов вихід: розплакавшись, він вимагає, щоб йому заборонили малювати. Після виконання цього бажання, він із задоволенням приступив до малювання.

Упертість. Дитина наполягає на своєму не тому, що їй цього дуже хочеться в даний момент, а тому, що вона це бажає. Дитина ніби перевіряє, чи може вона щось вимагати й чи виконають цю вимогу. Впертість слід відрізнити від наполегливості. Раніше дитина була під владою афектів, миттєвих бажань і наполегливо цього домагалася, вона була як би зачарована предметом і її до нього “тягнуло”, а ступінь наполегливості виражався в силі, з якою дитина прагнула до предмета, в концентрації уваги на цьому предметі. Мотивом же впертості є те, що дитина пов'язана тільки своїм первинним рішенням і ні за що не хоче від нього відступати.

Норовистість. Це центральний симптом для кризи трьох років. Від негативізму норовистість відрізняється тим, що вона безособова. Негативізм завжди спрямований проти дорослого, який в певний момент спонукає до тієї або іншої дії, а норовистість спрямована проти норм поведінки та виховних обмежень, встановлених для дитини.

Свавілля, примхливість. Дитина все хоче робити сама, відмовляється від допомоги дорослих і домагається самостійності там, де їй ще не вистачає знань та / або вмінь.

Обесцінювання дитиною особистості близьких. Дитина може почати обзивати матір і батька лайливими словами, які раніше ніколи не вживала (знецінювання старих правил поведінки). Вона раптом різко змінює ставлення до своїх іграшок, замахується на них, ніби вони живі, відмовляється грати з ними (знецінювання старої прив'язаності до речей) тощо.

Деспотизм або ревності. У дитини з'являється бажання проявляти деспотичну владу по відношенню до оточуючих. Дитина жорстоко проявляє свою владу над значущими для неї дорослими; диктує, що вона буде їсти, а що не буде, може мама піти в магазин чи не може тощо.

О. Нуреева й З. Шейнфельд пропонують доповнити перелік симптомів кризи трьох років наступними:

– право на власне рішення – одна з основних ознак того, наскільки особистість вільно відчуває себе в тій чи іншій ситуації. Таке саме сприйняття дійсності й у трирічного малюка. Більшість негативних проявів кризи трьох років – це результат того, що дитина не відчуває свободи у власних рішеннях, діях, вчинках. Зазвичай відпускати трирічну дитину у «вільний політ» було б безглуздя, але можливість самій приймати рішення йому бажано надати. Це дозволить дитині сформувати потрібні в житті якості, а дорослим – впоратися з негативними проявами кризи трьох років;

– гіпертрофована самостійність – одна з особливостей кризи трьох років. Дитина хоче все робити сама, зовсім не замислюючись над тим, чи відповідають її бажання власним можливостям. Навчитися співвідносити “можу” й “хочу” – це завдання розвитку на найближчий час. Експериментувати вона буде постійно й у різних обставинах. А дорослі своєю участю в таких експериментах можуть реально допомогти дитині швидше подолати кризу, зробити її менш болісною й для самої дитини, й для тих, хто її оточує. Це можна робити й під час гри. Саме її великий психолог і знавець дитячого розвитку Е. Еріксон порівняв із “безпечним островом”, де малюк може “розвивати й апробувати свою незалежність, самостійність”. Гра з її особливими правилами й нормами, що відображають соціальні зв’язки, дозволяє малюку випробувати свої сили, набути необхідних навичок і побачити межі своїх можливостей [4].

Таким чином, прояви симптомів кризи трьох років спрямовані переважно проти дорослих, які постійно доглядають за дитиною, опікають її. Негативна форма поведінки рідко адресується іншим дорослим і ніколи не стосується однолітків. Особливості протікання цього періоду розвитку залежать від ставлення до дитини з боку дорослих. Намагання поводитись із нею, як і раніше, зумовлюють закріплення негативних ознак поведінки, збереження їх упродовж усього дошкільного дитинства. Тактовна поведінка дорослих, надання дитині самостійності пом’якшують прояви.

При адекватному стилі виховання, коли дорослі своєчасно помічають можливості дитини, задовольняють її потребу в нових формах діяльності, організують взаємини з дитиною на новому рівні, то кризовий період скорочується, а його симптоматики виступає менш травмуючою як для дитини, так і для оточуючих дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Божович Л. И. Этапы формирования личности. Возрастная и педагогическая психология. Москва: МГУ, 1992. С. 38-45.

3. Кулагина Н. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2006. 464 с.

3. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя / авт.-уклад. О. С. Нуреева, З. І. Шейнфельд. Харків: Вид. група "Основа": "Тріада+", 2008. 160 с.

Олена Школьник,
студентка групи ПП-41б,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
Науковий керівник: **Старовойт І. Й.,**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО НАСИЛЛЯ НАД ЖІНКАМИ В СІМ'Ї

За офіційними даними, щорічно більше одного мільйону українок стикаються з фізичною агресією в сім'ї. Переважна кількість жінок, які сьогодні відбувають терміни покарання за вбивство свого чоловіка, сексуального партнера чи родича – це ті жінки, які потерпали через систематичне й тривале насильство.

За даними ВООЗ, кожна шоста жінка зазнала насильства в сім'ї. За даними Організації економічного співробітництва й розвитку за 2019 рік, законодавство жодної з країн світу не захищає повністю жінок від домашнього насильства, а в деяких державах це взагалі не є злочином.

Не зважаючи на те, що фізичне та психологічне насильство у сім'ях відбувалось завжди, до 2019 року в Україні це за законом вважалось адміністративним правопорушенням. Закон щодо протидії домашньому насильству, який передбачає кримінальну відповідальність, в Україні було ухвалено ще в 2017 році, проте остаточно він набув чинності тільки у січні 2019 року.

Відповідно до Національного плану дій з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях Комітету ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок на період до 2021 року, що затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 вересня 2018 р. № 634-р. можна виокремити рекомендацію: "Здійснення всебічних заходів щодо запобігання й боротьби з насильством щодо жінок і дівчат і забезпечення притягнення винних до відповідальності й належного покарання". З метою виконання цієї рекомендації були передбачені заходи, які можна пов'язати з проблемою виявлення злочинів, що пов'язані з домашнім насильством [4].

Так, постановою КМУ від 20 березня 2019 р. № 234, був затверджений порядок формування, ведення та доступу до Єдиного державного реєстру випадків домашнього насильства та насильства за ознакою статі [5].

Насильство – це складний, багатоаспектний феномен. В психології його здебільшого трактують як безпідставну, імпульсивну, ірраціональну й негативну агресію.

У Конвенції Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок надано визначення поняттю “насильство стосовно жінок”, яке розуміється як порушення прав людини й форма дискримінації стосовно жінок та означає всі акти насильства стосовно жінок за гендерною ознакою, результатом яких є або може бути фізична, сексуальна, психологічна або економічна шкода чи страждання жінок, у тому числі погрози таких дій, примус або свавільне позбавлення волі, незалежно від того, відбувається це в публічному, чи в приватному житті [2].

Закон України “Про попередження насильства в сім’ї” фізичне насильство визначає як умисне нанесення одним членом сім’ї іншому члену сім’ї побоїв, тілесних ушкоджень, що може призвести або призвело до смерті постраждалого, порушення фізичного чи психічного здоров’я, нанесення шкоди його честі й гідності [6].

Фізичне насильство проявляється в формі погроз застосування фізичної сили; лякаючі жести; застосування сили, крім нанесення ударів (поштовхи, утримання силою, заподіяння сильного болю – викручування рук); у формі нанесення ударів і побиття. Це один із найбільш поширених і небезпечних типів насильницьких дій. У цілому 36 000 жінок щодня піддаються побиттю в сім’ї. Близько половини жінок піддавалися нападу в той час, коли вони були вагітні, годували грудьми, мали маленьку дитину або зазнавали фізичні або моральні страждання, перебували в стані безпорадності [3].

Досить рідко на практиці можна зустріти вияв фізичного насильства як однієї з форм насильства в сім’ї в чистому вигляді. Особливим підвидом фізичного насильства є сексуальне насильство.

Сексуальне насильство – секс без обопільної згоди, проти бажання, із застосуванням фізичної сили, погроз, залякування, насильницьке вчинення статевого акту, після побоїв, секс як засіб приниження та образи; це вчинення сексуальних дій проти волі жінки, а також примушування партнерки до неприйнятних для неї прийомів, способів сексуальних зносин. Це невдалий або статевий акт, здійснений із хворою жінкою або інвалідом, під тиском або під впливом алкогольного або наркотичного сп’яніння [1].

У випадку з сексуальним насильством, приміром, чималу роль відіграє відома нам установка про “подружній обов’язок”. Мовляв, якщо ви перебуваєте у шлюбі, то зобов’язані задовольнити потребу свого партнера або партнерки у сексі будь-коли, навіть якщо не хочете цього самі.

19% жінок, опитаних в рамках дослідження “Благополуччя й безпека жінки” від ОБСЄ, відповіли: статевий акт із жінкою без її згоди вважають виправданим, якщо це відбувається в подружжі або між партнерами, які живуть разом.

Крок назустріч у плані кращого розуміння цієї проблеми - це закон “Про протидію домашньому насильству”, який набув чинності 11 січня 2019

року. Якщо раніше згодою на секс вважалося, коли особа не сказала “Ні”, то тепер - тільки якщо було озвучене чітко “Так”.

Окрім того, приблизно кожна четверта жінка звинувачує в скоєнні насильства потерпілих, а не кривдників. На думку таких жінок, скоріше за все, жертви самі провокують насильницькі дії по відношенню до себе. Самі ж жертви схильні виправдовувати своїх мучителів із багатьох причин: тут і фінансова залежність, і відсутність власного житла, й нерозуміння того, як уникнути агресії, а також невіра в те, що хтось може допомогти. А як же жінкам вірити в захист, якщо за фактом закон лише зрідка стає на бік принижених і ображених. Тільки троє з десяти українських чоловіків, обвинувачених у насильстві по відношенню до членів своїх сімей, що тягне на кримінальний злочин, отримують реальні тюремні терміни.

За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), насильство над жінками - світова проблема. Третина опитаних ВООЗ представниць слабкої статі з різних країн заявили, що вони піддавалися насильству з боку їх чоловіків. Найвищий показник подібних відповідей аналітики зафіксували в країнах Південно-Східної Азії (37,7%). Однак і в ЄС 23 % опитаних жінок говорять про те ж. Мова йде не просто про жорстоке поводження - статистика ВООЗ свідчить, що 38% вбивств жінок у світі - справа рук їх партнерів.

Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства ця проблема є гострою, актуальною й потребує ефективних шляхів подолання.

Насильство в сім'ї порушує багато прав тих, кого захищають як міжнародні, так і національні нормативно-правові акти. Органи влади повинні заохочувати на усіх рівнях співпрацю із громадськими організаціями, які борються з насиллям над жінками.

Однак, не слід забувати, що калічаться не тільки жіночі долі. Люди, які виросли в обстановці регулярних сімейних конфліктів, дорослішаючи, втричі частіше стають жертвами або агресорами, ніж ті, хто не стикався з подібним у дитинстві.

Пережите в дитинстві насильство нерідко впливає на подальше життя, оскільки подібний травматичний досвід формує специфічні сімейні стосунки й особливі життєві сценарії. Так, у більшості випадків дорослі, що проявляють насильницькі дії по відношенню до чужих і власних дітей, самі були жертвами насилля з боку батьків.

Тому подальшого дослідження потребують розробка новітніх прикладних соціально-психологічних технологій допомоги жінкам, які зазнали насильства в сім'ї; питання взаємозв'язку фізичного насильства з іншими формами вчинення насильства над жінкою в сім'ї; вплив насилля над жінкою на інших членів родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Етимологія насильства над жінкою в сім'ї // Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики: Матер.

доповідей на міжнар. наук.-практ. конференції м. Київ (29-31 жовтня 2002 р.). Київ, 2002. С. 119-130.

2. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://rm.coe.int/168008482e>

3. Мінакова К. Основні соціально-педагогічні та психологічні характеристики жінки – жертви сімейного насилля. Київ: *Соціальна педагогіка*. 2005. № 2. С. 43-47.

4. Національний план дій з виконання рекомендацій, викладених у заключних зауваженнях Комітету ООН з ліквідації дискримінації щодо жінок до восьмої періодичної доповіді України про виконання Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок на період до 2021 року. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/file/text/65/f477357n14.doc>

5. Порядок формування, ведення та доступу до Єдиного державного реєстру випадків домашнього насильства та насильства за ознакою статі: Постанова Кабінету Міністрів України № 234. 20.03.2019. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/234-2019-%D0%BF>

6. Про запобігання та протидію домашньому насильству: Закон України № 2671-VIII. 17.01.2019. Електронний ресурс. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2229-19>

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ПРАКТИЧНА СИХОЛОГІЯ ХХІ ст.:
ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ**

МАТЕРІАЛИ

IV міжвузівської науково-практичної
онлайн-конференції

15 травня 2020 року

з нагоди

145-ї річниці від дня народження Карла Гюстава Юнга –
родоначальника аналітичної психології

Відповідальний за випуск – В.П. Вовк, кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології ХГПА

Комп'ютерна верстка: Очеретний В.О.

Підписано до друку 12.05.2020 р.

Формат 60x84 1/8. Гарнітура Times New Roman.

Друк різнографічний. Ум. друк. арк. 4,6.

Наклад 100 прим. Зам. 1953/1105.

Виготовлення

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
29013 Україна, м. Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139
Тел.: (0382) -79-58-96