

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
Державний вищий навчальний заклад  
**«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ»**  
Громадська організація «Молодь Сходу України»

## **ПЕРСПЕКТИВНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**За матеріалами  
Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної  
Інтернет-конференції**

**Особливості психологічної культури  
працівників освіти  
в інформаційному суспільстві**

**Випуск 2**

**Слов'янськ - 2016**

**УДК 159.9**  
**ББК 88.4я43**  
**П 278**

Перспективні питання психології: зб. наук. праць. За матеріалами Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної Інтернет-конференції «Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві» [Слов'янськ, 2016 року] / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». – Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2016. – Вип. 2. – 268 с.

У збірнику представлені наукові матеріали здобувачів вищої освіти, аспірантів, наукових співробітників, викладачів, працівників закладів освіти в рамках роботи Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної Інтернет-конференції «Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві», що проходила 17 березня 2016 року в Донбаському державному педагогічному університеті.

### **Редакційна колегія:**

**Омельченко Світлана Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теоретичних, методичних основ фізичного виховання та реабілітації Донбаського державного педагогічного університету;

**Пророк Наталія Василівна** – доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України;

**Солодухова Ольга Георгіївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету;

**Мамічева Олена Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології Донбаського державного педагогічного університету;

**Седих Кіра Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка;

**Яценко Тамара Семенівна** – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри глибинної корекції і психолого-соціальної реабілітації Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

**Степаненко Лариса Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Донбаського державного педагогічного університету.

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet  
рішенням Вченої ради**

**Державного вищого навчального закладу  
«Донбаський державний педагогічний університет»  
(протокол № 7 від 24 березня 2016 року).**

***Матеріали друкуються в авторській редакції***

Донбаський державний педагогічний університет, 2016

СЕКЦІЯ 1  
ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО  
СУСПІЛЬСТВА

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В  
УМОВАХ РОЗІРВАНОВОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ**

**Бойко Світлана Тихонівна**

*науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ).*

Одним із актуальних завдань сучасної освіти є реалізація глобальних тенденцій розвитку освіти в умовах інформаційного суспільства. Завдяки швидкому розвитку комп'ютерних технологій люди отримали можливість доступу до найрізноманітнішої інформації, а також спілкування в режимі реального часу. Тож будь-який сучасний фахівець повинен уміти отримувати, опрацьовувати, використовувати, а також продукувати інформацію за допомогою комп'ютерів та інших форм зв'язку, тобто володіти навичками *інформаційної грамотності*. Проте інформаційна грамотність є тільки складовою більш широкого поняття – *інформаційна культура*.

Дослідники поняття інформаційної культури (В. А. Кравець, В. Н. Кухаренко, Е. П. Семенюк, В. А. Ізвозчиков, Г. П. Чепуренко, Т. П. Зайченко, Н. І. Гендина та ін.) виділяють широке і вузьке його тлумачення. У широкому сенсі інформаційна культура розглядається як розвиток філософської категорії «культура» в інформаційному столітті, як розуміння інформаційної картини світу і розумне використання інформаційних потоків; як пристосування до навколишнього світу і вдосконалення соціально-економічної, суспільно-політичної та екологічної структури; як грамотне володіння мовами спілкування і розуміння місця й ролі людини в інформаційному суспільстві. У вузькому смисловому полі інформаційна культура визначається як рівень досягнутого в спілкуванні і сфері життєдіяльності людей, де можна відзначити кількість і якість створеного; як професійне володіння інформаційними технологіями зі створення, зберігання, оброблення, передавання інформації комп'ютерними засобами, як складова частина базисної культури особистості, як упорядкована система знань, умінь, навичок, морально-етичних норм, культурологічних і духовних цінностей, що забезпечують діяльність людини, предметом якої інформація.

Отже, можемо констатувати, що у широкому діапазоні підходів інформаційна культура пов'язана з інформаційними системами, інформаційними технологіями та цифровим світом. Проте, як зазначає Т. Давенпорт, ефективне управління інформацією може бути досягнуте тоді, коли інформацію будуть ефективно використовувати люди, а не машини [4]. Тому ключовим тут є все-таки поняття «культура», яку у Давній Греції

розуміли як освіту, виховання, удосконалення людини, а у Римі початкове «cultura agri» означало «вдосконалення духу». У 1973 р. на Слов'янському конгресі було задіяно вираз «семіотика культури», і культура, таким чином, була визначена як «ієрархічна знакова система, або, точніше, ієрархічна піраміда знакових систем. Основною одиницею К. визнавався текст, носій функції і значення. К. є сумою текстів» [1, с. 315]. Тобто семіотичний підхід до вивчення культури, власне, базується на знаково-символічній системі, де знак не має схожості з означуваним об'єктом, а тільки несе інформацію про нього (Е. Кассіпер. Ю. Лотман). Тож інформаційна культура як базис загальнолюдської культури існує вже не одне тисячоліття – від моменту, коли змінилося ставлення до самих сигналів про різні ситуації, що було властиво тваринам, адже з'явилося щось більш змістовне і незвідане, те, чим здатна оволодіти тільки людина. І саме обмін змістовними одиницями послужив основою розвитку мови, а, отже, спочатку усному передаванню і накопичуванню інформації, а потім і писемному [3].

Передавання інформації відбувається у часі, а збереження її не може обійтися без простору, тож коли йдеться про інформаційну культуру і культуру в цілому, необхідним є осмислення цих понять у просторово-часовому континуумі. Культура не є чимось даним від самого початку, вона «з'явилась разом з людиною. Завдяки їй людина стала тим, чим вона є в історії, водночас К. створена людиною і існує лише у зв'язку з нею і для неї» [1, с. 314].

Ми розуміємо, що у різних місцевостях, у різних народів та у різний час знаки (символи) трактуються по-різному. Скажімо, символіка кольору – зокрема, білий колір символізує чистоту, незаплямованість, невинність, добродієність, радість, він асоціюється з денним світлом, а також з силою, яка втілена в молоці і яйці. У християнській традиції біле позначає спорідненість з божественним світлом. У деяких народів білий одяг носили царі і жерці, що символізувало урочистість і велич. Однак білий колір може отримувати і протилежне значення. За своєю природою він ніби поглинає, нейтралізує всі інші кольори і співвідноситься з порожнечою, безтілесністю і в кінцевому підсумку – зі смертю. За старих часів білий траур використовувався і у слов'ян – вони одягали померлих у білий одяг і покривали білим саваном. У деяких племен Африки і Австралії прийнято розфарбовувати тіло білою фарбою після кончини когось із близьких. У Китаї і в деяких інших країнах Азії і Африки білий є кольором трауру. Давня символіка кольорів і їх інтерпретація в різних культурах знаходить своє підтвердження в сучасних теоріях взаємозв'язку кольору і емоційно-вольових станів не тільки окремої людини, але й цілих спільнот. Відповідність кольору і домінуючого психологічного стану вивчав, зокрема, швейцарський психолог М. Люшер, і тепер багато психологів користуються колірним тестом Люшера для діагностики нервово-психічного стану, прогнозу працездатності, професійного відбору, профорієнтації тощо.

Так само жести-символи обмежені рамками тієї чи іншої культури або місцевості, причому ця специфічність може виявлятися двояко. Скажімо, для позначення якогось поняття в одній культурі може бути певний символ, у той

час як в іншій – подібний символ відсутній зовсім, або ж той самий жест у різних народів матиме різне значення. (Болгари, коли з чимось не згодні, кивають головою вгору-вниз, а коли погоджуються – хитають вліво-вправо. Значення жесту, що має назву «кільце» – з'єднання великого й вказівного пальця, в англomовних країнах сприймається однозначно як схвальний, позитивний жест. У той же час у Франції це вираження негативних емоцій, а в Бразилії взагалі вважається вульгарним жестом. У різних культурах він тлумачиться по-різному, від замилювання до серйозної образи (мовляв, ти – абсолютний нуль)).

В Україні знаково-символічна система передавання інформації, по суті, існує в умовах *розірваного інформаційного простору*. Це «неадекватний інформаційний простір, у якому активно присутній інформаційний продукт різних систем» [3, с. 154]. Це виражається в тому, що «громадяни значною мірою споживають не національний, а імпортований продукт телебачення, радіо, книговидавання, інтернету (переважно з РФ та США) або продукт колишнього СРСР та похідні від нього варіанти, що спричиняє вкорінення чужої героїки та переживань за чужі проблеми – все це не має для громадян України зв'язку з реальністю, отже, створює у суспільстві додаткову (надмірну) напругу та конфлікти між різними соціальними групами» [там же]. Це зумовлено як об'єктивними чинниками (Україна є посттоталітарною та постколоніальною державою, і 25 років незалежності замало, аби позбутися усіх ознак цієї «спадщини»), так і діяльністю «агентів впливу» і всередині країни, і з-поза її меж, спрямованою на нівелювання процесу українського національно-культурного відродження, що розпочався у кінці 1980-х – початку 90-х років.

Скажімо, «уважно придивившись до радянського кінематографу (до речі, майже всуціль російськомовного), ми можемо побачити, що україномовними в ньому показані помітно дурнуватіші, тупіші персонажі (в кращому випадку; в гіршому це були герої, показані одвертими падлюками і зрадниками. Цієї тенденції – хоч і більш завуальовано – дотримуються і зараз). Українська мова їхня – неприємна, зокрема з тією чи іншою мірою яскраво вираженою «сільською» грубістю і неотесаністю у вимові, та ще й з огидним суржигом... <...>. Таким чином всім, хто визнавав себе українцем, підсвідомо нав'язувалася думка про «недорозвиненість» українців, «нездатність» їх самостійно мислити (а тим паче, відповідно, будувати власну державу), постійна «потреба» їх у «старшому братові» [3, с. 35–36].

Розірваний інформаційний простір також є причиною стану соціальної амбівалентності (наявність та взаємодія одночасно двох антагоністичних почуттів, думок або бажань, часто може бути симптомом біполярного розладу (шизофренії)), що призводить до когнітивного дисонансу (тобто неузгодженості двох суперечливих знань, які є у свідомості людини, що супроводжується виявами негативних емоцій). Отже, та соціальна напруженість, що існувала й існує в Україні, має цілком пояснювані соціально-психологічні причини. І психолого-педагогічні інституції в Україні, працівники освіти та засобів масової інформації мають спрямувати зусилля на

перетворення енергії когнітивного дисонансу у стан консонансу – узгодженості, рівноваги і відповідності між очікуваною та отримуваною інформацією.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Махлина С. Т. Словарь по семиотике культуры / Светлана Махлина. – СПб. : Искусство – СПб, 2009. – 752 с.
2. Оленев С. М. Информационная культура на рубеже тысячелетий: преемственность и новации / С. М. Оленев // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее : Международная научная конференция (Краснодар – Новороссийск, 11–16 сентября). – 1996. – С. 52–53.
3. Яцко Н. PR та маніпуляції : практичний словник. – К. : Видавець Карпенко В. М., 2013. – 472 с.
4. Davenport Th. Saving IT's Soul: Human-Centered Information Management / Thomas Davenport. – Harvard Business Review, 1994. – 72 (2). – P. 119–131.

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОБРАЗА БАТЬКА НА ВИБІР МАЙБУТНЬОГО ПАРТНЕРА У ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

**Колода Марина Сергіївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Асланян Тетяна Сергіївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри прикладної психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

В сучасних умовах посилення економічної та політичної криз, подальшого розшарування суспільства сім'я як динамічне утворення зазнає певних змін, що відбиваються, насамперед, на структурі і характері подружніх відносин. Виникають порушення у внутрішньосімейному спілкуванні, частішають кризи сім'ї, зростає незадоволеність шлюбом, змінюється стиль взаємодії між батьками і дітьми. За останнє десятиліття намітився ряд тривожних тенденцій, які свідчать про кризові явища в житті сім'ї, що зачіпають як подружні, так і дитячо-батьківські відносини. Актуальність розвитку проблеми пов'язана із загальним погіршенням психологічної атмосфери і зростанням дисфункціональності і конфліктності в значній частині сучасних сімей.

Слід констатувати незадовільний рівень реалізації батьком виховної функції в значній кількості сучасних сімей. Поряд зі сприятливою тенденцією активного включення батька в процес виховання ще на етапі раннього дитинства дитини, настільки ж яскраво виступає тенденція дистанціювання батька від проблем виховання, його низької емоційної залученості та орієнтації на батьківство – значущого фактора в досягненні особистісної ідентичності та психологічної зрілості.

Відомо, що становлення особистості особливо інтенсивно відбувається в юнацькому віці, який є найважливішим періодом для підготовки до сімейного життя і вибору чоловіка. З досліджень А. Адлера, Е. Берна, І. В. Дубровиної,

І. С. Кона, Р. В. Овчарової, Н. Пезешкіана, З. Фрейда можна зробити висновки, що суб'єктивні образи батьків мають найбільший вплив на вступ в шлюб, розподіл сімейних обов'язків, сприйняття себе та інших, на формування тих чи інших рис особистості та її смислових орієнтирів [2].

У сучасних дослідженнях спостерігається прагнення виявити особливості уявлень про сім'ю та ідеал майбутнього чоловіка в різні вікові періоди (М. В. Захарова, В. Е. Каган, Н. В. Ляхович, О. С. Прилепських, І. Г. Станіславська, Н. Ф. Федотова, О. В. Шишкіна). Виявлено, що у створенні уявлень про ідеального партнера велика роль належить батькам (Л. А. Коростильова, О. В. Мітіна, В. Ф. Петренко, В. Є. Семенов, О. В. Шишкіна) [4].

Проблема оцінки та моделювання образу майбутнього чоловіка у дівчат виявилася найменш вивченою у зв'язку з відсутністю спеціальних досліджень, що стосуються феномена «батьківства» і детермінуючої ролі батька у створенні образу ідеального чоловіка.

Таким чином, недостатня вивченість у психології розвитку уявлень про майбутнього чоловіка і перспективи сімейного життя, принципів вибору партнера, умов формування ціннісного ставлення до сім'ї та шлюбу у сучасних дівчат, є аргументом актуальності дослідження і передумовою для постановки і формулювання проблеми.

Проблема дослідження полягає у визначенні впливу відносин, що складаються з батьком, на вибір дівчатами майбутнього чоловіка, а також у виявленні залежності між психологічними характеристиками батька і психологічними характеристиками майбутнього чоловіка.

Образ чоловічої фігури у дівчини формується протягом її особистісного розвитку і становлення. Особливу роль у розвитку уявлень про чоловіків, а отже, і про образ майбутнього партнера, для дівчини відіграє саме батько та її стосунки з ним.

Деякі з дослідників (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, Г. Ньюфелд, Є. О. Смирнова та ін.) зазначають, що одним з найважливіших факторів, що впливають на подальше становлення та розвиток інтимних стосунків є тип прихильності, який формується в дитинстві до значущих дорослих і практично не змінюється у процесі життя. Прихильність – це емоційний зв'язок між людьми, що породжує взаємні очікування емоційного задоволення [2]; відчуття близькості, засноване на відданості, симпатії до когось-небудь або чогось-небудь [1]. Теорія прихильностей є на наш час одним з найпопулярніших напрямків як в американській, так і європейській психології. В основі цієї теорії лежать відносини між двома людьми, їх міжособистісні зв'язки, які визначають весь душевний і психологічний лад особистості: ставлення людини до себе, до світу, різноманітні переживання, пізнавальні та творчі здібності та ін. Оскільки перші зв'язки з іншою людиною виникають у дитячому віці, в центрі досліджень цієї школи знаходиться досвід відносин, отриманий в ранньому дитинстві.

Наприкінці 1980-х р. С. Хазан і Ф. Шейвер застосували концепти теорії прихильності до дорослих, які перебувають в романтичних стосунках. Вони

виявили, що взаємодія між партнерами в романтичних стосунках у певній мірі схожа зі стосунками між дітьми і значущим дорослим [6]. Наприклад, романтичні партнери прагнуть бути поруч один з одним, відчують себе комфортно, коли їх партнер поруч, і навпаки, відчують тривогу або самотність, коли він відсутній. Ці подібності привели С. Хазан і Ф. Шейвера до спроби розширити теорію прив'язаності і застосувати її до зрілих вікових груп та індивідів, які перебувають в романтичних стосунках. Так, виділяються чотири типи прихильності:

**1. Надійний тип прихильності.** Люди з надійною прихильністю відкриті своєму партнерові, вони не бояться бути люблячими і щирими з ним. Надійна прихильність сприяє позитивному сприйняттю романтичних відносин, високій задоволеності в шлюбі і у відносинах; такі люди не бояться емоційної близькості і навіть певної залежності від партнера. Ця прихильність в своєму онтогенезі пов'язана, перш за все, з непротиворічністю поведінки найближчого дорослого, насиченістю його емоційного репертуару реакцій, а також наявністю і якістю зворотного зв'язку від дорослого [1;6].

**2. Тривожний тип прихильності** характеризується бажанням високого ступеня емоційної близькості з партнером. Людям з такою прихильністю властива невпевненість в собі, ревності; їм здається, що партнер не бажає подібного ступеня близькості. Підвищена тривожність породжує бажання отримати підтвердження почуттів від партнера, а це в свою чергу може привести до появи залежності від партнера. Вони також можуть бути емоційно експресивні.

**3. Унікаючо-відторгуючий тип прихильності** властивий незалежним людям, для яких неприйнятний високий ступінь близькості. Найчастіше вони самодостатні, так як їх внутрішня робоча модель наповнена позитивним змістом по відношенню до себе і негативним по відношенню до інших. Саме це зумовлює деяку відчуженість в романтичних стосунках. Такий тип прихильності має захисний характер, відзначається тенденція до придушення і приховування своїх емоцій і почуттів.

**4. Тривожно-унікаючий тип прихильності** відзначається у людей, які постраждали від сексуального насильства на більш ранніх етапах життя [3]. Таким людям складно бути люблячими і відкритими, незважаючи на прагнення до близькості. В даному випадку бажання віддалитися продиктовано страхом бути відторгненим, а також дискомфортом від емоційної близькості. Вони не тільки не довіряють партнерові і бачать його в негативному світлі, а й себе не вважають гідними любові партнера [6].

Досліджуючи психосексуальний розвиток особистості, особливу роль в її становленні та розвитку майбутніх інтимних стосунків, З. Фрейд надавав двом віковим періодам: стадії фалічного та геніального розвитку. Домінуючий конфлікт фалічної стадії, що має вікові межі від 3 до 5 років, З. Фрейд назвав Едиповим комплексом (аналогічний конфлікт у дівчат отримав назву комплексу Електри). Він символізує неусвідомлене бажання дитини володіти одним з батьків протилежної статі і одночасно усунути дорослого однієї з них статі. Поступово дівчинка, стаючи більш схожою на матір, отримує



символічний доступ до батька, збільшуючи, таким чином, шанси коли-небудь вийти заміж за чоловіка, схожого на батька.

У жінок фалічна фіксація, як відзначав З. Фрейд, призводить до схильності фліртувати, зваблювати, а також до безладних статевих зв'язків, хоча вони можуть іноді здаватися наївними і безневинними в сексуальному відношенні.

Початкова фаза генітальної стадії (періоду, що продовжується від зрілості до смерті), характеризується біохімічними і фізіологічними змінами в організмі. Результатом цих змін є характерне для підлітків посилення збудливості і підвищення сексуальної активності. Генітальний характер – це ідеальний тип особистості в психоаналітичній теорії. Це людина зріла і відповідальна в соціально-сексуальних відносинах.

Необхідно детальніше зупинитися на характеристиці юнацького віку, що являє собою період життя людини між підлітковим віком і дорослістю. Проблемою дослідження цього вікового періоду займалися різні вчені: Е. Еріксон, Е. Кречмер, К. Левін, Ж. Піаже, З. Фрейд, Л. І. Божовіч, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін та ін. Як відомо, у юнацькому періоді виділяють два основні етапи: 1) рання юність (15-18 років); 2) пізня юність (18-23 роки).

Цей період характеризується завершенням фізичного розвитку та становлення особистості. Перехід до юнацтва пов'язаний з розширенням діапазону фактично доступних людині або нормативно обов'язкових соціальних ролей, з розширенням сфери життєдіяльності. Провідною діяльністю є навчально-професійна, в ході якої, крім засвоєння знань, вирішуються завдання профорієнтації та професійного самовизначення.

Психічний розвиток юнаків характеризується формуванням довільної уваги та пам'яті. Розвиток мислення дозволяє юнакові виділити в предметі істотне, приходити до розуміння причин того чи іншого явища, точно класифікувати більш часткові та більш загальні поняття. Уява також характеризується великим розвитком самоконтролю; мова юнаків багатша за лексику, більш гнучка за інтонацією, вона опосередковує мислення і розвиток самосвідомості.

Криза 17 років полягає у тому, що відбувається ціннісно-сміслова саморегуляція поведінки. Спостерігається філософська інтоксикація свідомості: юнак опиняється поваленим в сумніви, роздуми, що заважають його активній діяльній позиції.

Відбувається становлення стійкої самосвідомості і стабільного образу «Я», відкриття свого внутрішнього світу, його емансипація від дорослих. Розширюється коло особистісно-значимих відносин, які завжди емоційно забарвлені. Дружба виходить на новий рівень, з'являється тема любові і специфічні відносини з однолітками. Юнак встановлює взаємовідносини з особами протилежної статі, відчуває потребу в неформальному, довірчому спілкуванні з дорослими.

У юнацькому віці вирішується одна з найбільш важливих проблем – статевої ідентифікація. Саме цей вік є найважливішим періодом для

підготовки до сімейного життя і вибору чоловіка [6]. Становлення зрілих міжособистісних виборів в юності визначає характер майбутніх взаємодій і є показником успішності, соціальної адаптованості особистості. Дослідження показують, що суб'єктивні образи батьків мають найбільший вплив на особливості спілкування дітей з протилежною статтю, формування образу майбутнього супутника життя, розвиток поглядів на подальше сімейне життя і психологічну готовність до батьківства і материнства.

Р. Кемпбелл зазначає, що вплив батька на статеву ідентифікацію дівчинки найзначніше проявляється в період юності. Саме в цьому віці вона повинна отримати визнання своєї значущості як майбутньої жінки в основному від батька, який сприяє формуванню у дочки позитивної самооцінки, висловлюючи схвалення її діям, здібностям, зовнішності. Взаємовідносини дівчинки з батьком впливають на її подальші гетеросексуальні контакти, будучи прототипом цих відносин. Теплі стосунки з батьком, що приносять задоволення, допомагають дочці пишатися своєю жіночністю, сприяють прийняттю себе як жінки і легшій гетеросексуальній адаптації. Любов батька дає дівчинці впевненість у своїй жіночій привабливості і чарівності. Недостатня ж емоційна чуйність батьків породжує у дівчаток занепокоєння, нестійкість настрою і примхливість, як засіб привертання уваги.

Отже, теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження показав наступне. На вибір майбутнього партнера у дівчат юнацького віку впливає багато факторів, одним з головних серед яких, на нашу думку, виділяється образ чоловічої батьківської фігури, що формується в процесі розвитку особистості. Протягом усього життя дівчини, від народження, особливу роль у її формуванні і становленні відіграє батько. Ми вважаємо, що саме стосунки із ним формують у дитини образ майбутніх стосунків із своїм партнером, а його основні психологічні характеристики впливають на уявлення про риси характеру майбутнього чоловіка.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Боулби Дж. Детям – любовь и заботу // Лишенные родительского попечительства / Под ред. В.С. Мухиной. – М.: 1991. – 223 с.
2. Возрастная психология / Сост. Л.А. Семчук, А.И. Янчий. – Гродно, 2006.
3. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Минск.: Харвест, 1998. – 799 с.
4. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии, 2-е изд. – Национальная психологическая энциклопедия, 2012. – 600 с.
5. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – 632 с.
6. Смирнова Є.О. Теория привязанности: концепция и эксперимент // Вопросы психологи. – №3. – 1995. – С.139-150.
7. Соколова Е.Т. Психотерапия. Теория и практика. – М: Академия, 2006. – 368 с.

# ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ

**Кучеренко Аліна Віталіївна**  
*аспірантка кафедри психології*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Радикальні зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній, правовій, морально-етичній сферах життєдіяльності українського суспільства, призвели до трансформації суспільства в цілому, так і його окремих складових. Сучасні реалії суспільства настільки мінливі, що породжують стан невизначеності, розгубленості у більшості громадян, особливо у молодого покоління.

В даний час в країні гостро відчувається дефіцит позитивного впливу, в результаті чого виникають постійні суперечності між соціумом і особистістю. Одним з таких є наявність протиріччя між вимогами, що стають перед сучасним суспільством до інтелектуального, духовного, фізичного потенціалу людини, та постійною загрозою психотравмуючих подій, передбачити та спрогнозувати які не можливо [2]. Дана проблема особливо актуальна для студентства. Ця соціальна група представляє особливий інтерес для дослідників, так як є найважливішим джерелом, рушійною силою, частиною суспільства, здатної визначати провідні тенденції його розвитку вже в найближчі десятиліття.

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що обставини сучасності актуалізують проблему формування та підвищення рівня розвитку адаптивних можливостей (адаптивності) особистості в нестійкій соціальній реальності. В більшості праць вчених розкриваються загальні проблеми соціальної адаптації як специфічної форми активності особистості (Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Ю. В. Гана, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв та ін.), співвідношення проблем соціальної адаптації і соціальних настанов (А. А. Налчаджян, Ш. О. Надирашвілі, К. Роджерс, Л. Фестінгер та інші), соціально-психологічні проблеми адаптації молоді до нових умов існування та соціального оточення (О. І. Гончаров, Д. В. Іщенко, В. Л. Кікоть, О. Д. Сафін, О. В. Симоненко, Т. В. Серєда).

З нашої точки зору, також гідним уваги виступає *медико-психологічний підхід* до вивчення проблеми адаптації (Л. М. Балабанова, Ф. Б. Березін, Т. Г. Дитчев, Л. О. Китаєв-Смик, Г. Сельє, Г. Б. Леонова, М. Д. Левітов та ін.), представники якого розглядають аспекти адаптації людини у стресових умовах. Поняття адаптації розглядають у співвідношенні з такими категоріями, як «норма» та «патологія», важливою є оцінка дихотомії «адаптація-дезадаптація» [2].

Успішність і швидкість адаптації не однакові у різних людей. Практично усі теорії адаптації звертають особливу увагу на емоції, котрі реалізують низку функцій у поведінці людини, а саме оцінюючу, організаційну, контролюючу,

захисну, мобілізуючу. З позиції процесу та стадій адаптації, емоції відображають її необхідність, дають їй суб'єктивну оцінку, певні прогнози тощо.

Так, у концепції адаптації запропонованій Ф. Б. Березіним, невід'ємною частиною адаптаційного процесу є стан тривоги, який супроводжує процес пристосування людини до навколишнього середовища. Стан тривоги виникає внаслідок порушення гомеостатичної рівноваги між людиною та середовищем, що зумовлено недостатністю психічних або фізичних ресурсів для її відновлення. Тривожність розуміється як відчуття деякої невизначеної загрозливої ситуації, виникнення якої прогнозується як відчуття тривожного очікування. Саме з виникненням тривоги пов'язують посилення активності людини, зміну характеру поведінки та включення механізмів адаптації [2].

Якщо особистості притаманне відчуття тривожності, вона схильна перебільшувати рівень ризику, небезпеку ситуації, применшуючи та недооцінюючи при цьому свої можливості та здібності. За рівнем тривожності визначається, наскільки сам суб'єкт адаптації впевнений у своїх здібностях проявити адаптивну поведінку. Суб'єктивно тривога переживається як неприємне емоційний стан різної інтенсивності. Ситуація тривоги супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми особистості. Виникаючи при будь-якому порушенні збалансованості в системі «людина-середовище», вона активізує адаптаційні механізми і разом з тим при значній інтенсивності лежить в основі розвитку адаптаційних порушень [1].

Одним з етапів нашого експериментального дослідження було визначено необхідність вивчення показників соціально-психологічної адаптації студентської молоді в регіоні, який визнаний зоною проведення Антитерористичної операції. Вибірку склали 70 студентів Донбаського державного педагогічного університету.

Для діагностики соціально-психологічної адаптації нами була застосована методика К. Роджерса і Р. Даймонда. Особистісний опитувальник призначений для вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації та пов'язаних з цим рис особистості. Використана авторами форма опитувальника направлена для того, щоб уникнути впливу «прямого ототожнення». Тобто ситуації, коли досліджувані свідомо, безпосередньо співвідносять твердження зі своїми особливостями. Даний методичний прийом є однією з форм «нейтралізації» установки досліджуваних на соціально-бажані відповіді [4].

На підставі отриманих даних соціально-психологічної адаптації на нашій групі досліджуваних, можна дати наступну характеристику: за інтегральним показником «Адаптація» група характеризується як та, що має підвищені адаптивні здібності. Тобто в даній групі в більшій мірі присутні респонденти з високими (57,5%) і нормальними (18%) адаптивними здібностями. Так само, більшість досліджуваних мають високий (54,5%) та нормальний (45,5%) інтегральний показник самоприйняття; високий показник прийняття інших (48,5%); показник «емоційний комфорт» нормальний у 77%, високий для 33% досліджуваних; для переважної більшості характерний нормальний рівень прояву показників інтернальності та домінування.

Для психологічного діагностування рівня тривожності, нами була використана методика діагностики рівня тривожності Ч. Д. Спілбергера, Ю. Л. Ханіна, призначена для вивчення тривожності як актуального стану людини і як особистісної риси.

Діагностика тривожності як стану і як особистісної риси, виявила наявність помірного прояву ситуативної тривожності у 56,5% досліджуваних, для 41,5% високий рівень, у 2% встановлений низький рівень прояву.

Наведені дані, загалом відбивають ситуативно обумовлений стан тривожності, властивий студентській молоді. Проте, привертає увагу показник особистісної тривожності, який у більшості досліджуваних, а саме у 50,8% має високий рівень прояву, у 49,2% встановлений помірний рівень.

Загалом, за показниками особистісної та ситуативної тривожності, отримані наступні результати: реактивна тривожності – 46 балів, особистісна тривожності – 49 балів. Статистичною нормою є (як для реактивної так і особистісної тривожності) – 31-44 бали. Отже, можна зробити висновок про те що, рівень особистісної та ситуативної тривожності досліджуваних перевищує норму.

Даний результат дає підстави відносити досліджуваних до категорії осіб тривожних, схильних сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати вираженим станом тривожності. Показники дозволяють припустити, що групі респондентів характерна поява стану тривожності у різноманітних ситуаціях.

Виявлено наступні взаємозв'язки між показниками соціально-психологічної адаптації і тривожності за допомогою метода рангової кореляції Спірмена. Реактивна тривожність має статистично значиму пряму (або позитивну) кореляцію з наступними показниками соціально-психологічної адаптації: дезадаптивності (0,34;  $p < 0,05$ ), неприйняття себе (0,317;  $p < 0,05$ ), емоційний дискомфорт (0,46;  $p < 0,01$ ), тобто з підвищенням реактивної тривожності перераховані вище показники також підвищуються, а з пониженням реактивної тривожності – знижуються.

На підставі чого можна зробити висновок, що підвищений рівень ситуативної тривожності заважає адаптаційним процесам, показник дезадаптації відповідно підвищується, як і показники: неприйняття себе, емоційний дискомфорт. Особистісна тривожність має пряму (або позитивну) кореляційну залежність з наступними показниками СПА: дезадаптивності (0,56;  $p < 0,01$ ), неприйняття себе (0,42;  $p < 0,01$ ), неприйняття інших (0,29;  $p < 0,05$ ), емоційний дискомфорт (0,62;  $p < 0,01$ ), зовнішній контроль (0,52;  $p < 0,01$ ), відомість (0,29;  $p < 0,05$ ), ескапізм (0,408;  $p < 0,05$ ).

Також виявлена зворотня (чи негативна) статистично значуща кореляція між особистісною тривожністю і таким показником соціально-психологічної адаптації як емоційний комфорт (0,312;  $p < 0,05$ ), тобто при підвищенні особистісної тривожності емоційний комфорт знижується, а при зниженні – емоційний комфорт підвищується.

Підвищений рівень як особистісної, так і ситуативної тривожності, відбивається на показниках дезадаптивності, неприйняття себе, емоційному

дискомфорту, зовнішньому контролю. Є загальні та специфічні взаємозв'язки, характерні для особистісної і для реактивної тривожності. Особистісна тривожність має негативний взаємозв'язок з емоційним комфортом та позитивний взаємозв'язок з відомістю та ескапізмом. Система взаємозв'язків особистісної тривожності відрізняється від системи взаємозв'язків реактивної тривожності наявністю додаткового статистично значущого зворотнього (або негативного) взаємозв'язку з показником СПА – емоційний комфорт (-0,312;  $p < 0,05$ ).

Таким чином, кількісний та якісний аналіз психодіагностичних даних, статистичний аналіз вказують на взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації особистості та тривожності. Це чітко проявляється в більшості виявлених значимих кореляційних взаємозв'язків. Характеристика соціально-психологічної адаптації особистості значної частини студентів визначена як висока, що свідчить про тенденцію до збігу цілей і ціннісних орієнтацій особистості результатами. Наміри, в основному, збігаються з вчинками, задуми – з втіленням. Переважає внутрішня мотивація над зовнішньою. Самокритичні, схильні шукати причини своїх невдач в собі. Також визначено, що адаптаційні можливості особистості, виражені в показниках соціально-психологічної адаптації, можуть бути значно вище у випадку зниження рівня особистісної тривожності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. А. Будницька; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2001. – 17 с.
2. Керик О. Є. Взаємозв'язок емоційного компоненту самосвідомості з переживанням психотравмуючих ситуацій : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.01 / О. Є. Керик; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2009. – 19 с.
3. Луценко О. Л. Стратегії та механізми психологічної адаптації особистості до умов перехідного періоду в суспільстві : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2006. – 20 с.
4. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАРАТИВІВ ПІДЛІТКАМИ-НЕФОРМАЛАМИ ПІД ЧАС ВЗАЄМОДІЇ У СУБКУЛЬТУРАХ

**Лавріненко Віталій Анатолійович**  
*асистент кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г.Короленка (м.Полтава).*

Підлітковий вік є складним етапом у становленні особистості, який супроводжується гостро протікаючою кризою. Вона виникає внаслідок протиріч між наявним психічним розвитком підлітка та його намаганнями реалізуватися у соціальному оточенні. Основним особистісним новоутворенням

цього віку є почуття дорослості, внаслідок якого підліток висуває якісно нові вимоги до сприйняття себе оточуючими.

Важливою потребою підлітків є їх необхідність до самореалізації у системі соціальних зв'язків. При цьому, орієнтири спілкування підлітків-неформалів з оточуючими визначаються смисловими установками, які виступають результатом упорядкування їх внутрішнього світу та виражаються у семантичних конструктах їх мови. Саме у мові відбувається конструювання смислової реальності підлітками, осмислення ними життя, що окреслюється у специфіці їх ціннісно-смислової свідомості. З огляду на це, не вирішеним є питання формування смислових настанов підлітків під впливом соціального оточення та їх вираження у міжособистісній взаємодії молоді.

Вирішення проблеми впливу міжособистісної взаємодії у неформальних об'єднаннях на становлення та зміну ціннісно-смислової свідомості підлітків пов'язано з розглядом смислів особистості, як осередку її життєвої активності (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Г. О. Балл, Б. С. Братусь, Д. О. Леонт'єв). Так, смисл розглядається як універсальний спосіб упорядкування свідомості, інтерпретації життєвого досвіду особистості та життя в цілому. При цьому, відповідно до принципу «буттєвого опосередкування смислової реальності» (за Д. О. Леонт'євим [4]), структура особистісних смислів та смислових настанов особистості суттєво залежить від її комунікативного та життєвого досвіду.

Формування ціннісно-смислової свідомості молоді особистості (за З. С. Карпенко [1]) відбувається шляхом засвоєння представлених у соціальному макросередовищі ціннісних ідеалів, які заломлюються через відповідні уявлення референтної для підлітка малої групи (у тому числі і неформальних молодіжних об'єднань), в яку той включений як учасник сумісної діяльності зі спільним для її членів ціннісно-мотиваційним ядром. Таке розуміння шляху формування ціннісно-смислової свідомості суб'єкту відображає основні положення культурно-історичного підходу (Л. С. Виготський), згідно якого особистість є продуктом суспільних відносин.

Для окреслення основних шляхів впливу міжособистісної взаємодії підлітків на їх інтрапсихічні утворення важливим є розгляд свідомості з точки зору цілісної континуальної ціннісно-смислової сфери, що включає в себе і свідомість аналогічної якості як взаємодоповнювальну, синергетичну єдність емоційно-образного і понятійно-логічного аспектів [1].

Становлення ціннісно-смислової свідомості в підлітковому віці відображає наявність вираженої смисложиттєвої кризи, яка виступає різновидом психобіографічної кризи і породжується об'єктивно існуючими протиріччями у пошуці та практичній реалізації людиною смислу життя (К. В. Карпинський [2]).

При цьому, конструювання цілісної картини власного «Я» підлітків та їх самопрезентація у системі міжособистісної взаємодії, відповідно до основних положень нарративної психології, відбувається на основі осмислення ними оточуючого світу і самих себе шляхом упорядкування усіх життєвих фактів у формі історій та наративів (Н. А. Федорова [5]).

У підлітковому віці першочерговим завданням молодшої особистості є ефективна комунікація з оточуючими. Реалізуючи такі смислові настанови, як прагнення довести свою самостійність та незалежність, підліток часто відчуває нестачу необхідних для цього ресурсів (соціальних умінь, досвіду, освіти, матеріальної незалежності тощо) та обмежуюче ставлення з боку дорослих (коли дитині не завжди дають можливість самостійно здійснювати життєві вибори). Як наслідок, він переживає виражену смислову кризу від неможливості подолати такі протиріччя, чи проявляє дезадаптаційну реакцію – конфліктує з оточуючими, вступає до асоціальних молодіжних груп тощо.

Процес реалізації міжособистісних відносин підлітків-неформалів впливає на когнітивне опосередкування смислової регуляції життєдіяльності, що розповсюджується за межі актуальної комунікативної ситуації у план прогнозів, уявлень, фантазій та рефлексії [3].

Конструювання смислової реальності підлітками відбувається за рахунок символічних систем, провідною із яких виступає мова. Усвідомлення соціальних стосунків та власних психологічних особливостей дітьми представляється у їх лінгвістичних побудовах, що існують лише у певних дискурсах, пов'язаних із дискурсами, пануючими у сучасній культурі.

Таке розуміння механізму конструювання смислів молодшої особистості засноване на постулатах соціального конструкціонізму. Так, згідно К. Гергену, знання особистості про оточуючий світ та власні психологічні особливості представлене у лінгвістичних побудовах. Відповідно до цього, значення – це не когнітивні утворення кожної особистості, а продукт їх спільної діяльності. Мови виступають по-суті взаємодією, яка реалізується у дискурсах – соціальних текстах, продуктах взаємодії індивідів, груп та спільнот [5].

При цьому свідомість розуміється як така, що має мовленнєву природу, і є нестабільним, динамічним утворенням, яке здатне істотно видозмінюватися в залежності від того мовленнєвого контексту, в якому вона знаходиться, і який більшою чи меншою мірою, але обов'язково приймає участь у її конструюванні. Тобто, кожен текст (і нова життєва ситуація, прочитуючи яку індивід змінює форму рольової поведінки, щоб вписатися у інші соціальні норми) пропонує свідомості, що його сприймає, певну позицію, яка тим чи іншим способом конструює її зв'язаність та цілісність. Сама суб'єктність особистості, згідно К. Гергену, повністю залежить від практики взаємодії суб'єктів і визначається дискурсом.

Побудова смислових конструктів підлітками окреслюється у наративах – властивих особистості способах структурувати оточуючий світ. Втілення індивідуального досвіду підлітків у формі наративу (історій, розповідей) дозволяє їм осмислити свій досвід через більш широкий контекст, оскільки форма наративу, сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособистісних відносин [3].

У наративі підлітки обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що сприяє укріпленню їх «Я-концепції». За допомогою наративів підліток вибудовує непротирічну картину власного «Я», що конструюється за допомогою соціальних відносин, виступає їх функцією.



Загалом, Н. А. Федорова [5] виділяє три основні функції наративів, виокремлення яких є важливим для розуміння впливу міжособистісної взаємодії на ітрапсихічні особливості підлітків. Так, у наративах відображаються переважно значимі для суб'єкта життєві події, а сам наратив характеризується часовою направленістю і конструюється виключно у ситуаціях соціальної взаємодії.

Конструювання власного «Я» підлітками, відповідно Р. Харре, реалізується у системі соціальних відносин, а взаємодія відіграє при цьому центральну роль. Саме інтеракція знаходиться в центрі аналізу процесу конструювання внутрішнього світу особистістю, оскільки саме у взаємодії визначається властивість мови позначувати об'єкти оточуючої дійсності, з одного боку, та є сферою вираження мови, з іншого.

Конструювання наративів молодими особистостями виступає, з одного боку, механізмом ідентифікації і самоосмислення, а, з іншого, – надає їм ресурси для самопрезентації і виступає у якості фундаментального компоненту соціальної взаємодії. Форми наративів, що закріплені у культурі, виступають прототипами, на основі яких суб'єкт свідомо чи неусвідомлено вибудовує свої власні життєві історії. У цих «культурних» наративах вже закладені основні оцінки, дані ним культурою. Відповідно, такий же механізм спостерігається під час конструювання наративів підлітками під впливом активної діяльності у неформальних об'єднаннях, що несуть у собі наративи молодіжних субкультур. Вони являють собою прототипи бачення оточуючого світу підлітками різних неформальних об'єднань. Так, представники романтико-ексapistських груп переважно конструюють власний внутрішній світ під впливом розцінення оточуючої дійсності, як позбавленої смислу, такої, що характеризується ознаками втрати сенсу існування суб'єкта у світі.

Натомість, конструювання наративів підлітків із агресивних неформальних об'єднань відбувається, переважно, під впливом субкультурних прототипів у вигляді реалізації своїх намірів на активне та агресивне самовираження, відстоювання власної позиції, розцінення світу як простору для реалізації своїх прагнень при умові постійної боротьби з «ворогами», які заважають самореалізації молоді.

Розглядаючи діяльність неформальних підліткових об'єднань агресивного спрямування з точки зору системного підходу в психології, можна розцінювати наявність таких «ворогів» (підлітків, що думають інакше, представників різних політичних або релігійних поглядів тощо) як фактор, що укріплює дану систему та сприяє її розвитку, виступаючи стабілізатором системи агресивних молодіжних об'єднань. Адже, саме протидіючи «ворогам», підлітки об'єднуються, їх погляди інтегруються, укріплюється «Ми-почуття» і психологічна єдність.

При цьому процес побудови наративу підлітками об'єднує реальність їх «істинного Я» і реальність їх «публічного Я». Бажаний «образ Я» підлітка, який він прагне створити у партнерів по взаємодії, перетинається з тим реальним «образом Я», що конструюється в процесі створення наративу. Тобто, осмислення підлітками самих себе включає два модули: публічний, які

піддається змінам, та особистісний модус – персональні характеристики, з якими особистість ототожнює себе [5].

Система стосунків підлітка у неформальних об'єднаннях виступає певним середовищем, в якому конструюється та формується його «Я», зникає розірваність між особистим та публічним «Я». Сконструйована у процесі міжособистісної взаємодії ідентичність підлітка несе в собі як відображення культурних і соціальних норм, так і відображення суб'єктивного погляду підлітка на власну історію (нарратив).

Система поглядів стосовно власного «Я», що утворюється у підлітка, стосується не лише процесу управління враженнями для реалізації конкретних цілей у міжособистісному спілкуванні, а і процесів конструювання ідентичності і згладжування протиріч, узгодження його реального та публічного «Я».

У період підліткової смисложиттєвої кризи молоді особистості гостро переживають з приводу непродуктивності своєї життєдіяльності, що виражається у їх смислових конструктах, орієнтованих на втрату сенсу життя (наприклад, «життя для мене нічого не значить, адже я втратив друзів», «я дорослий, а батьки не дають мені змогу обирати своїх друзів. Хіба можна так жити?»).

Відчуваючи нереалізованість у системі соціальних контактів, підлітки схильні негативно оцінювати свої особистісні властивості, сприймати їх як перешкоди на шляху до життєвого успіху. При цьому інтенсифікація та генералізація кризових переживань у підлітків провокує домінування негативних компонентів самоствавлення. Вони схильні до самозвинувачення та внутрішньої конфліктності, що виражається у конструктах, які ускладнюють процес інтеграції власного «Я»: «я винен у тому, що ніхто не хоче зі мною спілкуватись», «я не цікава для оточуючих», «хочу спілкуватись з друзями, але не спроможний» тощо [3].

Отже, формування ціннісно-смислової свідомості, як особливого результату конструювання образу власного «Я» підлітками, відбувається під час активної взаємодії з оточуючими через опанування соціальних норм взаємодії та конструювання нарративів у відповідних соціальних дискурсах. Особливу роль при цьому мають дискурси неформальних молодіжних об'єднань, які відображають поєднання типових соціальних дискурсів та специфічних субкультурних елементів бачення світу молодими людьми.

Побудова ціннісно-смислової свідомості підлітків окреслюється у нарративах – властивих особистості способах структурувати оточуючий світ. У нарративі підлітки-неформали обґрунтовують свої вчинки і вибудовують каузальні залежності між життєвими подіями, що сприяє укріпленню їх «Я-концепції», дозволяє сформувати непротирічну картину власного «Я», що конструюється за допомогою соціальних відносин. При цьому процес побудови нарративу підлітками об'єднує їх «істинне Я» і «публічне Я».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Карпенко З. С. Психологічні основи аксіогенезу особистості: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / З. С. Карпенко; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 37 с.

2. Карпинский К. В. Взаимосвязь самоотношения и смысложизненного кризиса в развитии личности / К. В. Карпинский // Мир психологи. – 2010. – № 4. – С. 152–167.
3. Лавріненко В.А. Відображення феномену субкультури в смислових конструктах підлітків-неформалів / В. А. Лавріненко // Психологія і особистість. – 2016. – № 1 – С.139–151.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
5. Федорова Н. А. Проблема самопрезентации : подход нарративной психологии / Н. А. Федорова // Знание, понимание, учение : Работы молодых ученых. – 2007. – №2. – С. 206–212.

## **ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Лукашук Яна Вадимівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Свіденська Галина Миколаївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Проблема розвитку творчої особистості була і є актуальною, адже відомо, що творча особистість є цінністю всього суспільства. Усебічне вивчення проблем творчості є важливим не тільки для спеціальних психологічних досліджень, а й для розв'язання широкого кола сучасних проблем. Прискорення темпів винахідницької активності, технологізація суспільства, поширення інформаційно-комунікаційних технологій вимагають зростання як соціальної, так й особистісної компетенції. Адже творча особистість є не лише гарантом розвитку певного соціуму, а й рушійною силою процесів трансформації суспільства. Усе це актуалізує досліджувану нами проблематику.

Проблема формування творчої особистості стала предметом спеціального вивчення у дослідженнях як зарубіжних (Дж. Гілфорд, Дж. Девідсон, П. Торренс, Дж. Фодор та ін.), так і вітчизняних вчених (Л. Виготський, В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалка, С. Рубінштейн та ін.).

Вивчення психологічної літератури дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку науки поняття «творчість» є складним і неоднозначним. Зарубіжні та вітчизняні науковці відзначають багатозначність терміна «творчість», різноманітність підходів до його визначення та типології. У психологічних дослідженнях накопичено чималий досвід щодо теоретичного та практичного підходів до проблеми розвитку творчості. Термін «творчість» зустрічається в різних поширених словосполученнях: «творчі здібності», «творча особистість», «творчий потенціал» та ін.

Психологи трактують творчість, акцентуючи увагу на суб'єктивних ознаках, насамперед підкреслюючи, що це – здатність людини, її принципова особливість. Творчість – «...людська діяльність, яка має ціллю створення чогось нового, не схожого на створене раніше. Може розглядатися з позицій об'єктивного аналізу... як створення нових цінностей...» [4, с. 132].

У зарубіжній психологічній науці представлені різнобічні підходи до вивчення сутності творчості відповідно до існуючих наукових шкіл. Так, одні вчені порівнювали творчість з інтелектом (Ж. Піаже, А. Біне, Ч. Спірмен, Р. Кеттелл та ін.), інші (Г. Айзенк, Дж. Векслер, Ф. Гальтон, Дж. Равен, Е. Торренс та ін.) розуміння феномену творчості ототожнювали із сукупністю задатків як своєрідних передумов здібностей і пов'язували її з «емоційною енергетикою». Представники аналітичної психології (З. Фрейд, К. Юнг та ін.) джерело творчості вбачали в несвідомому психічному житті індивіда як єдність між чуттєвим та духовним, мистецтвом та психоаналізом.

Вагомим внеском у пояснення природи творчості є теорія Л. Виготського. Зокрема, учений доводить, що творчість – «умова існування людства» і все, що виходить за межі рутини і в чому є хоч йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» [1, с. 7]. Ідеї Л. Виготського про творчий характер діяльності людини дають підставу для розуміння того, що творчість притаманна кожній людині, але на думку вченого, творчість – це нормальний і постійний супутник дитячого розвитку.

Л. Виготський зазначав, що необхідно всіляко розширювати досвід дитини, якщо ми бажаємо мати достатньо міцні основи для її творчої діяльності. Чим більше дитина чула, бачила, пережила, тим більше вона знає та засвоює, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє, тим більш значущою та продуктивною при інших рівних умовах буде її діяльність. А це свідчить про необхідність розвитку досвіду як системи знань, умінь, навичок, як важливого підґрунтя для розвитку творчої діяльності та творчих властивостей особистості.

В контексті дослідження варто розглянути науковий доробок видатного психолога С. Рубінштейна, який розглянув творчість з позицій особистісного підходу. У його працях творчість трактується як діяльність, яка створює щось нове, оригінальне, що при цьому входить не тільки в історію розвитку самого творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва. Отже, праці С. Рубінштейна сприяли розумінню творчості як результату діяльності особистості.

Проблема розвитку творчої особистості з погляду розвитку її якостей та створення психологічних умов до реалізації творчого потенціалу висвітлена в наукових працях відомого українського психолога В. Рибалки. Учений намагається створити цілісну модель творчої особистості, що базується на класифікації здатності особистості до творчої діяльності певного профілю, пропонує шляхи реорганізації навчально-виховної роботи з учнями, удосконалення індивідуальної самостійної творчої діяльності здібних, обдарованих школярів на основі психологізації навчального процесу. «Слід підкреслити, – зазначає В. Рибалка, – що йдеться про пошук не якоїсь більш-менш зручної схеми систематизації цих якостей – у такому випадку можна говорити про «колекціонування» цих якостей, а йдеться про психологічну структуру особистості як певний системний атрибут, що розглядається в сучасній психології як складна система регуляції поведінки та діяльності людини» [5, с. 19].

Серед якостей творчої особистості науковці-психологи виділяють: творчу діяльність, творчу активність, творчий потенціал, творчий розвиток, творче становлення, творчу індивідуальність, творчий результат, творчу працю, творчий досвід, творчу стратегію, творче сприйняття, творчий пошук, творче дослідження, творчу ідею, творчий процес, творчу пам'ять, творчу поведінку, творчу увагу, творчу спостережливість, творче мислення, творче спілкування, творчий діалог, творче життя, творчу думку, творчий розум тощо.

Досліджуючи проблему формування творчої особистості, сучасний психолог В. Дружинін виділяє такі її основні якості: незалежність (особистісні стандарти важливіші від стандартів групи, неконформність оцінок та суджень); відкритість розуму – готовність повірити своїм та чужим фантазіям, потяг до нового та незвичайного; висока толерантність до складних ситуацій, конструктивна активність у їх розв'язанні; розвинуте естетичне почуття, потяг до краси [2, с. 169]. До основних ознак творчої особистості він відносить особистісне захоплення та наявність мотивів.

Серед сучасних психологів, які займаються проблемою розвитку творчої особистості, варто назвати відомого вченого В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчості. Сутність концепції полягає у здійсненні такого типу навчання й виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань. Творча діяльність дітей має відповідати їх віковим можливостям, завдяки чому вона сприятиме підвищенню мотивації праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожної дитини.

На думку В. Моляко, розроблення та втілення в життя концепції мають бути тісно пов'язані із загальними тенденціями, що характеризують розвиток людини та людства в наступні десятиліття. Концепція базується на уявленні про людину, як про творчу особистість, котра є самостійною у прийнятті рішення, в постановці значущих цілей та розробці програм власної поведінки. Творча особистість досягає суттєвого рівня інтелектуального розвитку та професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює власну відповідальність перед собою та суспільством. У зв'язку з цим мета формування творчої особистості полягає саме в розвитку, формуванні вказаних якостей, що відповідають віковим та індивідуальним можливостям дітей, молоді, дорослих.

Учений запропонував три основні форми реалізації формування творчої особистості. По-перше, це систематичне розв'язування учнями різноманітних творчих задач в урочний та позаурочний час. При цьому школярі мають орієнтуватися на досягнення оригінальних результатів при виконанні будь-якої діяльності, знаходження більшої кількості варіантів розв'язування кожної нової задачі, порівняння їх між собою, на вибір найкращого рішення за конкретними критеріями, такими як економічність, екологічність, естетичність тощо. Варто домагатися, щоб творчою була всяка діяльність дитини. Доцільно використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу. Необхідна максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності учнів, сприяння засвоєнню ними національних, художніх надбань, творів народної творчості, світової

культури. Мова йде не про поверховий потяг до краси, а про всебічне підвищення культури особистості учня. Також доцільна постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних суспільно значущих справ як у школі, так і поза школою. Ця форма роботи має підкреслити важливість соціально-психологічного фактору в розвитку творчої особистості [3].

Отже, численні дослідження творчості свідчать про важливість особистісних характеристик. Зазвичай науковці наголошують на здатності до легкого й швидкого засвоєння знань і на прагненні бути завжди першим. Творча особистість незалежна й самостійна у своєму мисленні, не боїться ризику. Школярі цього типу допитливі, схильні до пошуку нових проблем. Їх відрізняє фантазія, оригінальність, прагнення пізнавати нове, удосконалюватися. Підсумовуючи аналіз праць сучасних психологів, визначимо такі основні якості творчої особистості:

- 1) задатки та схильності, що виявляються у підвищеній чутливості, певній вибірковості, перевагах, а також у динамічності психічних процесів;
- 2) інтереси, їх спрямованість, частота і систематичність їх виявлення, домінування пізнавальних інтересів;
- 3) прагнення та схильність до створення нового, пошуку і розв'язання проблем нестандартним способом;
- 4) швидкість у засвоєнні нової інформації, утворення асоціативних масивів, схильність до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступного відбору;
- 5) вияви загального інтелекту – сприйняття, розуміння, швидкість оцінок і вибір шляху вирішення, адекватність дій;
- 6) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання;
- 7) цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень;
- 8) уміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати;
- 9) схильність до заміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання засобів, часу тощо;
- 10) інтуїтивізм – схильність до надшвидких оцінок, рішень, прогнозів, більш швидке, порівняно з іншими, володіння вміннями, навичками;
- 11) здатність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв'язанні нових загальних і спеціальних проблем, завдань, пошук виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Книга для учителя / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. – М.: Издательский центр “Академия”, 1996. – 224 с.
3. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 3–10.

4. Психологія особистості: Словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
5. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посібник / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.

## **МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

**Панасенко Елліна Анатоліївна**

*доктор пед. наук, професор, завідувач кафедри практичної психології,*

**Романова Ірина Віталіївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності впродовж багатьох століть і, навіть, тисячоліть є питання морального розвитку підростаючого покоління. Завдання етичного становлення особистості, розуміння суспільних вимог, засвоєння морально-етичних цінностей та ідеалів, формування моральної поведінки покладаються, перш за все, на дитячий садок, оскільки саме він є міцним фундаментом для формування системи морально-ціннісних орієнтацій особистості. Розвиток моральної сфери – основа особистісного становлення дитини. Формування особистісних якостей дитини, морально-етичний розвиток дитини є основною метою морального виховання, про що наголошується в Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року, Програмі розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений стандарт», інших державних нормативно-правових документах.

Дослідниками в галузі психології та педагогіки накопичено значний науковий та емпіричний досвід теорії та практики морального становлення молодого покоління. У ряді сучасних досліджень висвітлено психологічні механізми становлення й розвитку моральних почуттів, уявлень, суджень, переконань і поведінки дітей (К. Абульханова-Славська, С. Анісімов, Л. Божович, Д. Ельконін, О. Запорожець, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв та ін.). Питання морального розвитку дитини, психолого-педагогічних умов й засобів формування моральних норм у дітей піднімали Л. Артемова, І. Бех, М. Боришевський, А. Виноградова, В. Нечаєва, С. Максименко, Т. Маркова, В. Москалець, М. Савчин, Р. Павелків, Л. Стрелкова, Є. Суботський, Т. Титаренко, С. Якобсон та ін.

Психологічна наука покликана зробити істотний внесок у зміну на краще соціально-психологічної атмосфери суспільства, простежити основні закономірності процесу соціалізації особистості, формування її етичних ідеалів та цінностей. Однак запити практики стосовно використання психологічних знань для створення оптимальних умов формування моральних норм

дошкільниками постійно зростають. І дитячий садок, і сім'я потребують глибшого розуміння тих процесів, які лежать в основі морального розвитку дитини, виокремлення передумов та закономірностей формування моральної зрілості.

Моральність – це головна складова духовності, що дає змогу особистості осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить. Як зазначав видатний психолог Д. Ельконін [4], в дошкільному віці відбувається відкриття дитиною свого внутрішнього життя, яке тісно пов'язане і скоординоване з зовнішньою діяльністю. Найбільш яскраво моральність виявляється в самооцінюванні та осмисленні своїх переживань. Процес формування моральної самосвідомості дитини проходить у вигляді відображення етичних смислів «Я», що виникають у результаті співвіднесення власних дій з мотивами.

Відома вчена Л. Божович [1] визначила дві складові моральної саморегуляції дитини: моральна свідомість і уявлення про себе як суб'єкта діяльності. Взаємодія цих складових «моральної інстанції» відбувається таким чином, що дитина повинна навчитися порівнювати свої егоцентричноспрямовані дії з інтересами інших, що виражені через моральні норми, які представлені в «Я-ідеальному» дитини.

Відома вчена С. Якобсон зауважувала, що дитина не вміє і не прагне оволодіти операцією співвіднесення свого вчинку зі своїм ідеальним образом. Але доти, доки вона нею не оволодіє, ми не можемо говорити про моральність як стійку характеристику особистості.

Діти старшого дошкільного віку переходять від зовні зумовленої моральності до свідомої. Етична норма стає регулятором взаємовідносин між людьми, усвідомлюється як умова колективної діяльності. Зовнішній контроль з боку дорослого у них знижується. Поведінка старших дошкільників стає етичною навіть за відсутності дорослого і у випадку, якщо дитина впевнена в безкарності свого вчинку і не бачить вигоди для себе. Етична норма стає мотивом поведінки. Зв'язок між етичною свідомістю і етичною поведінкою – мета і найголовніший показник морального розвитку дошкільника.

Важливим питанням в контексті дослідження проблеми морального розвитку дошкільників є питання формування у свідомості особистості моральної рефлексії. Вітчизняний психолог Є.Субботський [2] зазначав, що здатність дитини до оцінки своєї поведінки і поведінки інших формується не на базі вербальних характеристик, а лише в динаміці розвитку самої поведінки. При цьому розвиток незалежності в поведінці дитини не варто обмежувати формуванням у неї здатності об'єктивно оцінювати дії іншого у вербальному плані: навпаки, в основу процесу необхідно покласти розвиток незалежності реальної поведінки під час виконання різних програм, і лише на цій основі – розвиток аналогічної якості у сфері вербального контролю. Так відбувається тому, що формування у дитини вибіркового ставлення до поведінки людей передбачає не лише формування інтелектуально-вольових передумов, але й зрушення у внутрішньому ставленні дитини до людей, зрушення, яке, зі свого



боку, може досягатися лише за рахунок певних змін у соціально-предметній діяльності дитини.

У контексті нашого дослідження вартий уваги науковий доробок С. Якобсон, у якому увага приділена аналізу моральної самооцінки [5]. Вивчаючи розвиток моральної регуляції дітей, вчена зауважила, що оскільки в цьому процесі дитина виступає і об'єктом, і суб'єктом регуляції, то основним психологічним утворенням, яке забезпечує здатність поставитися до себе як до об'єкта, є самооцінка. Кваліфікація своєї поведінки виявляється в позитивній оцінці нормовідповідних учинків і негативній – порушення норми, іншими словами, у відповідній самооцінці. Моральний вибір перетворюється на вибір самооцінки. Під час розгляду структури «Я» С. Якобсон виділила такі складові: Я-реальне, Я-потенційне з позитивною оцінкою, Я-потенційне з негативною оцінкою. Дитина, порушуючи норму, все ж сприймає себе позитивно. Якщо змінити це ставлення на негативне, досягти негативного ставлення до порушень норми, то виникає можливість коригувати поведінку.

Негативна самооцінка стосовно майбутнього вчинку породжує потенційний негативний образ, тобто Я-потенційне з негативною оцінкою. Спираючись на аналіз експериментального дослідження, С. Якобсон побудувала модель морального розвитку дитини, центральними компонентами якої є моральна самосвідомість на рівні диференціації цілісного-Я на Я-реальне та Я-потенційне; прагнення зберігати первинний позитивний образ; зміна самооцінки під впливом зміни образу. В моделі моральної саморегуляції вчена виокремила три елементи, що стосуються функціонування свідомості.

Отже, С. Якобсон виділила фактор моральної самосвідомості дитини як один з найважливіших компонентів морального розвитку, а також запропонувала структурний аналіз самосвідомості з виділенням самооцінки як механізму моральної саморегуляції особистості.

Особливої уваги заслуговує дослідження розвитку моральності В. Холмогорової [3]. У нормативній поведінці дітей вчена виокремила два типи поведінки: «етичну» та «моральну», зазначаючи, що при всій зовнішній схожості ці поведінкові форми мають різні внутрішні психологічні умови. Якщо перша пробуджує прагнення відповідати етичним зразкам і спрямована на вдосконалення і самоствердження, то друга спрямована на інших людей і виражає ставлення до них.

Проведене дослідження показало, що діти, які дотримуються моральних норм тільки у певних фіксованих ситуаціях і, відповідно, проявляють моральний тип поведінки, характеризуються демонстративністю, прагненням випередити і переважити однолітка виключно конкурентною спрямованістю. Партнер для них є засобом самоствердження. Діти, для яких здійснення моральних дій не пов'язане з конкретною ситуацією, є природним і безпосереднім, виявляють інший тип ставлення, що характеризується емоційною включеністю, співпереживанням і сприянням. Партнер для них є самоцінною, самодостатньою особистістю, незалежною від очікувань і уявлень суб'єкта. Отже, дослідниця зазначила, що в основі моральної поведінки лежить

особливе суб'єктивне ставлення до однолітка, яке не опосередковується власними очікуваннями, оцінками й інтерпретаціями.

В. Холмогорова виокремила три рівня власне морального розвитку особистості та формування її моральної самосвідомості:

1. Рівень елементарної моральності, який ще називається рівнем морального навіювання і наслідування. На цьому етапі проходить засвоєння дитиною елементарних основ моральної культури суспільства. Здійснюється це шляхом морального навіювання, що підкріплюється системою заохочень і покарань, а також шляхом прямого наслідування поведінки дорослих. У цей період моральна культура засвоюється дитиною некритично, механічно фіксуючись у її свідомості. Дорослі маніпулюють моральною поведінкою дитини, використовуючи систему моральних норм і цінностей, що склалися.

2. Рівень самолюбства – це рівень орієнтації на зовнішні регулятори поведінки. Самолюбива людина керується у своїх учинках власним «Я», але вона усвідомлює своє «Я» з позицій, що сформувалися в результаті моральної діяльності і культурного розвитку. Самолюбство – це любов людини до самої себе, але вже як до моральної особистості, яка наділена потребами в суспільному визнанні, повазі, людина, що має власну гідність. Самолюбство є швидше перехідною формою, важливим і необхідним етапом на шляху становлення моральної свідомості. Це перехід від егоїзму дитини до моральної свідомості особистості, яка вміє керуватися інтересами людей, що її оточують. Саме з такою спрямованістю свідомості і поведінки пов'язаний третій, вищий рівень моральної культури особистості.

3. Рівень совісті, який означає рівень моральної саморегуляції. Тільки досягнувши цього рівня, можна говорити про моральну свідомість особистості в чіткому розумінні значення слова. Тут відбувається органічне поєднання суспільного та особистого, суспільний інтерес стає особистісним, таким, що сприймається добровільно.

Отже, моральні цінності формуються упродовж всього життя особистості, але їх основна частина закладається ще у дошкільному віці. На рівні понять етичні цінності ще не формуються у дітей старшого дошкільного віку, але діти вже мають деякі уявлення, пов'язані з вічними цінностями та їх антиподами. У старших дошкільників також формуються уявлення про національні цінності (патріотизм, свобода, незалежність, національна гідність, любов до рідної мови, національних свят і традицій тощо). У дошкільників виникає пошана до державних та національних символів. За сприятливих умов дошкільники одержують деякі уявлення про громадські і сімейні цінності (пошана до Закону, піклування про батьків і старших у сім'ї, гостинність тощо). Дітям старшого дошкільного віку притаманні і деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість, увага до власного здоров'я тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

2. Субботский Е. В. Формирование морального действия ребёнка / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 47–55.
3. Холмогорова В. М. Психологические условия нравственного развития дошкольника / В. М. Холмогорова: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – М., 2001. – 178 с.
4. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Просвещение, 1989. – 554 с.
5. Якобсон С. Г. Формирование Я-потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С. Г. Якобсон, Т. И. Фещенко // Вопросы психологии. – 1997. – №3. – С. 3–12.

## **ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ УКРАЇНИ**

**Пугачов Дмитро Леонідович**

*аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,*

**Кондратенко Лариса Олександрівна**

*канд. пед. наук, старший науковий співробітник*

*лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,*

*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).*

За останні кілька сотень років навчання в школах не зазнало практично ніяких фундаментальних змін. Змінювалася шкільна програма та методики навчання, розширювалася предметна база і в цілому підвищувався рівень загальної грамотності, але основний навчальний інструментарій – ручка (перо), папір та книга залишалися незмінними.

У давнину перехід від простого інструментарію до складного проходив досить довго і був викликаний тими чи іншими технологічними проривами людства. Так було при появі першого алфавіту, при появі паперу та друкарської книги.

Сьогодні ми спостерігаємо надзвичайно швидкий перехід від звичних нам ручки, паперу та книги до – персонального універсального гаджету (планшет, смартфон). Протягом останніх десятиліть спостерігалось бурхливе зростання електронних персональних технологій. З'явилися компактні персональні комп'ютери – ноутбуки; компактні засоби зв'язку – мобільні телефони і, нарешті, за останні десять років їм на зміну прийшли більш прості в управлінні – побудовані за принципом інтуїтивного управління смартфони та електронні планшети.

Варто відзначити, що більшість школярів бачать в цих електронних гаджетах насамперед іграшку – спосіб виділитися в групі або відповідати тим чи іншим вимогам групи. Однак зручність роботи зі шкільним матеріалом, доступність будь-якої інформації в будь-якому місці за рахунок розвитку Інтернет технологій – все це призвело до того, що багато підлітків вважають за краще робити домашнє завдання не за звичною шкільною книгою, а за своїм персональним гаджетом.

І якщо в нашій країні швидкому розвитку електронних технологій в школах заважають насамперед низька економічна ситуація в цілому, недостатне

фінансування з боку держави, технологічна та законодавча відсталість, то в більшості країн перша хвиля впровадження персональних електронних технологій в навчальний процес уже підійшла до кінця. Так, технологія 3G в більшості країн з'явилася більше 10 років тому, в той час як в Україні оператори мобільного зв'язку тільки отримали дозвіл на надання послуг високосортного Інтернету за протоколом 3G наприкінці літа 2015 року. При цьому, практично у всіх країнах вже кілька років активно використовується більш сучасна технологія 4G, яка є до 10 разів швидшою в порівнянні з 3G. На Україні ж перспективи появи високошвидкісного 4G Інтернету на даний час вельми туманні, оскільки операторам потрібно як мінімум 3-5 років тільки для того, щоб повернути витрачені на ліцензії для 3G Інтернету гроші [1].

В цьому аспекті дуже важливо орієнтуватися на досвід інших країн. Наприклад, у Японії ще у 2010 році було оголошено загальнонаціональний проект «Школа майбутнього», відповідно до якого уряд схвалив програму з надання до 2020 року кожному учневі в країні комп'ютера для занять [2]. При цьому, вже у 2015 році Міністерство у справах освіти, культури, спорту, науки та техніки Японії в ході опитування населення з'ясувало, що більше 60% батьків схвалюють ідею використання на заняттях електронних підручників [3].

Не менш цікаві дані дослідження, опублікованого в журналі Digital Book, згідно з якими популярність читання електронних книг серед дітей США у віці 2 - 13 років стрімко зростає. Основні результати дослідження: 67% американських дітей у віці до 13 років читають електронні книги, причому 92% з них – як мінімум раз на тиждень. 50% тих, хто читає електронні книги (2-5-річні діти) роблять це щодня (44% дітей у віці від 6 до 13 років). Основним пристроєм для читання електронних книг серед дітей є планшет [4].

Серед ще однієї проблеми впровадження електронних підручників можна зазначити те, що на сьогодні не існує не тільки єдиного підходу до класифікації електронних засобів навчального призначення, а й визначеності з термінологією у цій сфері. На думку Л. М. Лінгур, ми маємо два протилежних погляди на поняття електронний підручник. 1. Електронний підручник є окремим елементом електронного навчально-методичного комплексу. 2. Електронний підручник сам являє собою програмно-методичний комплекс.

Згідно дослідженням Л. М. Лінгур, головна особливість сучасних підручників полягає в тому, що у них реалізовано новий принцип побудови навчального матеріалу, комплексне використання нових форм подання інформації, інтегрованість та ін. Так, вона наводить низку позитивних та негативних рис, характерних електронним підручникам:

Позитивні:

- у електронному підручнику наочність викладу матеріалу вища, ніж у друкарському. Він містить не тільки текстову й графічну інформацію, а й звукові- та відеофрагменти, що дозволяє індивідуалізувати навчання, на відміну від звичайного (друкованого) підручника, який має інтерактивні можливості;
- електронний підручник побудований за багаторівневим принципом і передбачає розгляд навчального матеріалу за рівнями, тобто використовується

диференційований підхід, відкривається можливість кожному з учнів навчатись за обраним рівнем;

- ще одна особливість електронного підручника полягає у забезпеченні зворотного зв'язку з учнем. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії учня із середовищем комп'ютерного підручника та наявності автоматичної системи діагностики знань;

- доступність електронних підручників вища, ніж у друкарських. Можна легко збільшити наклад електронних підручників за допомогою посилання для «скачування» з Інтернету та з електронної бібліотеки, можна переслати його по мережі або скопіювати його з одного комп'ютера на будь-який пристрій зберігання даних.

Негативні:

- залежність використання від наявності телекомунікаційних каналів та стабільного електропостачання;

- відсутність реального врахування особливостей розвитку та ступеня підготовленості учнів;

- обмежені можливості групової та колективної роботи, відсутність реальної комунікації, яку неможливо запрограмувати навіть в інтерактивному режимі;

- великий рівень трудовитрат під час їх створення;

- незвичність електронної форми подання інформації та підвищена стомлюваність під час роботи з монітором, можлива шкода здоров'ю [5].

На думку Павла Полянського, Голови правління Центру освітнього моніторингу (у 2011 році), экс-заступника Міністра освіти та науки України, електронний підручник – це освітній продукт, який відрізняється від традиційного підручника на друкованій основі лише тим, що переглянути його можна лише за допомогою комп'ютера чи електронної книги [6].

Він дає стислий перелік вимог до електронного підручника: електронний підручник повинен, по-перше, розкривати предмет науки, даючи опис, пояснення, передбачення та прогнозування явищ, фактів, процесів, об'єктів та, по-друге, розкривати сутність предмета вивчення, містити методичний апарат для вчителя та учнів [6].

Однією з головних проблем впровадження електронних підручників Павло Полянський бачить у тому, що електронне обладнання застаріває набагато швидше, ніж друковані підручники. Відповідно до чинного законодавства, термін використання друкованих підручників у школах становить п'ять років, а відповідь на запитання про те, чи зможе таку ж кількість років використовуватися рідер, є важливою. Від відповіді на нього, на думку Павла Полянського, залежить висновок про те, чи дійсно економічно вигідно їх масово використовувати у школах [6].

Окрім того, він звертає увагу ще на одну рису суспільства, це прищеплені з дитинства уподобання та ментальність більш старшого покоління, яке воліє мати паперові друковані книги, а не знеособлені електронні файли на своєму персональному комп'ютері чи в електронній книзі. Для чималої кількості людей відвідування книгарні та купівля друкованої книги в книжковому

магазині чи на книжковому базарі, у букініста є елементом духовної та естетичної насолоди, яку не може надати завантаження файлу з Інтернету.

На думку П. Полянського перше питання, яке потрібно розв'язати перш ніж замислюватися про втілення у шкільній освіті електронних підручників – це вирішення питання фінансування. Оскільки саме питання грошей виходить на чільне місце в контексті перспектив тотального переходу української середньої школи на навчання за електронними підручниками, завантаженими до електронних книг. Від розв'язання цього питання, а також законодавчого регулювання технічних та санітарних вимог до електронних книг, завершення інформатизації та «інтернетизації» загальноосвітніх навчальних закладів, належної та своєчасної підготовки педагогічних працівників значною мірою залежатимуть темпи та якість реалізації проекту [6].

**Висновки.** Масовий перехід на електронні носії інформації вже відбувся. Як показує практика, в більшості країн саме держава бере на себе всі витрати по формуванню нового навчального простору, побудованого на сучасних електронних гаджетах та інтерактивному індивідуальному досвіді отримання інформації.

Нажаль доводиться констатувати, що наша держава у сфері впровадження подібних технологій займає досить пасивну позицію. Так, впровадження високошвидкісного 3G Інтернету було повністю провалено внаслідок бюрократичних зволікань та недосконалості законодавчої бази. У той же час, відповідаючи на питання журналістів, вищий керівний склад країни часто посилається на викликаючі здивування факти: «Якщо пристрій використовуватимуть не менше трьох років, то щорічні витрати на його утримання становлять 265 дол. В середньому ж таке обслуговування та ремонт може сягати 400 дол. на рік» [6].

На нашу думку, сума в 400 доларів на щорічне обслуговування електронної книги вартістю в 200 доларів здається неймовірною і свідчить швидше про небажання керівних посадових осіб проводити необхідні для всіх реформи. При цьому, обговорюючи впровадження електронних книг, не можна не торкнутися того, що забезпечення, наприклад, 7 класів у 2015-2016 роках навіть традиційними книгами за новою програмою було фактично провалено, оскільки більшість шкіл або не отримало книг взагалі, або отримало лише третину від необхідної кількості.

Беручи до уваги все вищесказане слід резюмувати, що впровадження в школах електронних книг у нашій країні бачиться туманною і практично нереальною перспективою, яка в майбутньому буде вирішуватися силами зацікавлених батьків українських школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. 3G пришествие, что меняется в нашей жизни / [Електронний ресурс] Режим доступа: <http://www.liga.net/projects/3g/>
2. Япония заменит бумажные учебники электронными / [Електронний ресурс] Режим доступа: <https://lenta.ru/news/2010/09/24/ebooks/>

3. Японские родители одобряют использование электронных учебников в школах / Азиатский репортер [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://asiareport.ru/index.php/news/45854-yaponskie-roditeli-odobryayut-ispolzovanie-elektronnyh-uchebnikov-v-shkolax.html>

4. Электронные книги читают две трети американских детей / [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pro-books.ru/sitearticles/14223>

5. Єсіна О. Г. Електронні підручники: переваги та недоліки використання // О. Г. Єсіна, Л. М. Лінгур. – Вісник соціально-економічних досліджень. – № 1 (44). – 2012 р.- 181-186 с.

6. Павло Полянський (Голова правління Центру освітнього моніторингу, експерт міністра освіти та науки України). Про переваги і вразливі місця електронних підручників [Електронний ресурс] / Павло Полянський. – Проблеми сучасного підручника. За науковою редакцією академіка В. М. Мадзігона. – Режим доступу <http://osvita.ua/school/method/16840/>

## **К ПРОБЛЕМЕ ИМИДЖА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ**

**Сергеева Инесса Викторовна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,  
ГВУЗ «Донбасский государственный  
педагогический университет» (г. Славянск).*

Понятие имидж имеет давнее происхождение, однако в современной науке до сих пор не получило однозначного понимания и определения, т.к. сформировалось в категориальном поле многих наук: антропологии, философии, социологии, психологии, педагогики, политологии, культурологии. Каждая из этих наук оперирует своим предметом и объектом исследования и, следовательно, по-разному рассматривает понятие имидж.

Активное развитие различных личностно-ориентированных социальных практик в экономической, политической, социальной и духовной сферах жизнедеятельности человека обуславливает необходимость научного обоснования имиджа как феномена, оказывающего влияние на сознание и поведение личности и групп людей. Этим объясняется интерес к имиджу как социально-психологическому явлению.

Цель данной статьи – рассмотрение имиджа как многомерного социально-психологического явления современной культуры.

Значительный вклад в разработку социально-психологической концепции имиджа внесли исследования Г. М. Андреевой, А. Г. Асмолова, Е. П. Белинской, Н. Н. Богомоловой, А. И. Донцова, А. Л. Журавлева, Д. А. Леонтьева, Б. Д. Парыгина, Л. А. Петровской, А. В. Петровского, Т. Г. Стефаненко, Л. И. Уманского и других ученых.

В настоящее время имидж как социально-психологическое явление служит объектом повышенного научного внимания. Об этом свидетельствуют работы Д. А. Агапеева, Е. Н. Богданова, Д. А. Горбаткина, О. П. Горбушиной, О. Н. Валеевой, Е. А. Володарской, Д. Г. Давыдова, Е. А. Дагаевой, А. И. Жебита, В. Г. Зызыкина, Е. Б. Перелыгиной и др.

Заслуживает внимания социально-психологический подход является всесторонний анализ понятия «имидж» и дифференциация данного понятия от часто смешиваемых понятий «стереотип», «мнение», «образ», «репутация».

Так, согласно Г. М. Андреевой, имидж – это «специфический «образ» воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Поэтому достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый разрыв достоверности, поскольку имидж сгущает краски образа...» [1, с. 180-181].

Подобные высказывания можно встретить у Е. Н. Богданова: «... имидж – это манипулятивный, привлекательный, легко трактуемый психический образ, воздействующий на эмоциональную сферу человека (иногда на его подсознание), а через них – на объяснительные механизмы сознания и поведения, выбор человека» [2, с.39]. Главное отличие имиджа от психического образа, отражающего характеристики кого-либо или чего-либо, заключается в сильном эмоциональном впечатлении при снижении механизмов сознательного контроля. « ... репутация, престиж – категории рассудочные, когда отношение возникает в результате осознанного выбора, рационального аргументированного сравнения, а имидж дает иллюзию качеств и свойств» [2].

При таком рассмотрении, имидж – это образ, который «конструируется» и «внедряется в массовое сознание», привязывая к объектам заданные характеристики в зависимости от конкретных целей создающего. Цель имиджа – создавать позитивную установку, которая может выступать в качестве мощного мотивационного стимула» [1, с. 112].

Д. А. Леонтьев также уточняет, что имидж – это специально сконструированный образ, а непосредственно перцептивный образ существует независимо от специальных усилий его носителя или его создателей.

Итак, отличительные особенности имиджа по сравнению с традиционно отождествляемым с ним понятием «образом», это – функциональность, целенаправленность и иллюзорность.

Но это сближает понятия «имидж» и «социальное представление». Так, Е. А. Дагаева выделяет ряд аспектов, позволяющих рассматривать имидж как некую разновидность социального представления. Во-первых, имидж, как и социальное представление, имеет коммуникативную природу, возникает в процессе общения, взаимодействия. Во-вторых, имидж, так же как и социальные представления, носит коллективный характер, является феноменом массового, а не индивидуального сознания. В-третьих, имидж напрямую зависит от культурно-исторического контекста, он динамичен: его атрибуты преобразуются, видоизменяются в соответствии с изменениями в самом носителе или в групповом сознании. В-четвертых, и имидж, и социальное представление направляют, регулируют поведение индивидов [4].

Однако, как настаивает автор, неправомерно полное отождествление феноменов имиджа и социальных представлений. Она указывает, что принципиальным отличием имиджа и социального представления является мотивация к их конструированию [4]. Целью социальных представлений в



обыденном, повседневном мышлении человека, как отмечает Г. М. Андреева, является осмысление и интерпретация окружающей его социальной реальности [1]. В тоже время работа по созданию или преобразованию имиджа, считает Е. Б. Перельгина, вызывается желанием создать такой образ, который будет способствовать субъекту-прообразу в достижении успеха (как достижение социально значимых целей, так и разрешение внутренних индивидуально-психологических проблем) [5].

В своем исследовании Д. Г. Давыдов также акцентирует внимание на том, что именно целенаправленность является видовой особенностью имиджа: Деятельность субъекта, который целенаправленно создает или корректирует имидж, мотивируется несовпадением представлений о том, как должен был бы восприниматься объект, и о том, как он реально воспринимается. Целью этой деятельности является реализация функций имиджа [3].

Итак, в рамках теории социальных представлений имидж может интерпретироваться как разновидность социального представления, носящая целерациональный характер.

Весомым достижением современной науки в последнее десятилетие в области изучения имиджа является утверждение гуманистической интерсубъектной парадигмы, что наблюдается в работах Е. Б. Костенко, Е. Б. Перельгиной, И. П. Шкуратовой.

Ценность такого подхода состоит в отказе от стремления «не быть, а казаться», непродуктивной «рыночной» ориентации в изучении имиджа в пользу включения в него показателей профессионализма и компетентности, способности личности к самопознанию, саморазвитию, самосовершенствованию, самореализации.

Так, Е. Б. Перельгина утверждает, что имидж имеет двойственную социально-психологическую природу и является проявлением работы психики по согласованию ее собственных импульсов с индивидуальным и групповым опытом: будучи образом субъекта для социальной группы, имидж в определенном смысле является в то же самое время и образом данной группы для данного субъекта, ведь построение имиджа происходит в соответствии с представлениями (осознанными или неосознанными) субъекта о характеристиках группы, для которой строится имидж.

Автор определяет имидж как символический образ субъекта, создаваемый в процессе субъект-субъектного взаимодействия. «В основе имиджа лежит активная и целенаправленная деятельность субъекта имиджа, ориентированная на его самопознание, самовыражение и самосовершенствование в индивидуальном, личностном и профессионально-деятельностном аспектах» [5, с.28.].

Нам представляется важным перечислить сущностные характеристики имиджа, выделенные Е. Б. Перельгиной:

- активность имиджа, его способность влиять на поведение воспринимающих его субъектов и в то же время его зависимость от содержания социальных представлений и стереотипов субъектов перцепции;
- информативность имиджа, проявляющаяся как его способность давать

информацию об отображаемом субъекте, которая может быть как истинной, так и ложной;

- сочетание в создании и восприятии имиджа рациональных и эмоциональных аспектов;

- целостность представления отображаемого субъекта, достигаемая посредством интеграции отдельных изолированных символов, дополняющихся в сознании аудитории до целостного образа;

- индивидуализированность представления отображаемого субъекта, с необходимостью дополняющая входящие в его состав стереотипные характеристики и символы;

- динамичность, гибкость имиджа, возможность его изменений в конкретных условиях и в то же время его относительная устойчивость, независимость от ситуативных обстоятельств;

- символичность имиджа как образа, выраженного в культурных символах, что обуславливает формирование имиджа как феномена интересубъектного взаимодействия в реальном социокультурном, политико-экономическом, историческом и профессиональном контексте;

- соответствие имиджа, с одной стороны, личности субъекта-прообраза имиджа, с другой стороны, социальным ожиданиям воспринимающих имидж субъектов;

- опосредованность имиджа социокультурными ценностями, на основании которых субъекты восприятия имиджа оценивают индивидуальные, личностные, профессиональные качества воспринимаемого субъекта [5, с.28].

Е. Б. Перелыгина в своем исследовании выявила также функции имиджа: функция социального влияния; рефлексивная, психотерапевтическая, иллюзорно-компенсаторная функции; аффективная, организаторская, когнитивная, конструктивно-стабилизирующая функции. На их основе осуществляется коррекция субъект-субъектного взаимодействия, приспособление субъекта к выполнению групповых ролей, побуждение к организованной совместной деятельности.

Автор также рассматривает специфическую компетентность – «имиджевую компетентность». Это особое комплексное качество субъекта, представляющее собой способность и готовность к деятельности по созданию продуктивного имиджа и его целенаправленной коррекции в ходе интересубъектного взаимодействия, направленной на оптимизацию имиджа [5].

Таким образом, имидж как интегральный феномен имеет комплексный социально-психологический характер и нуждается в создании единой научной теории для раскрытия своих закономерностей, механизмов и роли в современной культуре.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. Богданов Е. Психологические основы «Паблик рилейшнз» / Е. Богданов, В. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 208 с.
3. Давыдов Д. Г. Имидж в контексте психологической теории / Д. Г. Давыдов //

Имиджелогия: тенденции и перспективы развития. – М., 2003. – С. 12-16.

4. Дагаева Е. А. Имидж как социально-психологический феномен: Теоретико-методологические аспекты изучения / Е. А. Дагаева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Социология. Психология. Философия. – 2011. – № 4 (1). – С.368-373.

5. Перельгина Е. Б. Имидж как феномен intersubъективного взаимодействия: содержание и пути развития : автореф. дис. на соискание науч. степени ... докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология», 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / Е. Б. Перельгина. – М., 2003. – 64 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ: МЕТОДИ ВПЛИВУ НА РЕЦИПІЄНТІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ**

**Чернякова Олеся Володимирівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри загальної психології,*

**Щербіна Ганна Олександрівна**

*магістр спеціальності «Українознавство»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

В умовах розвитку інформаційного простору виросло бажання людини брати участь чи не в усіх сферах людського буття, занурюватися та аналізувати культурні, політичні, соціальні явища суспільства. У непростий для країни час увага реципієнтів прикута до політичної діяльності лідерів країни, аналізується чи не кожне їх слово, жест та рух.

Визначальною рисою процесу комунікації в політиці є його спрямованість на адресата з метою домогтися перлокутивного ефекту – спонукати аудиторію до суспільно-політичної реакції. Як правило, учасники політичної комунікації представляють певні суспільно-політичні позиції, а обмін інформацією відбувається з достатньо яскраво вираженими прагматичними цілями, тобто комунікативний процес у політиці завжди має інтенціональний характер. Однак для досягнення поставленої перлокутивної мети необхідний ретельний відбір не тільки вербальних засобів, а й невербальних, які можуть виражатися в жестах, посаді, голосі та інших складових. Сукупність всіх прийомів політичного впливу на слухача: і вербальних, і невербальних утворює поле для так званого *політичного маніпулювання*, яке знайшло відображення в багатьох наукових працях.

Дослідженню психологічного впливу політиків, зокрема маніпуляційного, на реципієнтів належать роботи О. Бойко [1] та частково М. Селіверстової [5]. Однак разом із тим, що сучасна українська лінгвістика доволі активно досліджує питання політичного дискурсу, зокрема політичного маніпулювання, на сьогодні немає ґрунтовних наукових праць, які б на конкретних прикладах показували методи психологічного впливу саме українських політиків, а це, власне, зумовлює актуальність даного дослідження, яке передбачає розв'язання наступного завдання.

Кожне суспільство характеризується властивими лише йому системою та ієрархією цінностей, які не лише зумовлюють життя окремої людини, а й

спроможні трансформувати розрізнене населення в народ з усіма відповідною мірою розвиненими ознаками цивілізованості.

Сучасний стан ціннісного світу, зокрема, українського загалу, надто неоднозначний, складний і багато в чому суперечливий. Він характеризується, з одного боку, кризою старої ідеології, крахом застарілих цінностей, масовою відмовою від радянських символів, а з іншого – перегрупуванням носіїв цієї ідеології. Замість монолітної, гомогенної культури, яка домінувала раніше, виникає багато співіснуючих культурно-ціннісних світів, різних ціннісних систем. Отже, в українському соціумі немає нині ціннісного консенсусу, а навпаки, ціннісне поле надто розмаїте, розмите, тут спостерігається складна «гра» корпоративних, групових інтересів. Виходячи з цього, сучасному політикові варто обирати такі психологічні прийоми, які б змогли вплинути на всіх носіїв різних ціннісних орієнтирів.

Досить широким попитом в психологічній та лінгвістичній літературі, присвяченим питанню політичного дискурсу, користується поняття *«політичне маніпулювання»*. Технологія політичної маніпуляції, за визначенням В. Амеліна, здійснюється завдяки впровадженню у свідомість під виглядом об'єктивної інформації несправжнього, однак бажаного для окремих груп змісту; впливу на больові точки суспільної свідомості, які спричинюють страх, тривогу, ненависть; реалізації певних прихованих цілей, досягнення яких комунікант пов'язує з підтримкою громадською думкою своєї позиції [1].

Як справедливо зазначає Ю. М. Лебеденко, «досвідчений оратор, особливо політик, заздалегідь намагається дібрати такі методи впливу, які, на перший погляд, не помітні пересічному слухачеві. Таким чином він готується занурити свої переконання в чужу свідомість, модифікуючи при цьому сталі думки і погляди реципієнта» [3].

До найосновніших факторів, що впливають на суспільну думку громадськості є *лінгвістичне маніпулювання*. «Лінгвістичне (мовне) маніпулювання – це використання особливостей мови та правил її вживання з метою прихованого впливу на адресата в потрібному напрямку». Як зазначають фахівці, «лінгвісти неодноразово звертали увагу на маніпулятивні можливості мови: мова вміє гримувати свої функції, вміє видати одне за інше, вміє переконувати, впливати, лжесвідчити. Мовне маніпулювання – це використання особливостей мови і принципів її застосування з метою прихованого впливу на адресата в потрібному для того, хто говорить, напрямі.

Історія знає багато політичних, державних діячів – маніпуляторів – психологічно сильних або неординарних особистостей, які вміло впливали не лише на окрему людину, а й на великі групи людей завдяки особистісним якостям, вдало використовуваним технологіям обробки громадської думки у власних або корпоративних інтересах. Наполеон, А. Гітлер, Й. Сталін, М. Горбачов, десятки інших політиків досконало володіли технологією формування громадської думки за рахунок як власних рис, якостей, здібностей та вмінь, так і за допомогою підлеглих, а також різних засобів масової інформації.

У політичній маніпуляції використовують усе: виразну мову жестів (М. Горбачов), окремі характерні звички (сигара У. Черчилля, люлька Й. Сталіна), красномовну, на рівні акторства риторику (Ф. Кастро) тощо. Однак найсильніше і найрезультативніше політичне маніпулювання здійснюється за допомогою *мас-медіа* – преси, радіо, телебачення, реклами та інших інформаційних засобів. Без цього немислиме вдале існування тієї чи іншої політичної сили, адже навіть вищезазначені політики не могли б створювати та поширювати свій політичний імідж тільки завдяки вродженим природним якостям – крім них потрібні були ще й зусилля пропаганди, і активно сформована громадська думка, і багато іншого.

Завдяки засобам масової інформації створюють і ефективно використовують як елементи політичної маніпуляції *різні іміджі, образи, умовні формули і штапти, стереотипи поведінки*, подають *заздалегідь заготовлені відповіді на запитання*, що хвилюють багатьох. Маніпулятивний арсенал засобів масової інформації добре відомий: навмисне перекручування реального стану речей шляхом замовчування одних фактів і нав'язування інших, публікація нереальних (брехливих) повідомлень, пробудження в аудиторії негативних емоцій за допомогою візуальних засобів, словесних образів тощо [5].

М. Ф. Головатий у книзі «Політична психологія» стверджує, що «політичне маніпулювання має багато спільного з політичною демагогією як формою свідомого обдурювання широких мас, спекуляції на реально існуючих ускладненнях та проблемах, потребах і сподіваннях громадян» [2]. Політична демагогія, за словами науковця, традиційно найбільшою мірою поширюється в період соціально-економічної нестабільності в суспільстві.

У своїй статті «Public Relations (або технологія політичного маніпулювання)» Л. О. Месеняшина стверджує, що маніпулювання також може здійснюватися за допомогою PR, який заміняє діалогове спілкування і спрямовує реципієнта на пасивне сприйняття інформації: «саме тому в процесі PR з'являється можливість підміни діалогу маніпуляцією. Діалогічне спілкування – це рівноправне спілкування, його метою є взаємопорозуміння та взаємопізнання партнерів. Для нього характерна достатня міра відкритості, інформованості партнерів, повага інших інтересів і позицій. При маніпулятивному спілкуванні дія на партнера здійснюється приховано, партнер не усвідомлює себе об'єктом дії. Як правило, необхідність в маніпуляції виникає, коли від партнера хочуть домогтися його поглядів, дій, орієнтацій».

Справедливо зазначає науковець, що з метою маніпулювання суспільною свідомістю використовується і зовнішня форма знаку. Це лозунги (салогани), короткі фрази, що легко запам'ятовуються.

Для вдалого впливу на реципієнтів інформаційного простору політикам мало вдаватися лише до реклами та закликів, досить вагому роль в успіху їх політичної діяльності відіграє сама індивідуальність, темперамент, характер політика. Саме тому в політиці широко використовують такі явища, як *імідж, іміджмейкерство*. «Вони передбачають створення або довершення своєрідного портрета політика, громадського діяча з метою зробити його яскравішим,

вигіднішим, помітнішим. За основу створення кращого іміджу політика беруть найяскравіші його риси, відмінності або створюють їх штучно» [2]. Так, усім відома коса Ю. Тимошенко, створена іміджмейкерами, символізує її «народність», приналежність до українського загалу. Поява політиків у вишиванках, національному одязі також може слугувати бонусом для їх політичної сили, опосередковано вплинути на глядачів на користь політика.

Опосередковане навіювання також може здійснюватися за допомогою інших зовнішніх подразників. Іноді слова та зовнішнього вигляду політика замало, тому велику роль надають «обстановці кабінету, і предметах на його столі, тому, як він поводить себе в різних ситуаціях» [3].

*Невербальне маніпулювання* здійснюється також за допомогою *мови тілорухів*: «сутність невербального політичного маніпулювання полягає в застосуванні мови тіла (поз, жестів, міміки) для впливу на свідомість особи з метою отримання бажаного результату – завоювання, отримання влади. У структурі комунікативного акту невербальний канал є найпотужнішим. Фактично через нього передають основну інформацію при спілкуванні. Крім того, «він є найбільш достовірним і адекватним, оскільки значна частина невербальних реакцій обумовлена і визначена дією підсвідомості, що викриває приховані наміри співрозмовника» [5].

Серед розповсюджених прийомів маніпулювання масовою свідомістю В. О. Маслова виділяє *мовленнєву гру*, до якої також можуть належати політичні дискусії. Перш за все, за словами науковця, політика грають такими словами як країна і держава, народ та населення, народ та електорат, народна воля і вживаючи слово «народ», у нашій уяві виникає образ населення держави, мешканці країни – люди, які належать до найрізноманітніших соціальних верств населення. Однак цей факт часто ігнорується у політичному дискурсі: з їхньої точки зору, народ як «супер-его» не може мати різні погляди, думки, цінності. Народом, з точки зору політиків, мають право називатися лише ті, хто підтримує керівника влади, їх особисто й партію влади. Справжні чи уявні противники влади, які мають іншу думку, що відрізняється від офіційної – це «чужі», а іноді навіть і «вороги народу», а не його повноцінні представники, як це повинно бути зі словникової дефініції слова «народ». Відповідно, політики на догоду власним інтересам змінюють значення багатьох одиниць мови і перш за все лексичних.

Отже, мовленнєва гра може будуватися на зміні семантики слова: *народ* і *населення*, *народ* та *електорат*. У кожній з двох пар слово народ змінює своє значення, набуваючи додаткових відтінків: позитивні конотації у першому випадку – «свідома частина населення» та «здібний не тільки голосувати, але й думати, обирати свідомо» – у другому. Наприклад, «*Чи станемо ми, нарешті, народом, чи як і раніше будемо залишатися населенням та електоратом?*».

Мовлення політика не завжди аргументоване й логічно зв'язне, і це не випадково. Іноді достатньо просто дати зрозуміти, що позиція, на користь якої виступає промовець, лежить в інтересах адресату. Захищаючи ці інтереси, можна ще діяти на емоції, грати на почутті боргу, на інших моральних установках. Ще більш хитрий прийом – вміле використання ледве помітно

пов'язаних понять у когнітивній сфері людини. Це і дає неочікуваний ефект: здійснюються переходи від одних переконань до інших, іноді всупереч очікуванням самого політика. Успіх навіювання багато в чому залежить від якостей особистості, до якої спрямована мова, наприклад, від рівня її довірливості (або недовірливості).

Отже, виходячи з вищесказаного, можна сказати, що політичне маніпулювання – питання досить різнопланове та неоднозначне. Звичайно, переоцінювати роль кожного з прийомів не варто, оскільки вирішальна роль все ж таки належить суб'єктові політичного простору, звичайній пересічній людині, яка може керуватися або не керуватися своїми внутрішніми переконаннями та установками, тому тут, як би не старався політик вплинути на реципієнта, нічого не допоможе. Однак і недооцінювати роль вищезазначених прийомів політичного маніпулювання не варто, оскільки в сукупності із вербальними прийомами, вони можуть утворювати потужну, досить дієву ауру, яка здатна допомогти політику досягти найтонших нот людської підсвідомості. Так чи інакше кожний з нас перебуває під впливом політичної маніпуляції, найголовніше – виокремити справжнє від штучного, того, що не притаманно політикові, а лише створене для того, щоб підкреслити його позитивний неповторний імідж.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко О. Д. Політичне маніпулювання / О. Д. Бойко – К., 2010. – С. 243-250.
2. Головатий М. Ф. Політична психологія: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Головатий. – К.: МАУП, 2006. – 400 с.
3. Лебеденко Ю. М. Дерібани по-українськи: життя слова в мові й суспільстві / Ю. М. Лебеденко // Вивчаємо українську мову та літературу. – № 7-8 (407-408), березень, 2015. – С. 67-71.
5. Селіверстова М. Методи психологічного впливу реклами на споживача / М. Селіверстова // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. – Т. 35. – Донецьк: Український культурологічний центр, Східний видавничий дім, 2013. – С.144 –155.

### ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

**Шайда Наталія Петрівна**

*канд. психол. наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології,*

**Алексєєва Вікторія В'ячеславівна**

*аспірантка кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасні умови збільшення інформаційного навантаження передбачають високий рівень інформаційної підготовленості молодого фахівця.

Основною характеристикою сучасної цивілізації є особлива роль інформації, що становить об'єкт соціокультурної і професійної діяльності людини. Вчені зазначають, що головним ресурсом розвитку є інтелектуальний

потенціал, а знання та інформація найважливішими факторами виробництва, безпосередньою продуктивною силою інформаційно-комунікативного типу культури.

Одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти стає розробка концептуальних моделей інформатизації освіти і наукової діяльності та їх науково-психологічного забезпечення, побудова системної моделі інформатизації гуманітарної освіти.

До особливостей процесу освіти в єдиному інформаційному просторі можна віднести явища, які умовно поділяють на «позитивні»:

- унікальні можливості доступу до інформації: можливість отримання інформації, що знаходиться на віддаленому сервері, без істотних тимчасових витрат;

- інтерактивний характер взаємодії з інформацією – можливість побудови індивідуального «сценарію» знаходження в інформаційному просторі;

- різноманітність «форматів» подання інформації: гіпертекст, відео, звук та інші форми створення «віртуальної реальності», здатних зробити процес навчання захоплюючим і цікавим;

- «відкритість» інформаційного середовища для індивідуальної творчості.

І «негативні»:

- найбільш серйозним негативним явищем називають психологічну залежність, що супроводжується, у тому числі послабленням соціальних зв'язків та іншими негативними наслідками «відходу» у віртуальну реальність;

- надзвичайно низький рівень масової, в тому числі поширюваної за допомогою мережі, культури, дозволяє говорити про неприйнятну «екологію» в духовній сфері;

- негативним фактором можна вважати зміну відносин в системі «викладач-студент», найбільш цінним аспектом якої є процес традиційної усної трансформації знань;

- використання інформації, доступної через Інтернет, без найменшої творчої «переробки» призводить до навчання «мистецтву копіювання» замість «мистецтва вироблення креативу» – в даному випадку мається на увазі здатність творчого засвоєння та індивідуальної переробки будь-якої надходжуваної інформації.

Однією з найважливіших ознак інформаційного суспільства є підвищення якості освіти за рахунок розширення можливостей систем інформаційного обміну на міжнародному, національному і регіональному рівнях і, відповідно, підвищення ролі кваліфікації, професіоналізму і здібностей до творчого мислення.

Психологічне підґрунтя дослідження професійного мислення студента репрезентують основні концептуальні підходи до вивчення мислення: асоціативний, біхевіоральний, гештальтпсихології, психодинамічний, гуманістичний та когнітивний. Професійне мислення майбутнього фахівця постає як гносеологічний процес, спрямований на отримання професійної інформації, її критичну обробку і креативне відтворення в умовах ліміту часу та постійної зміни інформаційного середовища. До структури професійного



мислення входять такі аспекти, як інформаційно-методологічні, морально-духовні, комунікативно-комунікаційні та екологічні. Результативність мислення залежить від його мобільності, що включає гнучкість, швидкість, критичність, самостійність, рефлексивність та орієнтацію на професійне самопізнання.

Інформаційно-комунікативна культура, будучи джерелом розвитку професійного мислення майбутнього фахівця, актуалізує розвиток у студентів морально-духовних, гуманних, екологічних, комунікативно-відкритих сторін особистості в системі професійної освіти. Найбільш адекватним змістом даного процесу є предмети гуманітарного циклу, спрямовані на смислове пізнання, професійне занурення за допомогою обміну інформацією та відкритої комунікації.

Професійне мислення включає в себе: процес узагальненого та опосередкованого відображення людиною професійної реальності (предмета праці, завдань, умов і результатів праці); шляхи отримання людиною нових знань про різні сторони праці та способи їх перетворень; прийоми постановки, формулювання і вирішення професійних завдань; етапи прийняття і реалізації рішень у професійній діяльності: прийоми постановки цілей та розробки планів впродовж праці, вироблення нових стратегій професійної діяльності.

Професійне мислення є окремим різновидом процесу мислення, залученого до різних видів практичної діяльності, розв'язання специфічних завдань за конкретних умов цієї діяльності. Професійне мислення власне щодо його практичної спрямованості є складовою структури професіоналізму й відображає його операційний аспект.

А. К. Маркова вважає, що професійне мислення є професійно важливою якістю використання розумових операцій як засобів здійснення професійної діяльності, узвичаєних у певній фаховій галузі прийомів вирішення проблемних завдань, способів аналізу професійних ситуацій, прийняття професійних рішень, способів з'ясування змісту предмету праці.

На думку Т. Ф. Кузенної, професійне мислення є перетвореною у форму внутрішнього когнітивного (розумового) процесу виконавською складовою професійної діяльності, адекватною нормативній (еталонній) моделі розумової діяльності відповідно до об'єкта праці залежно від предметно-професійної реальності (філологічної, педагогічної, технічної тощо).

Поняття мислення трактують за контекстом вирішення специфічних для певної професії проблем і завдань, йому притаманні й предметний специфічний зміст, певний понятійний апарат, засоби та прийоми. Рівень розвитку професійного мислення визначає здатність людини до вільної орієнтації та продуктивної самореалізації.

Розвиток професійного мислення відбувається не тільки безпосередньо під час практичної діяльності фахівця, а й в умовах вузівської підготовки у період студентства, найбільш сензитивного для розвитку значної кількості вищих психічних функцій. При цьому професійно спрямоване навчання передбачає необхідність його організації як досвіду діяльності, що адекватно відображає психологічну структуру та зміст професійно-педагогічних умінь.

СЕКЦІЯ 2  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ  
ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ  
ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ  
МОВЛЕННЯ**

**Боровська Софія Миколаївна**  
*здобувач вищої освіти спеціальності «Олігофренопедагогіка. Логопедія»,*  
**Гриненко Олена Миколаївна**  
*канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасні стратегії реформування освіти висувають вимоги до навчання з позицій оновлення його змісту та методики реалізації. Зосередження уваги на процесі засвоєння учнями знань із урахуванням особливостей їхнього розвитку виступає одним із найважливіших завдань реформування. Навчання дітей із особливими потребами в контексті сучасних освітніх змін має розглядатися як процес, в якому поєднується не тільки змістове та методичне наповнення, а перш за все, як інтеграція особливостей розвитку дітей, навчального змісту, методичного супроводу, що забезпечить активізацію їхніх освітніх можливостей.

Аналіз проблеми шкільної неуспішності, за даними науково-методичної літератури, показав, що дослідження проводяться давно й цікавлять як логопедів, педагогів-практиків, так і науковців. Численні дослідження (Л. Бартенева, Т. Візель, Е. Данілавичюте, І. Колпаковська, О. Корнев, Р. Лалаєва, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Прищєпова, І. Садовнікова, О. Смірнова, В. Тарасун, Л. Токарева, С. Шаховська, М. Шевченко та ін.) свідчать, що діти з мовленнєвою патологією мають значні труднощі в опануванні предметів мовного циклу.

Одним із засобів здобуття шкільних знань і важливим знаряддям спілкування є оволодіння учнями писемним мовленням, в якому одне з центральних місць посідає орфографічна грамотність (В. Бадер, Л. Варзацька, В. Петрик та ін.). До структури писемного мовлення як рівноправні складові входять письмо та читання. Письмо підпорядковується різним принципам мови. Орфографічне грамотне письмо спирається на сформованість морфологічного принципу, в основі якого лежить орфографічна навичка (М. Бардаш, Л. Бартенева, Д. Богоявленський, Н. Горбачевська, О. Корнев та ні.). Низька якість писемного мовлення, негативно впливає на засвоєння знань, умінь і навичок у процесі опанування грамотного письма.

У процесі оволодіння мовними знаннями порушення формування орфографічної навички обумовлює труднощі в опануванні програмного матеріалу з української мови учнями 5-х класів із різними формами

мовленнєвої патології. Статистичні дані засвідчують, що 80% учнів 5-х класів припускаються дизорфографічних помилок, що мають сталу тенденцію до їх збільшення (Н. Горбачевська, О. Єлецька та ін.). Недостатня сформованість орфографічної навички проявляється у дизорфографії, що відноситься до особливої категорії стійких специфічних порушень письма (Л. Бартенєва, Т. Візель, Е. Дранікова, І. Колпаковська, О. Корнєв, Р. Лалаєва, О. Логінова, І. Прищєпова, Л. Парамонова, Л. Спірова, Л. Токарева, Н. Черєдніченко та ін.).

Вивчення проблеми шкільної неуспішності показало, що організація досліджень у цьому напрямі відбувалася впродовж тривалого часу, однак охоплювала, в основному, учнів початкової школи. В літературі зовсім відсутні спеціальні дослідження, що стосуються учнів середньої ланки навчання.

Дослідження, присвячені психології та теорії навчання писемного мовлення (Н. Алгазіна, Д. Богоявленський, Ф. Березін, Б. Головін, В. Іванова, О. Логінова, Г. Приступа, В. Потіха, М. Рождественський, М. Хомяк, Л. Цветкова та ін.) стверджують, що засвоєння правил передачі та написання звукового складу значущих одиниць (слів і морфем) вимагають від учня достатнього рівня володіння не тільки активним мовленням, а й сформованості мисленнєвих процесів.

Письмо – це особлива форма експресивного мовлення, що формується на відміну від усних форм тільки в процесі цілеспрямованого навчання, і є знаковою просторовою класифікацією тимчасової послідовності фонем в усному мовленні. Важливим є те, що навчання письма повинно передувати формуванню готовності до його оволодіння. Дослідники Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтєв визначають письмо як діяльність з притаманними їй атрибутами. Здійснення будь-якого виду діяльності відбувається на основі певного органічного підґрунтя, яким є функціонування певних механізмів аналізаторної системи організму (О. Лурія, Л. Цветкова).

Засвоєння та реалізація письма відбувається за участі певних психічних процесів, таких як сприймання, увага, пам'ять, мислення та, відповідно, розумових операцій синтезу, аналізу, порівняння, класифікації, узагальнення, контролю. Аналізаторні системи, пізнавальні процеси та розвиток усного мовлення перебувають у тісному зв'язку (В. Бельтюков, О. Гвоздев, Н. Нікашина, М. Швачкін та ін.). Сформованість зазначених компонентів є основою для оволодіння дитиною шкільними знаннями та навичками письма зокрема (О. Корнєв, О. Лурія, І. Садовнікова та ін.).

У працях Л. Виготського, Є. Гур'янова, О. Корнєва, О. Лурії, І. Садовнікової, Л. Цветкової, М. Щєрбака та інших, визначено структуру процесу письма та передумови його формування. Зокрема, виділено два головних і взаємопов'язаних рівні передумов формування зазначеної навички: функціональна здатність аналізаторних систем та психологічна готовність дитини до навмисної діяльності, якою є письмо (Т. Ахутіна, А. Гермаковська, Р. Лалаєва, О. Лурія та ін.).

На сучасному етапі розвитку логопедії письмо розглядається як початкова ланка писемного мовлення, яка є складною мовленнєвою діяльністю, що здійснює виклад зв'язного висловлення у писемній формі та формується на

основі усного мовлення. Письмо в онтогенетичній ієрархії є пізнішим утворенням. Йому передують розвиток усного мовлення, яке має певну структуру та відповідні структурні компоненти, які є основою для формування письма. Аналізаторна сфера та пізнавальні процеси, які формуються на її основі, є певним підґрунтям для розвитку мовлення, як усного так і писемного. Усне мовлення на певному етапі розвитку є ґрунтом для засвоєння письма.

Оскільки навчання теж є діяльністю із властивими їй елементами, то процес підготовки до засвоєння навичок письма наштовхується на патологічні порушення у розвитку вищезазначених елементів. На момент вступу дитини з ТПМ до школи, перед нею та фахівцями, які здійснюватимуть навчальний процес, з'являється складна проблема оволодіння навчанням та новими видами діяльності, які є його важливими елементами, з одного боку, та їх навчання з іншого. Якщо дитина потрапить у такі умови без проходження відповідного пропедевтичного періоду, вона постане перед додатковими труднощами, які ускладнюватимуть важкий для зазначеної категорії дітей навчальний процес.

Проблема змісту писемно-мовленнєвого висловлювання розглядається у кількох основних аспектах: психологічному, психолінгвістичному (лінгвістичному) і психофізіологічному. Так, у *психологічному аспекті* писемне мовлення визначається як компонент інших видів діяльності, у середині яких йому відводиться певне структурне місце і функціональне призначення. Психологічна структура діяльності писемного мовлення різна при створенні різних форм писемної продукції і залежить від ступеня оволодіння зазначеними навичками (Є. Гур'янов, О. Корнєв, О. Лурія та ін.).

Інтеграцію та координацію операціональних компонентів писемного мовлення здійснює ряд вищих психічних функцій. Вищі психічні функції – це складні рефлексорні процеси, соціальні за своїм походженням, опосередковані за своєю будовою і довільні за способом свого функціонування. У цьому визначенні виділені домінуючі ознаки функціональних систем: формування в онтогенезі, свідомий контроль за перебігом та опосередкованість мовою. Основною із найбільш важливих функцій, що забезпечують базу для формування писемно-мовленнєвої діяльності, є усне мовлення, а саме – наявність достатнього словникового запасу, розділ зовнішньої і внутрішньої (змістової) сторони слова, відповідний рівень граматичного розвитку (Р. Левіна, Ф. Рау, М. Хватцев та ін.).

Доведення ролі усного мовлення у формуванні писемного знаходять своє відображення у роботах, присвячених дослідженню становлення і розвитку читання і письма у дітей із порушеннями усного мовлення (О. Гопіченко, Г. Каше, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Собонович, Л. Спірова, Г. Чиркіна та ін.). На думку дослідників, процес оволодіння писемним мовленням регулюється розвитком ряду психічних функцій. Зокрема, у вказаному твердженні, основний акцент спрямований на той факт, що «відкриття» дитиною оточуючого світу відбувається одночасно за двома лініями – когнітивною та мовленнєвою (Є. Гур'янов, М. Жинкін, Р. Левіна, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.).

У *лінгвістичному (психолінгвістичному) аспекті* сутність писемного мовлення розглядається як система процесів породження зв'язного писемного

висловлювання. Предметом вивчення для лінгвістики є специфічність функціонування письма саме для мовленнєвої діяльності. Результатом, матеріальним продуктом писемного мовлення є текст, як втілення думки.

Вивчення проблеми опанування грамотного письма в учнів 5-х класів із порушеннями мовлення з позицій психолінгвістичного підходу, де основою успішного подолання дизорфографії є визначення його глибинного механізму та розуміння чіткої структури орфографічної навички в процесі діагностування та корекції порушень писемного мовлення, обумовлено відсутністю єдиних поглядів науковців на місце зазначеної навички у контексті писемного виду діяльності, а також її глибоких психолінгвістичних зв'язків з іншими компонентами цього виду діяльності.

*У психофізіологічному аспекті* писемне мовлення розглядається з точки зору реалізації процесу породження продуктивних мовленнєвих сигналів та їх забезпеченості вищими психічними функціями, які мають відповідну органічну основу у структурах центральної нервової системі (М. Жинкін, О. Лурія, О. Хомська, Л. Цветкова та ін.). Функціональна система, яка відповідає за нормальний перебіг процесу писемного мовлення, включає різні відділи кори лівої півкулі мозку та різноманітні аналізаторні системи (оптичну, моторну, акустичну). Сумісна робота всіх відділів мозкової кори важлива для здійснення будь-якого складного психофізіологічного процесу – мовлення, письма, читання. Якщо та чи інша ділянка кори, що входить у складну систему мозкових центрів, з яких-небудь причин ушкоджується, то їй відповідна умова, що безпосередньо пов'язана з нормальною роботою певного відділу, буде випадати, тому і відповідний психофізіологічний процес також буде порушуватися (Л. Виготський, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.).

Згідно нейропсихологічного вчення розроблено загальну структурно-функціональну модель роботи мозку як певного органічного субстрату психічної діяльності, у якій об'єднані ті чи інші відділи кори головного мозку та підпорядковані їй структури у єдине ціле. Відповідно до згаданої моделі, мозок розподіляється на три структурно-функціональні блоки: I блок – енергетичний – для перебігу письма регулює активність тонуру кори; II блок прийому та опрацювання чуттєвої інформації, яка потрапляє із зовні (для письма важливість функціонування цього блоку полягає у можливості сприймання, розпізнавання фонем, диференціації артикулем, актуалізації зорових образів); III блок – блок програмування, регуляції та контролю (для писемної діяльності ці функції важливі, як для планування та контролю графомоторної програми процесу письма).

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що однією з найважливіших проблем сучасної логопедії є попередження та корекція порушень писемного мовлення у школярів із різними видами мовленнєвої патології (Н. Алгазіна, Л. Бартенева, Д. Богоявленський, Г. Граник, Е. Данілавічюте, В. Іванова, З. Пригода, Л. Трофименко, М. Шевченко та ін.).

Встановлено, що уміння учнів грамотно та послідовно формулювати свої думки в усній та письмовій формі є важливим компонентом усього процесу навчання. Дослідження Д. Богоявленського, С. Жуйкова, М. Львова,

О. Петровської, Т. Рамзаєвої, М. Рождественського та інших свідчать про те, що в основі грамотного письма лежить сформованість орфографічної навички, яка визначається як автоматизована, багаторівнева, складна дія, до структури якої входить низка простих умінь і дій – таких як: помітити орфограму, визначити її тип, пригадати правило написання, застосувати правило на письмі, здійснити контроль за написанням (О. Корнев, М. Львов, О. Лурія, І. Прищепова, О. Шахнарвич, А. Ястребова та ін.).

Таким чином, недостатня сформованість мовної системи у дітей із мовленнєвими вадами суттєво ускладнюють процес оволодіння грамотним письмом. Для категорії дітей із вадами мовлення проблема орфографічної грамотності набуває особливої актуальності та потребує детального вивчення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Азова О. И. Система логопедической работы по коррекции дизорфографии у младших школьников : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 – «Коррекционная педагогика» / О. И. Азова. – М., 2006. – 25 с.
2. Данілавичюте Е. А. Порухення письма в учнів II-IV класів з дитячим церебральним паралічем та шляхи їх корекції : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / Е. А. Данілавичюте. – К., 1997. – 24 с.
3. Колпаковская И. К. Характеристика нарушений письма и чтения. / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирина / Хрестоматия по логопедии. – М. : ВЛАДОС. 1997. – С. – 254.
4. Лурия А. Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. – М., 1950. – С. – 352.
5. Сеница И. Е. Психология письменной речи учащихся. Автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. / И. Е. Сеница. КГПИ им А. М. Горького. – 1997. – С.256.

### СТРЕС ЯК ГАЛЬМУЮЧИЙ ФАКТОР В РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

**Кондратенко Лариса Олександрівна**

*канд. пед. наук, провідний науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,*

**Манилова Лідія Михайлівна**

*канд. психол. наук, старший науковий співробітник лабораторії  
психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ).*

Робота вчителя завжди вимагала від людини максимального емоційного напруження, здатності до емпатії, високих людських якостей. Всякі негаразди в суспільстві педагога переживають гостріше, болючіше, бо на них діє не тільки власний травмівний досвід, а й досвід тих, з ким вони спілкуються – діти та їх батьки. Чим більше проблем у суспільстві тим важчий тягар несуть педагоги, бо окрім власних стресів, вони отримують додатковий – вторинний стрес, запозичений через контакти з постраждалими.

Вже третій рік Україна живе в екстремальній ситуації – анексія Криму, війна на Сході, погіршення економічного стану населення створює ситуацію,

коли людині доводиться адаптуватися до постійної дії стресу. Якщо така адаптація не відбувається, то у людини можуть виникати різні психосоматичні розлади.

Для вивчення рівня адаптації людини застосовується Міссісіпська шкала оцінки посттравматичних реакцій. Шкала існує в двох формах – цивільний та військовий варіанти. Цивільний варіант складається із 39 тверджень, кожне із яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Р. Лікерта. Оцінка результатів здійснюється за сумою балів усіх тверджень. Цей підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу травмивного досвіду (розлад адаптації), перенесеного індивідом. Питання, що містяться в опитувальнику, діляться на 4 групи (кластери), три з яких співвідносяться з критеріями DSM. А саме: 11 питань спрямовані на визначення симптомів вторгнення, 15 – визначають симптоми уникнення і 8 питань відносяться до критерію фізіологічної збудливості (гіперактивації). Останні п'ять питань слугують для виявлення відчуття провини і суїцидальності. Як показали дослідження, Міссісіпська шкала посідає необхідні психометричні властивості, а високий підсумковий бал за шкалою корелює з діагнозом «посттравматичний стресовий розлад» [2; 3; 4; 5]. При цьому слід підкреслити, що термін «розлад адаптації» не є медичним діагнозом, а лише специфічною дефініцією для оцінки ступеню виявлення посттравматичних реакцій, прийнятою для інтерпретації результатів, отриманих за допомогою Міссісіпської шкали [1, с.6].

В грудні 2015 р. та січні 2016 р. співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України було проведено тестування вчителів м. Києва та м. Слов'янська. Тестування в м. Києві проходило на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти КУ імені Бориса Грінченка, а в м. Слов'янську – на базі шкіл міста. Тестування було абсолютно анонімне. Перед тестуванням з його учасниками проводилась невелика бесіда (до 5 хвилин), у якій повідомлялась мета дослідження, розповідалась коротка історія Міссісіпської шкали, роз'яснювалась технічна сторона роботи з бланком опитувальника. Обробка експериментальних даних проводилась з використанням методів математичної статистики.

Проведене дослідження дало досить неочікувані результати. Середній показник рівня дезадаптованості вчителів-киян значно перевищував відповідний показник вчителів із м. Слов'янська ( $p < 0,001$ ).

Слід зазначити, що існують певні ускладнення при визначенні рівнів розладів адаптації за результатами тестування Міссісіпською шкалою. Так українські медики [1], московський Інститут психотерапії та клінічної психології [2] та національний центр з ПТСР (США) для військових [3] дають різні терміни та інтервали рівнів розладів адаптації.

Різниця в оцінці показників дезадаптації є наслідком суто суб'єктивних причин, які впливають на результати тестування: по-перше, американські військові схильні погіршувати свої результати, оскільки чим гірший їх стан, тим більший захист від держави вони отримують, по-друге, – в країнах Заходу

психологічні проблеми не належать до тих, які намагаються приховати; більшості ж громадян пострадянських держав притаманне, часто навіть погано усвідомлюване, прагнення не повідомляти про будь-які власні проблеми, що хоч якось стосуються їхнього психічного здоров'я. Заповнюючи анкети, вони схильні применшувати навіть реальні рівні вияву проблеми, якщо твердження опитувальника торкається морально, соціально або професійно недопустимих вчинків.

Враховуючи всі обмеження, які супроводжують аналіз тестування: неоднозначність підходів до визначення рівнів розладів адаптації, професійні, морально-етичні, культурні та інші особливості спільноти, вплив особистості на результати обстеження, розглянемо отримані результати (див. Табл. 1).

Таблиця 1

Рівні розладу адаптації	Київ, січень 2016 р. (вчителі)		Слов'янськ, грудень 2015 р. (вчителі)	
	N	%	N	%
Добре адаптовані, за даними Інституту психотерапії та клінічної психології ( $\leq 60$ )	2	2,7	5	9,8
Добре адаптовані за даними National Center for PTSD ( $\leq 78$ )	18	24,7	30	58,8
Психічні порушення (79-112)	48	65,75	16	31,4
Ті, що потребують подальшого обстеження на можливість ПТСР ( $\geq 112$ )	5	6,8	0	0,0

Як видно з таблиці, навіть враховуючи тенденцію до мінімізації власних проблем, 6,8% київських вчителів потребують обстеження на предмет діагностики можливості ПТСР, що є дуже високим показником для території, на якій не було бойових дій та не відбувалось жодних природних катастроф. Неймовірно, але серед вчителів із м. Слов'янська, які пережили важкі часи окупації, людей із підозрою на ПТСР не виявлено. У вчителів-киян різні психічні порушення трапляються вдвічі частіше ніж у вчителів м. Слов'янська (65,75% проти 31,4%). Навіть по-справжньому добре адаптованих вчителів у 3,6 рази більше у м. Слов'янську ніж у м. Києві (9,8% проти 2,7%).

Зрозуміти внутрішню структуру травматичних розладів можна проаналізувавши найбільш виражену їх симптоматику.

При аналізі посттравматичних стресових розладів звертають увагу на певні групи симптомів, найпоширеніші серед яких:

- симптоми вторгнення – травмівні спогади, нічні кошмари;
- симптоми уникнення – уникання нагадування про травмівні події;
- гіперактивація – постійне психофізіологічне збудження, порушення сну;
- почуття провини та суїцидальність – важкий психоемоційний стан.

У рейтингу значущості для вчителів-киян на першому місці стоїть група вторгнення, потім гіперактивації, за ними йде група уникнення і на останньому



місці – група симптомів почуття провини та суїцидальність. Однак, детальний аналіз показує, що низькі показники групи симптомів почуття провини та суїцидальності не зовсім відповідають реальності, оскільки саме почуття провини займає перше місце в рейтингу симптомів. Просто суїцидальність являє собою табу в традиційно християнській культурі України, що і позначилося на загальному показнику групи симптомів. Потребує додаткового вивчення низький рейтинг симптомів вторгнення для вчителів м. Слов'янська. Можливо тут спрацьовують захисні механізми, які відштовхують травматичні спогади. Людина відчуває, що її психіка не здатна справитися із тим, що вона пережила і спрацьовує витіснення – людина не хоче нічого згадувати, до того ж її сусіди мають такі самі спогади і розповідати їм про свої переживання просто недоречно. Однак пережитий травмуючий досвід нікуди не зникає і проявляється, як показує аналіз симптомів, наприклад, у розладах сну.

Для вчителів м. Слов'янська найбільш значущими були такі симптоми: відчуття провини (1 рейтингове місце); неспокійний сон (2 рейтингове місце); проблеми у побудові емоційних контактів з близькими (3 рейтингове місце); внутрішній неспокій, неврівноваженість (4 рейтингове місце); робота стала обтяжувати (5 рейтингове місце).

Для вчителів-киян важливими проблемами стали: відчуття провини (1 рейтингове місце); погіршення когнітивних здатностей (пам'ять – 2 рейтингове місце, а проблеми з увагою та нездатність зосередитись – 10 рейтингове місце); неспроможність поділитись своїми проблемами з близькими (3 рейтингове місце); дискомфорт в натовпі (4 рейтингове місце); тривожність, страх перед неочікуваним (5 рейтингове місце). Для вчителів-киян досить показовими є і два наступні рейтингові місця, різниця між якими мінімальна – соті балів. Так на 6 місці опинилась втома, психічна вичерпаність, а на 7 – внутрішній неспокій, неврівноваженість.

Проведене дослідження дозволяє висловити кілька припущень:

1. Травмівний вплив «гібридної війни» є однаково сильним, як на території де проводяться бойові дії, так і в глибокому тилу.

2. Травматизація населення певної території після припинення бойових дій на ній зменшується, оскільки люди відчувають різницю між тим, що було під час бойових дій і в мирний час. В тилу фактор порівняння не діє, а тому травматизація залишається стабільно високою.

3. Для вчителів в умовах постійної дії кумулятивного стресу ризик травмування збільшується. Подібні прояви призводять до зниження рівня вияву психологічної культури вчителя. Оскільки, намагаючись перебороти стрес учителі неусвідомлено знижують рівні власної емпатії та рефлексії. А саме емпатія та рефлексія є одними із основних системо утворюючих елементів психологічної культури вчителя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Линский И. В., Кузьминов В. Н., Позднякова Н. В., Онищук С. В., Шестопалова Л. Ф., Гриневиц Е. Г. Расстройства адаптации среди гражданского населения, пережившего боевые действия, спустя месяц после их прекращения/ И. В. Линский,

В. Н. Кузьминов, Н. В. Позднякова, С. В. Онищук, Л. Ф. Шестопалова, Е. Г. Гриневич // Український вісник психоневрології. – Том 22, вип.3 (80) – 2014. – С.5-12.

2. Сайт Інституту психотерапії та клінічної психології, Москва. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.psyinst.ru/library.php?part=article&id=1768>

3. Сайт: PTSD: National Center for PTSD – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/mississippi-scale-m-ptsd.asp](http://www.ptsd.va.gov/professional/assessment/adult-sr/mississippi-scale-m-ptsd.asp)

4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

5. Vreven D.L., Gudanowski D.M., King L.A., King D.W. The civilian version of the Mississippi PTSD Scale: a psychometric evaluation. // Journal of Traumatic Stress. – 1995. – Vol.8(1). – p.91-109.

## ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОРІЄНТИР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

**Кортяк Наталія Володимирівна,**

*практичний психолог загальноосвітньої школи № 7 (м. Дружківка),*

**Логвінова Діана Валеріївна,**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Забезпечення процесу виховання особистості на різних етапах її розвитку й подальше становлення долі цілого покоління пов'язано перш за все з рівнем психологічної культури наставників-учителів. Психологічна культура припускає здатність учителя до оволодіння навичками самостійного аналізу складних життєвих ситуацій, знаходження оптимальних способів взаємодії різних боків процесу розвитку й виховання особистості учня, а також навичками зняття власного емоційного напруження під час роботи. Успішність педагогічної діяльності також забезпечується прагненням учителя отримувати альтернативну освіту та опановувати новітні технології у професійній сфері, проявляти гнучкість у поглядах на проблему, займати активну позицію щодо розв'язання громадських проблем. Фахівець із високим рівнем психологічної культури відрізняється тим, що постійно знаходиться в процесі самовдосконалення та саморозвитку, духовного росту. Саме від його духовного розвитку залежить осягнення дітьми норм моралі, справедливості й чесності, що у майбутньому обумовить створення справжнього демократичного суспільства.

Л. Д. Дьоміна, узагальнюючи дослідження низки авторів (К.О. Абульханової-Славської, О. Г. Асмолова, В. П. Зінченко, Д. О. Леонтєва, І. С. Кона та ін.) зазначала, що психологічне здоров'я особистості детермінується перш за все розвитком її психологічної культури, яка задає формат діяльності: особливості взаємодії «афекту з інтелектом», стратегії і тактики саморозвитку особистості, особистісні життєві цінності й сенси. Вченою було сформульовано функції психологічної культури особистості:

- збереження й передача досягнень у психологічних поглядах, теоріях, методах певного культурного рівня «прийняття себе та інших»;
- забезпечення ефективної взаємодії, взаєморозуміння, спілкування людей, що відрізняються за національними, віковими, професійними, гендерними, етнічними та іншими ознаками;
- інтеграція зовнішньої й внутрішньої діяльності людини, спрямованої на розв'язання проблем, саморегулювання, саморозвиток на основі життєвого досвіду, психологічної освіти, рівня розвитку психічних процесів, якостей, властивостей;
- планування життєвого самовизначення й цілісного життєвого шляху на основі адекватних уявлень про життєві перспективи;
- становлення й розвиток толерантності, відчуття позиції господаря свого життя, долі; прояв навичок розуміти й розв'язувати протиріччя, конфлікти екологічними для іншої людини та суспільства засобами;
- гармонізація внутрішнього світу людини, розвиток цілісної й несуперечливої Я-концепції, станів психологічного комфорту, забезпечення повноцінного духовного життя людини;
- формування успішної, самоактуалізуючої особистості, фахівця-професіонала для різних сфер людської діяльності [1].

Зазначимо, що особливості розвитку сучасної України, особливо східної її частини, відрізняються розмитістю ідеалів і цінностей, слабкої віри (а може і її відсутності) громадян у власну захищеність майже за всіма напрямками – фізичному, правовому, фінансовому і таке ін. Проте зазначимо, що моральна криза сьогодення спричинена не тільки військовими діями, але й передусім втратою християнських цінностей, орієнтацією на індивідуалізм, прагматизм і споживацтво в особистому й суспільному житті. Система освіти й виховання як інститут суспільства також зазнала наслідки духовного вакууму. Втрата основ християнського світогляду робить проблематичним формування підвалин об'єднуючої національної ідеї; у змісті освіти спостерігається світоглядний хаос, орієнтація на бездуховний інтелектуалізм.

Сподівання на поліпшення суспільного життя пов'язується нами із новим поколінням, яке повинне вирізнятися інтелігентністю, високим рівнем свідомості, що має стійкі духовно-моральні стандарти, сформовані загальнолюдські цінності, розвинуту духовну культуру.

Отже, в умовах життя сучасного суспільства значно підвищилися вимоги до особистості педагога, який має бути носієм не тільки знань, цінностей, духовної культури, але й взірцем для учнів, студентів – майбутнього України.

Зважаючи на це, дослідження й розвиток психологічної культури та цінностей педагогічного персоналу є важливою науково-практичною проблемою.

У психології існує декілька підходів до розуміння й визначення поняття «психологічна культура». Майже всі вони пов'язані з визначенням складовими професійної компетентності; кожний дослідник, залежно від власних переконань, вважає за потрібне робити акценти на певних аспектах даного феномену. Так, О. Б. Орлов пропонує наступне розуміння психологічної

культури педагога: «справжня психологічна культура вчителя передбачає культуру його переконань, переживань, уявлень і впливів, яка виявляється у ставленні до самого себе й до учнів. Така культура є результатом поступового подолання й виживання невротичних компонентів власного внутрішнього світу в різного роду психотерапевтичних за своєю суттю практиках» [4].

Л. С. Колмогорова термін «психологічна культура» визначає як системну характеристику людини, за допомогою якої здійснюється ефективно самовизначення, саморозвиток і самореалізація людини в житті [3]. Проблему психологічної культури дослідниця пропонує розглядати у трьох аспектах:

- у гносеологічному аспекті;
- процесуально-діяльному аспекті;
- суб'єктивно-особистісному аспекті [2].

Гносеологічний аспект включає в себе норми, знання, цінності, символи, значення. Іншими словами, гносеологічний аспект розкриває психологічну культуру як культуру віддзеркалення в людині того комплексу, який у своїй сукупності зветься «досвідом усього людства». Це саме культурні норми, які має засвоїти людина, значення й трактування культурних символів, від чого залежить орієнтування людини у світі.

Процесуально-діяльний аспект пов'язаний із вирішенням питання про зміст активності, яка лежить в основі освоєння культури [2]. За Л. С. Колмогоровою, освоєння культурного простору – це той процес, який може скеровуватися педагогами. Одним із досягнень на цьому шляху вважається винахід проблемного підходу, відповідно до якого діяльність має носити проблемний характер. Зрозуміло, що усі складові діяльності повинні мати певний рівень культури.

Суб'єктивно-особистісний аспект виступає третім важливим аспектом, який розкриває сутність психологічної культури. Він включає до свого складу культуру спілкування, мову й мовлення, поведінку, культуру почуттів, культуру мислення тощо.

Культура спілкування передбачає засвоєння вмінь взаємодіяти з іншою людиною за допомогою вербальних та невербальних засобів. Треба не тільки вміти чітко формулювати й висловлювати власну думку (це вміння ведення монологу), але й вміти сприймати думки співрозмовника (вміння ведення діалогу), й вміти слідкувати за думками кількох співрозмовників одразу (вміння ведення полілогу).

Культура поведінки виступає нормативно-регулятивною категорією, хоча визначальними можуть бути й особистісні якості. Дуже складним розділом є культура почуттів, бо надзвичайно важко звести в певні рамки й межі те, що формується на несвідомому рівні й знаходить прояв у вигляді емоцій. Емоційний стан людини, хоча й може бути керованим, проте застосовувати його може в такому вигляді далеко не кожна людина.

Культура мислення передбачає свідому організацію власного мислення й самоорганізацію людини взагалі. Культура мислення є передумовою для формування того, що називається особистісною культурою. Загалом, визначальним серед трьох наведених головних аспектів психологічної культури

не можна назвати жоден із них, оскільки вони є невід'ємними компонентами цього явища на тому рівні, який розглядається.

Окрім аспектів, в яких слід розглядати психологічну культуру, Л. С. Колмогорова визначає ще структуру психологічної культури. До складових психологічної культури дослідниця відносить психологічну грамотність, психологічну компетентність, ціннісно-смысловий компонент, рефлексію та культуротворчість [2].

Під психологічною грамотністю більшість дослідників розуміють увесь комплекс психологічних знань, вмінь та навичок; людина, яка претендує на психологічну грамотність, має володіти цим комплексом, її психологічний кругозір має також постійно розширюватися, щоб людина перебувала у курсі сучасних поглядів науки.

Психологічна компетентність передбачає ефективне володіння фахівцем комплексом знань, вмінь та навичок. Ключовим словом, що відрізняє компетентного фахівця від грамотного, виступає слово «ефективність». Займаючись психологічними феноменами інтелекту, М. О. Холодна сформулювала таке визначення компетентності: «Компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній області діяльності» [5]. Отже, грамотна людина знає й розуміє, а компетентна реально й ефективно може використати знання у вирішенні тих чи інших проблем.

Ціннісно-смысловий компонент охоплює сукупність особистісно-значущих й особистісно-цінних ідеалів, переконань, точок зору в області психології людини, її діяльності, взаємовідносин з оточуючими. Отже, даний компонент віддзеркалює внутрішній світогляд людини, що знаходить себе в змісті життя, наданні йому певного особистісного сенсу.

Четвертою складовою психологічної культури Л. С. Колмогоровою була визначена рефлексія. Під рефлексією у цьому напрямі розуміють відслідковування цілей, процесу та результатів власної діяльності, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, які при цьому відбуваються.

Культуротворення в психологічній культурі пов'язується із тим фактом, що людина не тільки є творінням чи продуктом культури, але й сама виступає у ролі її творця. Об'єктами психологічної творчості виступають образи, цілі, символи, поняття, дії, відношення, цінності й переконання. Створюючи їх, людина збагачує як власну культуру, так і культуру взагалі.

Таким чином, аналіз структурних компонентів психологічної культури дозволяє цей феномен віднести до так званого соціально-психологічного механізму ефективної й повноцінної адаптації людини в соціумі, умовою повноцінної й успішної взаємодії особистості з оточуючими людьми й культурою; психологічну культуру можна розглядати як детермінанту психологічного здоров'я людини, фактором якості будь-якої людської діяльності, в тому числі й освітньої. Саме такого рівня підготовки фахівців потрібно прагнути, щоб забезпечити створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, домогтися високої якості освіти випускників

середньої та вищої школи, яка б не поступалася нічим загальноєвропейському рівню і відповідає міжнародним нормам класифікації освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и психологическая культура личности в структуре профессиональной подготовки студентов в вузе (<http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-zdorovie-i-psihologicheskaya-kultura-lichnosti-v-strukture-professionalnoy-podgotovki-studentov-v-vuze>).
2. Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования [http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_3/at14.html](http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_3/at14.html)
3. Колмогорова Л.С., Холодкова О.Г. Особенности становления психологической культуры младших школьников // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С.48.
4. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: пособие для студентов психологических ф-тов. – И., 1995. – С.146.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

## ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДО КОМПЛЕКСНОГО ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ

**Пігавасва Ксенія Миколаївна**

*магістр спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,*

**Гриненко Олена Миколаївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасні реалії розвитку корекційної освіти в Україні визначають першочерговість вирішення питань, пов'язаних із всебічним розвитком дітей із мовленнєвими порушеннями, розкриття їх творчого потенціалу, створення умов для самореалізації, саморозвитку, самовиховання та підготовки до шкільного навчання. Згідно з наміченими шляхами модернізації освітньої галузі сучасні реформаційні процеси потребують конструктивно нового підходу до навчально-виховної роботи дошкільних навчальних закладів, особливо таких, що мають корекційно-розвивальну спрямованість.

Проблема удосконалення спеціальної дошкільної освіти в Україні стала поштовхом для реорганізації педагогічного процесу і в групах для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Згідно наказу Міністерства освіти і науки України № 240/165 від 27.03.2006 р. [1] у дошкільних навчальних закладах компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення стали функціонувати групи для дошкільників, починаючи з двох років. За останні роки значно зріс контингент дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ.

У дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ без спеціально організованої цілеспрямованої логопедичної допомоги не відбувається спонтанного розвитку

усного мовлення, тому розроблена методика корекційно-розвивальної роботи з дітьми четвертого року життя охоплює як імпресивне, так і експресивне мовлення.

Основними напрямками формування та розвитку мовлення молодших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення є такі: налагодження невербального контакту з дорослими (підготовча робота); розвиток лексичної складової мовлення; формування граматичної будови мовлення; удосконалення фонетико-фонематичної складової мовлення; розвиток зв'язного мовлення.

Детальніше зупинимось на особливостях роботи щодо *формування фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ*. У дошкільному віці усвідомленням звукової складової мовлення є чи найголовнішим моментом його засвоєння, оскільки саме таке усвідомлення збільшує можливості орієнтування дитини у складних співвідношеннях граматичних форм (Д. Ельконін). Враховуючи зазначене, одним із основних напрямів корекційного навчання є удосконалення фонетико-фонематичної складової мовлення, що має проводитись у тісному зв'язку з роботою над словом, адже тільки в слові звук виступає значущою, смислорозрізнявальною одиницею.

З поступовим та послідовним оволодінням окремими (усіма) звуками рідної мови, розвитком чіткої дикції, засвоєнням ритміко-мелодійної складової мовлення, здатністю вимовляти слова різної складової структури одночасно відбувається уточнення та збагачення словника, закріплюється вміння правильно будувати прості речення.

Відпрацювання фонетико-фонематичної складової мовлення проводиться з молодшими дошкільниками із ЗНМ індивідуально з урахуванням ступеня сформованості диференційованих рухів артикуляційного апарату, розвитку фонематичного слуху, слухової уваги і пам'яті, наявності правильного мовленнєвого дихання та голосоутворення, швидкості оволодіння тим чи іншим звуком, тривалості етапів автоматизації та диференціації.

Корекційна робота з удосконалення фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ була розроблена нами з урахуванням формування слухо-вимовних функцій і операцій у нормальному онтогенезі та включає такі етапи роботи: здійснення слухового контролю; розвиток фонематичних уявлень; укріплення голосового апарату; уточнення та формування правильної звуковимови; формування складової структури слів; вироблення навичок прогнозування на фонологічному рівні. Більш детально зупинимось на кожному з вищезазначених етапів корекційної роботи.

*Здійснення слухового контролю.* Здійснення слухового контролю потребує від дитини достатнього рівня розвитку мислення, зокрема, операцій аналізу й порівняння, а також пам'яті та концентрації уваги. Спрямованість уваги на звукове оформлення мовлення, а не лише на фонематичний слух, дозволяє дітям на четвертому році життя помічати помилки у власній вимові та намагатися виправляти себе згідно з нормативними правилами. Звукові образи слів починають формуватися відповідно до слухового сприймання. У молодшій

групі для дітей із ЗНМ учитель-логопед формує навички слухового контролю спочатку з опорою на малюнок, а потім без неї. Робота здійснюється на матеріалі звуків, які вимовляються дошкільниками правильно і не змішуються у вимові, та слів шляхом співставлення з певним звуком (еталоном). Діти четвертого року життя із ЗНМ вчать оцінювати правильність названого вчителем-логопедом слова та виправляти помилку, навмисне допущену педагогом при називанні будь-якого зображення, на позначення слів-паронімів.

*Розвиток фонематичних уявлень.* Фонематичне сприймання є базовим процесом діяльності засвоєння мови, його порушення відображається на стані оволодіння дитиною мови, призводить до грубого системного недорозвитку імпресивного та експресивного мовлення (вторинно). Фонематичне сприймання є специфічною формою слухового сприймання. Окрім сформованості власне тонального (фізичного) слуху воно потребує аналізу акустичної мовленнєвої інформації на двох рівнях (Є. Соботович): *сенсорному та перцептивному*.

*Сенсорний рівень* слухового сприймання забезпечує розрізнення фонем за їхніми фізичними акустичними ознаками. Це дозволяє відчувати різницю в звучанні фонем, створює можливості для їхньої імітації у власному експресивному мовленні. Однак націлений на виявлення різниці у звучанні сенсорний рівень слухового сприймання не дає можливості розрізняти фонем. Тому одна й та сама фонема, вимовлена різними людьми, на сенсорному рівні сприймається як різні звучання. Розрізнення фонем, тобто виділення однакових фонем у мовленні різних людей, здійснює *перцептивний рівень* слухового сприймання. Він дає можливість визначати фонем за їх корисними акустичними ознаками, та відмежовуватися від ознак варіативних, що неминуче додаються до звучання фонем індивідуальними особливостями голосу кожної конкретної людини. Саме завдяки перцептивному рівню безмежні варіанти звучання фонем у мовленні усіх мовців можуть бути зведені до обмеженого числа звукотипів, притаманних конкретній мовній системі.

Фонематичне уявлення – внутрішні, узагальнені за акустичними та артикуляційними ознаками константні звукові образи слів, які зберігаються у довготривалій пам'яті та співвідносяться з певними значеннями. Це внутрішні еталони, згідно яким визначається фонемний склад слова і здійснюється контроль за правильністю вимови відповідно до мовлення – зразка дорослих (Є. Ф. Соботович).

У процесі корекційно-розвивальної роботи діти вчать оцінювати правильність називання і при потребі виправляти навмисне зроблену педагогом помилку. Розвиток фонематичних уявлень здійснюється на матеріалі слів зі звуками, що замінюються чи змішуються у мовленні дошкільника, шляхом імітації вчителем-логопедом вимови тієї чи іншої дитини, припускаючись таких самих помилок, які є в її мовленні.

*Укріплення голосового апарату.* Голос являє собою сукупність різноманітних за висотою, силою та тембром звуків у результаті коливання еластичних голосових зв'язок. Він має важливе значення для малюка вже з перших днів життя. Корисною підготовчою роботою у цьому напрямі стануть вправи на розвиток музичної пам'яті, в яких діти вчать диференціювати



мелодії, контрастні за характером звучання (марш, колискові), а також розрізнення висоти, сили, тембру, ритму звуків у музично-дидактичних іграх.

*Уточнення та формування правильної звуковимови.* Формування правильної звуковимови охоплює постановку, автоматизацію, диференціацію звуків ізольовано, а також на матеріалі слів, словосполучень і речень у відображеній та самостійній вимові. Науковці (О. Гвоздєв, О. Мастюкова, М. Швачкін та ін.) вказують, що нормативне засвоєння звукової сторони мовлення відбувається у такій послідовності: *голосні* [а], [о], [у]; *приголосні* [м], [п], [б]; *голосні* [і], [е], [и]; *тверді приголосні* [к], [г], [х]; *м'які приголосні* [т'], [д'], [н'], [л'], [с']; *тверді приголосні* [н], [д], [т], [ф], [в]; *напівном'якшені приголосні* [к'], [г'], [х'], [ф']; *м'які приголосні* [з'], [ї]; *тверді приголосні* [с], [з], [ч], [ш], [ж], [ц], [дз], [дж]; *звукосполучення* [шч]; *тверді приголосні* [л], [р]; *м'який приголосний* [р'].

Саме тому в методиці корекційної роботи нами дотримано вищезазначену послідовність при постановці та автоматизації звуків. Молодші дошкільники в процесі проведення корекційно-розвивальної роботи здатні оволодіти всіма, навіть найскладнішими звуками. Однак, це залежить від психофізичних та мовленнєвих особливостей кожного дошкільника групи, що підкреслює важливість індивідуального підходу до подолання мовленнєвих вад у групі для дітей четвертого життя із ЗНМ. Однак, необхідно пам'ятати, що чітка вимова голосних та найпростіших за артикуляцією приголосних сприяє появі у дітей звуків більш складних за артикуляцією.

*Формування складової структури слів.* В системі мови з її трьома складниками – фонематичним, лексичним і граматичним – складова структура слова займає особливе місце. З одного боку – це частина вимовної сторони мовлення – фонетики (Т. Єгоров, М. Швачкін та ін.), але з другого – існує зв'язок між структурними спотвореннями слів та їх семантичною недостатністю в дітей (Р. Левіна, А. Маркова та ін.). Науковцями встановлено вплив сформованості складової структури слова на граматичний лад мови. Так, на думку Д. Ельконіна оволодіння граматичним ладом залежить від орієнтування дитини в звуковій системі рідної мови. Науковець вважає, що покращуючи відтворення складової структури слів, ми створюємо базу для засвоєння дитиною різноманітними граматичними конструкціями та граматиною в цілому, оскільки окремі слова зв'язуються в речення завдяки граматичним засобам – закінченням. А. Маркова стверджує, що внаслідок спотворень складової будови слова утруднюється спілкування дітей, засвоєння ними звукового аналізу, а потім і грамоти.

У більшості дітей молодшої логопедичної групи переважає лепетна вимова і їх практично доводиться переучувати заново. Саме тому роботу над складовою структурою слова доцільно починати на матеріалі звуконаслідувань у формі спочатку відкритих (*но, ту*), а потім закритих складів (*ам, он*). Акцентована вимова наголошених складів, чітка артикуляція звуків у складі сприяють встановленню зорово-слухового зв'язку, що полегшує оволодіння дітьми складовою структурою слова.

*Здійснення прогнозування на фонологічному рівні.* Упереджувальний синтез (ймовірне прогнозування) є одним із засобів інтенсифікації процесів породження і розуміння мовленнєвих висловлювань, що забезпечує передбачення окремих елементів мовленнєвого ланцюга на основі його попередніх елементів, а також досвіду індивіда. Незважаючи на складність цієї операції, при проведенні цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з молодими дошкільниками із ЗНМ можна досягти значних позитивних зрушень у цьому напрямку (Ю. Рібцун). Основною формувальною операцією ймовірного прогнозування на фонологічному рівні є достатній рівень сформованості уваги на звукоскладову структуру слова. З опорою на картинку діти вчаться домовляти спільні приголосні та голосні у кінці слова, закінчувати слово складом. Молодші дошкільники із ЗНМ з опорою на картинки вчаться називати слова, що починаються на заданий склад.

Отже, робота з розвитку фонетико-фонематичної складової експресивного мовлення у молодших дошкільників із ЗНМ виявляється складною, але дуже важливою, особливо на початкових етапах логопедичної роботи. Саме тому лише тісна співпраця логопеда, вихователів та батьків дозволить дітям із мовленнєвим недорозвитком перейти на новий, вищий щабель мовленнєвого та загального психофізичного розвитку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И. А. Лингвopsиxология речевоy деятельности / И. А. Зимняя / Московский психолого – социальный институт. – М. : МПСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2001. – С. – 432.
2. Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу : наказ М-ва освіти і науки України, М-ва охорони здоров'я України від 27 берез. 2006 р. № 240/165 // Дошкіль. виховання. – 2006. – № 15. – С. 3-10; Практика управління закладами освіти. – 2006. – № 1. – С. 97-102. – Дод. : Порядок комплектування дошкіль. навч. закладів (груп) компенсуючого типу.
3. Рібцун Ю. В. Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ / Ю. В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2010. – 50 с.
4. Соботович Є. Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (в його фонетико-фонематичній ланці) дітей дошкільного віку / Є. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 2-5.

## **ТРИВОЖНІСТЬ ЯК НАЙБІЛЬШ ТИПОВИЙ ЕМОЦІЙНИЙ РОЗЛАД У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ**

**Піддубна Ніна Григорівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри практичної психології,*

**Редько Ксенія Сергіївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Практична психологія»,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Увагу представників наукової спільноти та практичних психологів освіти привертають прояви емоційної нестабільності та емоційні розлади у поведінці

дітей та підлітків, поява великої кількості емоційно нестійких, тривожних дітей. Можливо, це пов'язано з нестабільністю і небезпеками сучасного життя: теракти, війни, катастрофи, несприятлива економічна ситуація, нестабільна та неблагополучна сім'я та ін. Як би не намагалися дорослі відгородити дітей від інформації, що травмує дитячу психіку, вони все рівно усвідомлюють загрози, які підстерігають людину у нашому небезпечному світі, їм передається загальна тривожність.

Мабуть, не багато знайдеться таких психологічних явищ, значення яких одночасно оцінюється і надзвичайно високо, і достатньо вузько. Але такою є тривожність, «центральна проблема сучасної цивілізації» (Е. Еріксон). XXI століття – століття тривоги. Їй надається значення основного «життєвого відчуття сучасності» (Ф. Готвальд, В. Ховланд).

Цій проблемі присвячено досить багато досліджень в психології, психіатрії, філософії, соціології та інших науках, особливо в західних країнах. Та все ж, не дивлячись на значну кількість робіт, вказівки на неопрацьованість і невизначеність проблеми, багатозначність і неясність самого терміну «тривожність» займають значне місце при її обговоренні.

Поняття «тривожний» з'явилося в словниках з 1771 року. Існує багато версій, що пояснюють походження цього терміну. Автор однієї з них вважає, що слово «тривога» означає тричі повторений сигнал про небезпеку.

При оцінці стану проблеми тривожності в психологічній науці наголошуються на невизначеності поняття «тривожність» як в нашій країні, так і за рубежом.

У психологічному словнику (за ред. В. Зінченка та Б. Мещерякова, 1997 р.) відзначається, що тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, що полягає в підвищеній схильності переживати неспокій в самих різних життєвих ситуаціях, у тому числі в таких, які до цього не приводять.

Розрізняють тривожність як емоційний стан і як стійку властивість, рису особистості або темпераменту. У вітчизняній психологічній літературі це розрізнення зафіксоване відповідно в поняттях «тривога» і «тривожність». Останній термін, крім того, використовується і для позначення явища в цілому. Мабуть тому деякі автори використовують ці поняття як однозначні.

При аналізі літературних джерел привертає увагу той факт, що автори розходяться і в оцінці кількості наукових публікацій. Одні відмічають, що у вітчизняній психології можна знайти значну кількість досліджень даної проблеми: це роботи Ф. Березіна, А. Захарова, Г. Еберлейна, В. Кисловської, Б. Кочубей, Є. Новикової, А. Прихожан, М. Раттер та інші. Ряд інших науковців відзначають, що у вітчизняній психології дослідження даної проблеми достатньо рідкісні і носять розрізнений і фрагментарний характер. Винятком є глобальне широкомасштабне багаторічне дослідження тривоги як стану і тривожності як стійкого функціонального утворення, з детальних висвітленням психологічної природи та вікової динаміки (від старшого дошкільного до раннього юнацького віку), проведене А. Прихожан [4].

І в даний час тривожність досліджується переважно у вузьких рамках конкретних, прикладних проблем (шкільна, екзаменаційна, тривожність

змагання, тривожність операторів, спортсменів тощо.

Подібне положення у вивченні проблеми тривожності багато в чому обумовлене і логікою розвитку вітчизняної психологічної науки, в якій вивчення емоцій, емоційних станів, домінуючих емоційних переживань індивіда проводилося переважно на психофізіологічному рівні, а область стійких утворень емоційної сфери залишалася, по суті, не дослідженою.

Інтерес до проблеми тривожності знайшов відображення в роботах багатьох вчених-психологів як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Вони надають великого значення дослідженню стану тривоги, як універсальної форми емоційного передбачення неуспіху. Даний стан бере участь у механізмі саморегуляції, він сприяє мобілізації резервів психіки і стимулює пошукову активність (А. Ольшаннікова, І. Пацявічус). У той же час відомо, що за межами оптимальних значень тривога негативно впливає на поведінку й діяльність людини (Б. Вяткін, Є. Калінін, О. Нікітіна, Ч. Спілбергер). Хронічне переживання тривоги як прояв неврівноваженого стану і постійна готовність до його актуалізації формує тривожність (Л. Макшанцева, А. Прихожан, А. Прохоров). Доведено, що завищена тривожність є негативною характеристикою і несприятливо позначається на життєдіяльності людини (Г. Габдрєєва, Н. Імедадзе). Використано функціональний підхід до вивчення стану тривоги [1].

Як указував З.Фрейд, основна проблема людського існування полягає в тому, щоб справитися зі страхом і тривогою, які виникають у самих різних ситуаціях. Тому ліквідація тривоги і рятування від страху – це найбільш могутній критерій ефективності дії захисних механізмів. Фрейд розрізняв три види тривоги (страху): реалістичний страх (перед реальною небезпекою зовнішнього світу); моральну тривогу, або почуття провини (перед лицем власної совісті, внутрішньої цензури своїх ідеалів і цінностей); невротичну тривогу (перед силою і характером власних пристрастей і бажань).

К.Хорні вважав, що тривога може ховатися за відчуттями фізичного дискомфорту, такими як сильне серцебиття й втома; вона може бути схованою силою, яка штовхає людину до занурення в усі можливі стани потьмарення свідомості [5].

Разом з індивідуалізацією особистості, її емансипацією і придбанням незалежності в сучасному суспільстві, де є місце не тільки людським, але і «нелюдським» відносинам, зростає почуття самотності. У міру того, як дитина відокремлюється, – пише Е. Фромм, – вона усвідомлює свою самотність, яка породжує в неї відчуття беззахисності і тривоги.

Важливу групу досліджень складає вивчення функції тривоги і тривожності. Експериментальне вивчення впливу тривоги на ефективність діяльності дає достатньо узгоджені результати. Дані, за невеликим винятком, свідчать про те, що тривога сприяє успішності діяльності у відносно простих для індивіда ситуаціях і перешкоджає і навіть веде до повної дезорганізації діяльності – в складних (А. А. Голушко, Г. Ш. Габдрєєва, Ю. Л. Ханін, Х. Хекхаузен).

Сучасні уявлення про вплив тривожності на розвиток особистості

базуються в основному на даних клінічних досліджень, у тому числі і отриманих на матеріалі пограничних розладів. Крім того, таким чином інтерпретуються встановлені в емпіричних дослідженнях зв'язки між тривожністю і іншими особистісними утвореннями: наприклад, тривожністю і рівнем домагань (Я. Рейковський), тривожністю і типами акцентуації (Л. Захарова).

Ф. Березін стверджував, що джерелом тривоги є незбалансованість системи «людина-середовище», недостатність психічних або фізичних ресурсів індивідуума для задоволення актуальних потреб, побоювання, зв'язані з ймовірною нездатністю реалізувати значимі потреби в майбутньому, з тим, що нові вимоги середовища можуть виявити його власну неспроможність.

Дослідження Ф. Березіна дозволили сформулювати уявлення про існування тривожного ряду. Він включає кілька афективних феноменів, які закономірно змінюють один одного в міру виникнення і наростання тривоги: відчуття внутрішньої напруженості – гіперестезичні реакції – власне тривогу – страх – відчуття невідворотності катастрофи, що насувається, – тривожно-боязке збудження [2].

Тривожність, як стійке утворення, тісно пов'язана з «Я-концепцією» людини, з надмірними, що заважає діяльності, самоспостереженням та увагою до своїх переживань (І. Сарасов, С. Сарасов, Х. Хекхаузен).

Вивчення тривожності у дітей і підлітків (генетичний аспект) носить, як правило, яскраво виражений прикладний характер. Більша кількість робіт присвячена дітям 5-8 років, досліджень тривожності у більш старших дітей і у підлітків явно недостатньо. Тривожність найчастіше вивчається переважно в рамках одного якого-небудь віку. Роботи, присвячені порівняльному аналізу проявів тривожності в різні періоди дитинства, одиничні (А. Захаров, В. Кисловська, Б. Кочубей, А. Меграбян, О. Новікова, А. Прихожан). У їх роботах та дослідження зарубіжних вчених виявлена залежність рівня тривожності від віку досліджуваних (група болгарських психологів – Г. Пирьов та ін., Р.Кеттелл, С. Хатає і Е. Монакесі).

Велика увага приділяється конкретним видам тривожності у дітей:

- шкільній тривожності (О. Дусавицький, Т. Нежнова, О. Новікова і Б. Кочубей [3], О. Філіппова);
- тривожності очікувань в соціальному спілкуванні (Н. Гордецова, В. Кисловська);
- останнім часом до цього приєдналися дослідження так званої «комп'ютерної» тривожності (О. Дороніна).

Науковцями визначені певні психологічні детермінанти страхів у дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Причини формування тривожності криються як у природних, генетичних факторах розвитку психіки дитини, так і (причому у більшій мірі) у соціальних факторах, які розкриваються в умовах соціалізації.

Але до теперішнього часу ще не вироблено єдиної точки зору на причини виникнення тривожності. Вважається, що в дошкільному і молодшому шкільному віці основна причина криється в порушенні дитячо-батьківських

відносин (І. Балинський, О. Брель, Б. Кочубей, О. Новікова та інші).

Немало досліджень присвячено ролі тривожності у виникненні неврозів і психосоматичних розладів, у тому числі і у дітей (Ю. Александровський, В. Ананьєв, Н. Білкіна, Ж. Мампорія, Л. Панін, В. Соколов, М. Струковська, В. Тополянський).

Заслуговують на увагу дослідження у галузі медичної психології, зокрема кардіопсихології, які стосуються емоційного стану та його порушень у підлітків з серцево-судинними захворюваннями. Фахівці даної галузі відмічають наявність стійких проявів тривожності у хворих. Так, С. Єніколопов зазначає, що однією із найбільш характерних особливостей хворих гіпертонією є високий рівень тривоги. На високий рівень тривожності у хворих з ішемічною хворобою серця вказують Ю. Губачов, В. Ананьєв В. Симоненков.

Аналіз досліджень різних авторів дозволив розглядати прояви дитячої тривожності, з одного боку, як вроджену психодинамічну характеристику, з іншого боку – як умову і результат соціалізації. За межами нашого викладу залишилися багато концепцій та поглядів. Це пов'язано з тим, що ми прагнули розглянути лише ті матеріали, які зробили безпосередній вплив на сучасні психологічні погляди на тривожність, як розлад емоційного світу, та в якійсь мірі стосуються розуміння основних питань визначеної теми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги / В. М. Астапов // Тревога и тревожность / сост. В. М. Астапов. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
2. Березин Ф. Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Новикова Е. В. Эмоциональная устойчивость школьника / Е. В. Новикова, Б. И. Кочубей. – М. : Знание, 1988. – 80 с.
4. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психолого-соц. институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
5. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / пер. с англ. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 464 с.

## ЗДАТНІСТЬ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

**Пророк Наталія Василівна**

*доктор психол. наук, завідувач лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м.Київ).*

Здатність (спрямованість, бажання) постійно вдосконалювати свою професійну діяльність і свою особистість, а отже і швидко реагувати на нові обставини – є не тільки актуальною вимогою до особистості в умовах сучасного глобалізованого світу, а й умовою виживання в екстремальних і кризових ситуаціях. Звісна річ, і психологічна культура фахівців підтримуючих

професій (соціальних працівників, психологів, лікарів та ін.) не може існувати і розвиватися без прагнення спеціаліста до свого професійного вдосконалення.

Хоча поняття «самовдосконалення» достатньо широко використовується в науковій психології, до сих пір відсутнє конкретне його визначення, що значно утруднює не тільки можливість його операціоналізації, а й обмежує розуміння психологічних процесів, які складають цей феномен. Багато авторів оперують цілим набором співзначущих (рос. – «созначимых») понять, зміст яких так чи інакше пересікається зі змістом поняття «самовдосконалення». А між тим, подальша розробка концепції неперервної освіти, потребує розгляду цього поняття і його операціоналізації. Адже залишаються досить туманними уявлення про структуру процесу самовдосконалення, умови, чинники, конкретні методичні прийоми діагностики. В даній роботі ми проаналізуємо уявлення про феномен самовдосконалення, які є конструктивними для виховання психологічної культури працівників освіти.

Зауважимо на те, що ми відкидаємо песимістичні ставлення до можливостей людей змінюватися, особистісно зростати, оскільки ці ставлення виходять зі зневіри в людську природу. Треба сказати, що негативний вплив такого відношення до природи людини (і до своєї особистості також) на сам процес саморозвитку і на ефективність взагалі всякої діяльності, – доведено в багатьох психологічних дослідженнях. Значно більш життєтворчим є підхід гуманістично зорієнтованих психологів, які вважають, що кожна людина має потенційну безумовно-позитивну, конструктивну сутність.

В наукових дослідженнях звичні слова «вдосконалення», «самотворення», «особистісний розвиток» використовують для означення різних видів самовдосконалення: від вдосконалення, яке здається біологічно обумовленим (адже за К.Роджерсом – ця потреба притаманна всім людям), до більш зрілих видів самовдосконалення (професійного, духовного, релігійного). Як реальне психічне явище, самовдосконалення досліджується в різних парадигмах психології. Багатоманітність видів, типів, напрямків самовдосконалення ставить питання про феноменологію цього процесу. Нагадаємо, що в найзагальнішому сенсі, самовдосконалення – це вдосконалення особистістю відношень з собою і світом. Прагнення до самовдосконалення, діяльність самовдосконалення феноменологічно проявляються в широкому спектрі дій, вчинків, висловлювань. Але починаються вони з усвідомлення себе суб'єктом власного життя, тобто, з усвідомлення власних можливостей і здібностей працювати над собою.

Аналіз психологічної літератури дозволив виокремити такі значення поняття «самовдосконалення»:

- *Самовдосконалення – як складова процесу розвитку особистості чи як форма саморозвитку* (поряд з такими його формами, як самоствердження, актуалізація тощо). Поняття «самовдосконалення» постійно використовується для опису процесу саморозвитку в його об'єктивних і суб'єктивних аспектах. Багато із тих значень поняття «самовдосконалення», які ми будемо аналізувати нижче, також відображують різні аспекти процесу саморозвитку.

- *Самовдосконалення – як набуття нових знань чи їх поглиблення.* Адже

відомо, що роль знань може бути достатньо вагомою для певних змін особистості. Крім того, здібність здобувати нові знання та вміння вирішувати професійні та життєві задачі є проявом компетентності. Остання є важливим компонентом самовдосконалення, саморозвитку особистості (поряд зі спрямованістю і ціннісно-сисловою організацією).

- *Самовдосконалення окремих вмінь, навичок, звичок, відточування певних технік.* В реальному житті найчастіше ми зустрічаємось саме з таким розумінням самовдосконалення («частичним» – рос.). Зокрема, самовдосконаленням називають: шлях формування звичок і окремих навичок (наприклад, звичок до певної поведінки – загартовування, зайняття фізкультурою тощо); шлях розробки і вправлення якоїсь функції чи психічної властивості (наприклад, тренування пам'яті, уваги, виховання терпіння тощо), самовдосконалення окремої сфери своєї особистості (наприклад, тренування волі); фізичне самовдосконалення. В контексті фізичного самовдосконалення крім позитивних аспектів розглядаються й ті, які можна назвати як «відсічення» непотрібного – це те, від чого людина прагне позбутися, визволитися. Тому таке самовдосконалення характеризується як стан «мучительногоборення с собою».

Процеси самовдосконалення розглядаються і як *психотехніки* (напр., якщо вас переповнює гнів і роздратування, перш ніж щось говорити, порухайте до 10). Але такого роду самовдосконалення в своєму «технічному» вимірі можуть не відповідати морально-етичним вимогам. Адже одна і та ж здібність (наприклад, вміння володіти собою) може бути використана як для гуманних, так і для злочинних цілей.

Через бажання оволодіти необхідними навичками і позбавитися від почуття власної безпомічності реалізується вроджене прагнення людини до переборення різних перешкод і важлива потреба у визнанні. Зрозуміло, що більшість людей вдосконалюють лише якісь окремі (часткові) свої якості. А цілеспрямоване вибудовування свого життя по напрямку до певної досконалості (наприклад, чудового професіонала) – зустрічається рідко. Але, як вказують дослідники, навіть часткове самовдосконалення сприяє збагаченню всієї особистості, її характеру, веде до певних змін у всьому психічному апараті і підвищує адаптивні можливості. Крім того, в процесі роботи над собою поступово формується здатність (здібність, навичка, прагнення тощо) цілеспрямовано щось змінювати в собі. На велике значення цієї здатності звертають увагу багато психологів.

Зауважимо на те, що ми не говоримо про самовдосконалення негативного спрямування, наприклад, тренування жорстокості, ненависті, байдужості, навичок маніпулювання людьми тощо.

В психологічній літературі часто зустрічається трактовка *самовдосконалення як вольового процесу*: самовдосконалення – це всякі зусилля (душевні і/чи фізичні), зосередженість, робота душі і духу, які спрямовані на вдосконалення якихось конкретних навичок, вмінь. Такий погляд на процес самовдосконалення є цілком логічним, адже для цього процесу характерними є всі складові вольових дій: усвідомлення мети, визначення



способу дії, прийняття рішення, виконання рішення, оцінка досягнення. Щоб досягнути поставленої мети самовдосконалення, людина стикається з важкою працею, з переборенням себе, з необхідністю витратити зусилля.

Нагадаємо, що категорія зусилля (чи напруга сил) є однією із ключових в працях М. Мамардашвілі. Він вважає, що відмінність сучасної масової культура в тому, що вона орієнтується на максимізацію задоволення при мінімізації зусиль. В результаті – доволі велика кількість людей використовують можливість функціонувати на більш низькому, за Д. О. Леонтьєвим, сублюдському рівні. Цей рівень існування відрізняється меншою енергозатратністю, більшою легкістю і більшою привабливістю як шлях найменшого супротиву. А між тим «Бути людиною, відбуватися – це праця, затрата зусиль».

- *Самовдосконалення – як стратегія життя, як загальний принцип професійного життя.* Точніше – самовдосконалення в цьому смислі розглядається як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій. Адже без постійного самовдосконалення не може існувати а ні сучасне мистецтво і наука, а ні сучасний професіонал. Важливим критерієм оптимальності життєвих стратегій, як відомо, є ускладнення і збагачення життєвого світу і розширення кордонів можливого.

В найзагальнішому розумінні життєва стратегія – це: здатність особистості до співвіднесення особливостей своєї індивідуальності (зокрема, своїх життєвих потреб, цінностей) з умовами життя; здатність до відтворення і розвитку своєї особистості; стратегія пошуку, обґрунтування і реалізації своєї особистості в житті. Життєва стратегія, на відміну від різних життєвих тактик, реалізується в різних життєвих умовах і обставинах. Фактично, життєва стратегія пов'язує в єдине ціле різні сторони поведінки; визначає основну життєву ціль; засоби її досягнення.

Найважливішою якісною характеристикою життєвої стратегії є система цінностей і життєвих цілей, які будуються на основі цих цінностей. Тобто, якщо говорити стисло, змістом життєвої стратегії є те, до чого прагне особистість. Існує думка, що кількісними характеристиками життєвої стратегії можна вважати відповідальність і осмисленість життя. Зрозуміло, що в процесі життя особистість час від часу переосмислює свої цінності, наповнює їх іншим змістом. А отже, змінюється і життєва стратегія особистості.

Але самовдосконалення осмислюється не тільки як елемент оптимальних життєвих і професійних стратегій, а і в контексті проблеми *вибору* власного шляху, в контексті *екзистенційних проблем* (смислу життя, життєвої стратегії, цінностей людського буття, пошуку і вибору життєвої стратегії і професійної стратегії, в контексті «самовдосконалення духу».

Якщо самовдосконалення розглядається як переборення себе, своїх внутрішніх недоліків, слабких сторін – воно виступає як аспект *опанування*. Підкреслимо, що спрямування особистості на опанування (рос. – совладание) проблем інтерперсональних відношень і компенсацію певних власних недоліків є однією із головних рис оптимальної життєвої чи професійної стратегії

(особливо для фахівців соціономічних професій). Під опануванням розуміють як поведінкові зусилля, так і внутрішньо психічні зусилля по вирішенню зовнішніх і внутрішніх вимог, а також конфліктів, які між ними виникають (тобто, спроби їх вирішення, редукції чи посилення терплячого відношення до цих конфліктів). Ці вимоги і конфлікти потребують напруження сил, іноді вони можуть і перевищувати можливості особистості.

Але не все, що в найширшому смислі служить рішенням проблеми чи адаптації, можна назвати опануванням. Про нього можна казати тільки тоді, коли: по-перше, вміння і навички підлягають серйозному випробуванню, по-друге, коли немає готових рішень чи їх неможливо використати, по-третє, коли ситуації чи проблеми однозначно не структуровані і/чи важко визначити доречність рішень, які приймаються і коли неможливо передбачити наслідки дій. На наш погляд, професійні проблеми практичних психологів підпадають під ці умови. Отже, самовдосконалення можна також співвідносити з механізмами опанування. Але, все ж таки, поняття «опанування» використовується переважно при розгляді стратегій поведінки особистості, в яких головне – компенсація власних недоліків, а не саморозвиток певних якостей. Зрозуміло, що чітку межу в цих змістах провести складно.

Зауважимо, що на одному «полі» – вирішення важких ситуацій – працюють як механізми опанування і саморозвитку, так і механізми психологічного захисту. При всій складності диференціації цих механізмів, Р. Лазарус зумів виокремити параметри, за якими можна розрізнити механізми опанування і психологічного захисту: 1) часова спрямованість (захист, як правило, обслуговує актуальний психологічний комфорт, тобто вирішує актуальну ситуацію зараз, не пов'язуючи її з майбутніми ситуаціями); 2) інструментальна спрямованість (захист «думає» тільки про себе, не враховуючи інтереси оточення, чи враховує їх тільки для того, щоб вони обслуговували мої інтереси); 3) функціонально-цільова значущість (функція захисних механізмів – регуляція емоційних станів; а функція механізмів опанування – відновлення порушених відношень між оточенням і особистістю); 4) модальність регуляції (для опанування характерним є пошук інформації, безпосередні дії, рефлексія, а для захисних механізмів – подавлення, проекція, відхід (від проблеми) тощо).

В психотерапевтичній практиці самовдосконалення використовується як *психотерапевтичний засіб*, «акт врачевания». Зрозуміло, що виходячи із специфіки психотерапії, самовдосконалення тут розуміється не тільки як спосіб набуття певних знань, а швидше як засіб, за допомогою якого особистість виправляє свої недоліки, звільнюється від того, від чого необхідно звільнитися. Але за допомогою самовдосконалення не тільки відсікається те, що заважає жити, а й створюються нові, позитивні якості. Тобто, в контексті психотерапії воно в більшій мірі, ніж в контексті опанування, характеризується утворюючою роллю і тісно пов'язано з самореалізацією. «Навіть якщо людині не вдається виправитися в молодості, цього завжди можна досягнути в більш зрілому віці. Є різні засоби, щоб розпрямитися, виправитися, стати тим, чим ми повинні

були б стати і чим ми ніколи не були. Стати тим, чим людина ніколи до того не була – це один із елементів, одна із головних тем самореалізації».

Підсумовуючи розгляд видів, напрямків, змістів самовдосконалення, можна сказати, що різні продуктивні прояви цього процесу виявляють такі його характеристики, які примушують суб'єкта до постійного опробування, пошуку себе в різних типах, стилях, способах поведінки. Таким чином, розглянуті уявлення про різні аспекти самовдосконалення ілюструють складність цієї проблеми, наукове вивчення якої потребує нових концептуальних підходів і специфічних методичних засобів.

## **ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА НАД РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЕВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ**

**Росада Марина Олександрівна**

*магістр спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,*

**Гриненко Олена Миколаївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Дошкільне дитинство – це період активного засвоєння дитиною рідної мови, становлення й розвитку її фонетичної, лексичної, граматичної правильності та розмовного, діалогічного й монологічного мовлення. Рідна мова відіграє унікальну роль у становленні мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку. Рівень розвитку рідної мови відображає рівень духовного розвитку нації, її культури.

Діти з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) мають не лише дефекти фонетико-фонематичної сторони мовлення. Вони з труднощами оволодівають і більш складними мовними закономірностями. Так, у дітей зазначеної категорії спостерігається недорозвиток лексичної та граматичної будови мовлення (Г. Каше, І. Колпаковська, Р. Лалаєва, Р. Левіна, А. Маркова, В. Селіверстов, Є. Соботович, Л. Спірова, В. Тищенко, Л. Трофименко, Н. Уфімцева, Т. Ушакова, О. Шахнарович та ін.). Все це обмежує їхні можливості сприймання усного мовлення, прочитаного тексту, спілкування, перешкоджає процесу засвоєння знань і набуття певних умінь.

Неповноцінна мовленнєва діяльність впливає на формування у дітей інтелектуальної, сенсомоторної, сенсорної та емоційно-вольової сфери. Зв'язок між мовленнєвими порушеннями та іншими сторонами психічного розвитку обумовлює наявність вторинних дефектів, які утворюють картину аномального розвитку дитини в цілому. Так, маючи повноцінні передумови для оволодіння мисленнєвими операціями (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація та ін.), діти відстають у розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, з труднощами опановують мисленнєвими

операціями: порівняння, класифікація, узагальнення, виключення зайвого поняття, висновків за аналогією як на наочному, так і на вербальному рівні (Л. Андрусишина, Т. Барменкова, Р. Белова-Давід, Ю. Гаркуша, Г. Гуровець, Л. Виготський, Л. Данилова, Р. Левіна, Р. Лалаєва, О. Мастюкова, І. Маєвська, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Усанова та ін.). Це пов'язано, з одного боку, з уповільненням темпу психічного розвитку та вибірковою недостатністю окремих психічних функцій внаслідок локальних органічних уражень певних зон кори головного мозку при тяжких порушеннях мовлення (алалія, дизартрія, ринолалія, заїкання). З другого боку, тяжкі порушення мовлення негативно впливають на розвиток пізнавальної діяльності, викликаючи вторинний недорозвиток вербального інтелекту.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної спеціальної науково-теоретичної літератури засвідчив, що труднощі спілкування дітей із ЗНМ проявляються в несформованості основних форм комунікації (В. Воробйова, В. Глухов, С. Конопляста, Т. Ладиженська, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.), знижені потреби в спілкуванні (Б. Гриншпун, І. Мартиненко, Т. Сак, В. Тарасун та ін.). Недостатність вербальних засобів спілкування обмежує можливості дітей у взаємодії із дорослими, однолітками, стає перепорою в формуванні ігрового процесу (І. Марченко, Н. Січкачук, Є. Соботович, Л. Соловійова та ін.). Недосконалість комунікативних навичок, мовленнєва інактивність заважають повноцінному когнітивному розвитку дітей, оскільки не забезпечують повною мірою процес вільного спілкування (Р. Белова-Давид, О. Мастюкова, Є. Соботович, М. Шеремет та ін.).

У сучасних наукових дослідженнях українських учених (Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) представлено важливі для теорії та практики логопедії питання структури мовленнєвої діяльності в нормі та патології, психологічних механізмів мовлення, особливостей формування мовленнєвої діяльності дитини в онтогенезі.

Різні наукові галузі представляють власне бачення мовленнєвої діяльності, що доводить існування певної варіативності у змісті самого поняття. Філософське розуміння мовленнєвої діяльності пов'язується зі спілкуванням людини, її активністю, творчим перетворенням середовища, інтеграцією в соціум (М. Бахтін, А. Брудний, А. Коршунова, Е. Маркарян та ін.). Мовнознавчий аспект мовленнєвої діяльності переконливо доводить існування мовної та мовленнєвої діяльності у їх тісному взаємозв'язку (Д. Баранник, І. Білодід, В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр, О. Шахнарович, Л. Щерба та ін.). Психологічне тлумачення представляє визначення мовленнєвої діяльності як і будь-якої іншої, котра характеризується предметним мотивом, цілеспрямованістю, евристичним характером; з другого боку, – складається з декількох послідовних фаз (орієнтування, планування, реалізація плану, контроль) (Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). На думку психолінгвістів (О. Леонт'єв), мовленнєва діяльність – певна абстракція, що не співвідноситься з іншими видами діяльності і обслуговує всі види діяльності, входячи у склад актів трудової, ігрової та пізнавальної діяльності у формі окремих мовленнєвих дій. І. Зимня тлумачить мовленнєву діяльність, як активний, цілеспрямований,

мотивований, змістовний процес передачі та прийому інформації, сформульованої засобами мови, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини. Зазначена інформація транслюється і приймається у звукових (усна форма мовлення) чи графічних знаках (писемна форма мовлення).

Мова та мовленнєва діяльність є вищою психічною функцією, що має складну психологічну структуру та багаторівневу церебральну організацію (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, Л. Цветкова та ін.).

Визначальним теоретичним положенням нашого дослідження є визнання теорії мовленнєвої діяльності як діяльнісної концепції мови у єдності спілкування й узагальнення, спрямованої на дослідження процесів продукування й сприймання мовлення, мовленнєвих операцій і механізмів, вмотивованості мовленнєвої активності у складі структури немовної діяльності людини як члена соціуму, організації пам'яті, типів знань, зв'язку мислення й мовлення, значення та слова в мовленнєвому механізмі людини, нейропсихологічного підґрунтя мовленнєвих процесів, онтогенезу мовленнєвої здатності, стратегій дослідження мови та її використання тощо (О. Селіванова).

У психології визначають два рівні оволодіння мовою: практичний та рівень усвідомленого оволодіння мовленнєвою діяльністю (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв та ін.). Так, практичний рівень характеризується несвідомим використанням дитиною різноманітних структурних одиниць мовлення, а саме, передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних).

*Лінгвістична компетенція* – необхідна база для мовленнєвої практики. Мовними знаннями є мовні одиниці, їх знакова форма і значення, а також закономірності їх сполучення. Ці знання дитина отримує з мови дорослих. Про їх засвоєння на достатньому рівні свідчить оперування ними дитиною у процесі створення власного висловлювання та розуміння мови оточуючих людей (Р. Левіна, А. Лурія, Є. Соботович).

Є. Соботович визначила модель мовленнєвої діяльності, відповідно до якої, функціонування мовлення забезпечується двома групами механізмів: *загальнофункціональними; специфічними мовленнєвими*. До першої групи (загальнофункціональні) віднесено мислительні операції (аналіз, синтез, класифікація, порівняння, узагальнення), психологічні процеси (увага, пам'ять). Вказані компоненти сприяють засвоєнню лексичних значень різних типів, предметно-синтаксичного значення і т.д. Друга група (специфічні мовленнєві) представлена операціями сукцесивного та симультанного аналізу та синтезу. Сукцесивні операції забезпечують послідовність сприймання звуків чи букв, розуміння морфемного складу слова, синтаксичної структури речення. Симультанні операції аналізу та синтезу забезпечують засвоєння просторових конструкцій, лексичних і граматичних парадигм, розуміння синтаксичних конструкцій з прихованим смислом чи непослідовністю у викладенні подій. Вищезазначені механізми сприяють засвоєнню дитиною мовних знань на практичному рівні вже у дошкільному віці (Л. Андрусішина, Р. Лалаєва, В. Тищенко та ін.).

Незалежно від напрямку, обраного науковцями, щодо дослідження структури та функціонування мовленнєвої діяльності (психологічного, психолінгвістичного, фізіологічного, нейрофізіологічного) науковці (Р. Левіна, І. Смірнова, Є. Соботович та ін.) дійшли висновку щодо структурних компонентів, на основі яких функціонує мовленнєва діяльність.

Важливим для нашого дослідження у цьому напрямку є те, що зазначені структурні компоненти розглядаються з урахуванням онтогенетичного принципу. Так, усне мовлення перебігає як автоматизований ненавмисний процес, до складу якого входять структурні компоненти (за Є. Соботович): фонематичний, семантичний, граматичний.

Так, *фонематичний компонент* передбачає оволодіння звуковими образами мовних знаків, а саме: складом фонем, що входять до нього, та їх послідовністю. Фонема є мінімальною одиницею звукового складу мови, яка служить для розпізнавання мовних знаків, вона, як одиниця знакової системи мови, несе символічну функцію – змістоутворюючу або впізнавальну.

На ранніх етапах мовленнєвого розвитку є важливим засвоєння дитиною парадигматичної організації фонологічних одиниць мови, що побудовані на відношеннях протиставлення їх за смислороздільною ознакою. Для формування цих знань і операцій важливого значення набувають функціональна зрілість слухового аналізатора та відповідний рівень розвитку психічних процесів (Л. Андрусишина, Р. Лалаєва, О. Лурія, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко).

*Семантичний компонент.* Основою семантичної системи мови є лексичне значення. Слово має складну семантичну будову (лексичне і психологічне значення). Під лексичним значенням слова розуміють його речове значення, носієм якого є корінь слова, і дериваційного значення, яке виражене словотворчими афіксами. В основі лексичного значення слова лежить узагальнення. Формування лексичного компоненту у дитини відбувається завдяки дорослому оточенню. Виділивши семантичну одиницю, вона за допомогою дорослого встановлює зв'язок між цією одиницею і її знаковим узагальненням (звучанням відповідного слова).

Формування семантичної структури слова забезпечується наступними розумовими операціями з семантичними одиницями:

- структурування предметної ситуації і виділення у ній окремих елементів (семантичних одиниць);
- встановлення зв'язків між цими змістовими одиницями і мовним способом їх позначення;
- порівняння однорідних предметів, явищ, позначених одним словом, визначенням у них спільних ознак чи функцій та їх узагальненням;
- установа системи змістових зв'язків даного слова з іншими словами;
- кумуляцією й узагальненням різних значень одного й того ж слова;
- практична класифікація слів за семантичними ознаками різного ступеня узагальнення.

*Граматичний компонент.* На ранніх етапах спілкування дитина діє так, ніби «знає» правила утворення синтаксичних і морфологічних структур. Ці

правила і закономірності, що об'єктивно існують у мові і описані лінгвістикою, засвоюються у процесі вивчення теоретичних знань про мову

Однак джерелом цих «знань» є мова дорослого оточення, у якому перебуває дитина. Аналіз семантичної структури речення нашоує на висновок, що його зміст визначається лексичним значенням, змістовним співвідношенням та конкретними обставинами.

Таким чином, вищезазначені структурні компоненти усного мовлення відіграють важливу роль у формуванні комунікативної компетенції – це вибір і реалізація програми мовної поведінки в залежності від здатності людини орієнтуватися в обставинах в процесі спілкування, вмінні класифікувати ситуації залежно від теми, комунікативних установок.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.08 – «Спеціальна психологія» / Л. Є. Андрусишина. – К., 2012. – 19 с.
2. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и освоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
3. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии / Е. Н. Винарская. – М., 1986. – 380 с.
4. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя / Московский психолого – социальный институт. – М. : МПСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2001. – С. – 432.
5. Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования / Е. Ф. Соботович. – К. : ИЗМН, 1997. – 44 с.

### ВЗАИМОСВЯЗЬ УСЛОВНЫХ И НОРМАТИВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ СУБЪЕКТА В КОНТЕКСТЕ ГЛУБИННОЙ ПСИХОКОРРЕКЦИИ

**Стасько Елена Григорьевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры глубинной коррекции и  
психолого-социальной реабилитации,  
Черкасский национальный университет имени  
Богдана Хмельницкого (г.Черкассы).*

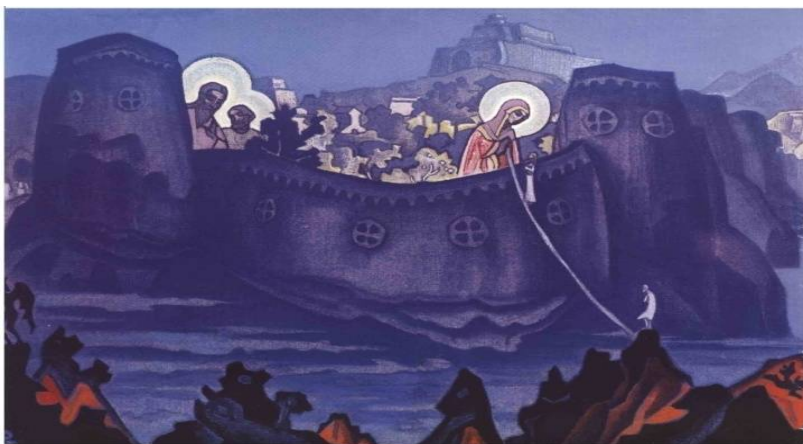
На современном этапе развития общества все большее значение приобретает практическая психология, особое место в которой занимает проблема исследования ценностей. Психокоррекционная практика глубинного направления требует от практических психологов понимания феномена бессознательного, предусматривает углубление исследовательского интереса к психическим явлениям и категориям, которые составляют целостный и противоречивый феномен психического. Поэтому в контексте развития практической психологии новое значение приобретает категория условных ценностей.

В разрезе проблемы взаимосвязи сознательной и бессознательной сфер психики условные ценности подвергнуты специальному исследованию

академиком НАПН Украины Т. С. Яценко и рассматриваются как имеющие отношение с психологическими защитами и их эпифеноменом – отступлениями от реальности, которые структурируют ожидания субъекта в подтверждение идеализированного «Я» со стороны окружающих [2]. Декларирование условных ценностей субъектом всегда происходит в пользу его «Я» и идеализированного «Я». Идеализация всегда предполагает определенное отступление от реальности, чему способствует защитная система, которая «заботится» о субъективной интегрированности психики на основе социально-перцептивных искажений. Таким образом, условные ценности определяют семантическую сторону идеализированного «Я» субъекта и иллюзорно способствуют преодолению чувства неполноценности. Идеализированное «Я» можно распознать по ожиданиям субъекта, связанными с подтверждением достоинств собственного «Я». Неподтверждение идеализированного «Я» субъекта порождает негативные эмоции. Субъективная интегрированность психики в таком случае обеспечивается отступлением от реальности, что порождает искаженную призму восприятия окружающего мира и тормозит реализацию собственных целей и потребностей, налаживания оптимальных отношений с социумом [2].

Условные ценности связаны с ожиданиями субъекта от окружающих, интересами идеализированного «Я» и с нормативными ценностями, которые имеют просоциальный характер. Нормативные ценности (Идеал «Я») формируются под влиянием функционирования человека в социуме, ценностей родителей, его собственного опыта. При этом нормативные ценности могут приобретать характеристики условных [1].

Ярким примером взаимосвязи условных и нормативных ценностей субъекта является фрагмент психокоррекционной работы с неавторским рисунком с протагонистом И., студенткой третьего курса психологического факультета. Для психокоррекционной работы мы выбрали картину Н. Рериха «Мадонна Лаборис».



**Фото картины Н. Рериха «Мадонна Лаборис»**

Протагонисту представляется содержание картины, на которой Мадонна ночью бросает свой шарф в ад, помогая душам, которые раскаялись, попасть в рай. Предлагается произвольно воплотить себя в любой персонаж картины



(Мадонна, фигурки в аду, святые Петр и Павел (цензоры Мадонны, которые ночью наблюдают за ее действиями в раю) и поговорить от его имени о своих ощущениях.

П. (психолог): Кем Вы себя чувствуете?

И. (протагонист): Я – Мадонна.

П.: Хорошо. Чем обусловлена активность Мадонны?

И.: Скажем, что я вообще человек отзывчивый. Если кто-то протягивает руку и просит о помощи, то я автоматически тоже протягиваю руку. Если у людей есть желание хоть как-то улучшить жизнь, я это могу сделать. Этот шаг является постоянно действующий. Это продолжение меня.

П.: Гипотетически мы можем предположить, что это Ваша ценность, которая входит в идеализированное «Я». Допускаете ли Вы мысль, что могли бы оказаться в этом аду?

И.: Могла бы там оказаться, если бы кому-то этого шарфа не хватило, чтобы каким-то образом переправить в рай.

П.: Понятный ответ. Т.е. есть определенная гиперболизация в стремлении помогать другим.

И.: То есть, когда есть необходимость, то у меня всегда есть отклик.

П.: У меня вопрос: не чувствуете ли Вы, что часто теряете себя, поскольку есть вот такая потребность?

И.: Нет, у меня никогда нет ощущения потери самой себя.

П.: То есть, Вы не теряете ощущения самой себя, поскольку это является Вашей собственной потребностью, Ваше кредо – помогать другим?

И.: Да.

П.: Хорошо. Если бы святые спросили у Мадонны: «Как ты смогла взять на себя такую роль перетаскивать души в Рай, если это может решать лишь сам Бог?»

И.: Это моя потребность. Я это делаю потому, что не могу не делать.

П.: Та позиция, которую Вы декларировали, больше соответствует утверждению: я и сама есть Бог.

И.: Нет, я так себя не чувствую, я просто реализую свою потребность. Я могла бы дать Богу судить мой поступок. Но это моя потребность, и я это делаю. А оценка со стороны святыми и Богом – это их право.

П.: Здесь может быть определенный конфликт с обществом, поскольку в нем есть ограничения на эти поступки. Вы утверждаете, что для Вас определенным диктатом являются Ваши потребности. Их Вы защищаете нормативными ценностями, ведь они являются благом для другого человека.

И.: Ну и для меня тоже.

П.: Вероятно также, поскольку это Ваша собственная потребность ради других.

И.: Ну, наверное.

П.: Если это так, то представьте себе эти позитивные намерения, от которых есть достаточно сильная зависимость.

И.: Это не зависимость. Я не спешу их из ада вытаскивать. Я чувствую эту потребность. Есть запрос – я иду, а нет, то я не помогаю.

П.: Понятно. Давайте пофантазируем. Если бы вы попали в общество, где ни у кого совсем нет протянутой руки. Какими были бы Ваши ощущения?

И.: Нормальными, это означает, что я попала в какое-то счастливое общество. Всем хорошо, все счастливы, никто не нуждается в помощи.

П.: Мадонна находилась в идеальном обществе, в Раю. Есть цензоры, которые закрывают ворота (это по тексту Н. Рериха). Есть определенный ответ: там, где никто не нуждается в помощи, Мадонна нашла себе заботу.

И.: Я протягиваю человеку шарф или руку, пока у него есть потребность, а дальше он чувствует себя свободным.

П.: Понятно. Т.е. Вы занимаетесь теми душами, которые не попали в Рай?

И.: Да.

П.: Так что «стадо душ» вы не создаете, и «пастухом» у них Вы не собираетесь быть.

И.: Нет.

*Обобщающий научный анализ работы с неавторским рисунком с протагонистом И.*

Фрагмент работы с неавторским рисунком позволил увидеть, как условные ценности могут интегрироваться с идеализированным «Я» субъекта и одновременно с нормативными ценностями. В данном случае условные ценности – отзывчивость, ориентация на помощь и поддержку другого человека – входят в идеализированное «Я» протагониста. Поскольку данные условные ценности гармонизируются с нормативными ценностями социума, то можем наблюдать гиперболизацию условных ценностей протагониста. Так собственные инфантильные потребности защищаются нормативными ценностями (через гиперболизацию стремления помочь другим). Благодаря механизму проекции протагонист выбирает образ Мадонны, который соответствует ее условным ценностям, потому что, по тексту Н. Рериха, данный персонаж также реализует себя через помощь другим людям. Протагонист быстрее чувствует ситуацию несчастья, ориентируясь больше на несчастного, чем на счастливого человека.

Таким образом, на основе анализа эмпирического материала мы можем констатировать, что для субъекта не существует чисто нормативных ценностей. Каждая ценность, которой руководствуется субъект в поведении, имеет эмотивный потенциал и приобретает оттенок условной, лично значимой под влиянием интегрированности с глубинными детерминантами. В процессе исследования мы выяснили, что нормативные ценности вуалируют условные ценности. И если говорить о функциях ценностей на уровне индивидуально неповторимой психики субъекта, то нормативные ценности могут быть представлены лишь теоретически. Если субъект пользуется той или иной ценностью, она приобретает характеристики условной, так как он демонстрирует определенную ценность как нормативную, а за этим кроется глубинный инфантильный интерес. Поэтому можно предположить, что чувства, которые мы переживаем, не только вызываются ситуацией, а в большей степени ею «эксплуатируются».

Групповая психокоррекция по методу АСПО способствует нивелированию условности ценностей, обуславливающих неоправданное отступление от реальности, гармонизирует ценности «Я» с нормативными ценностями общества, повышает социально-перцептивную компетентность субъекта и его адаптированность к социуму.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого «Я» особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Стасько. – К., 2006. – 20 с.
2. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції. Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ

**Тимощук Ірина Володимирівна**

*здобувач вищої освіти спеціальність «Логопедія. Спеціальна психологія»,*

**Гриненко Олена Миколаївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Належний рівень мовленнєвого розвитку дитини, що передбачає рівнозначну сформованість його основних сторін, сприяє удосконаленню спеціальних мовних знань, умінь і навичок усного й писемного мовлення, збагаченню словникового запасу, якісному оволодінню іншими навчальними дисциплінами (Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Винокур, М. Львов, Т. Потоцька, О. Савченко, О. Хоршковська та ін.).

Перехід на рівень початкової освіти автоматично перетворює мовлення дитини на інструмент для опанування теоретичних лінгвістичних знань. Однак наявна на цей момент недосконалість вищезазначених компонентів мовлення стає причиною серйозних труднощів опанування предметів мовного циклу (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.).

Початковий курс української мови в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення є одним з основних навчальних предметів, провідна мета якого – забезпечення вільного володіння українською мовою як засобом спілкування та пізнання, а також успішна самореалізація особистості.

У програмах з української мови для початкових класів вивчення граматики посідає чільне місце, оскільки саме в цих класах учні ознайомлюються зі структурою рідної мови та виробляють навички її практичного вживання. Опрацьований на цих уроках мовний матеріал є базовим для свідомого становлення мовленнєвих умінь і навичок у наступних

класах, зокрема це стосується й опанування відомостей про будову слова та роль у ньому морфем.

Вивчення розділу «Будова слова» має непересічно важливе значення оскільки він тісно пов'язаний із суміжними розділами про мову, а саме: словотвором, лексикою, морфологією, орфографією, фонологією, синтаксисом, стилістикою.

Тяжкі порушення мовлення – це різні види (ринолалія, дизартрія, алалія, афазія, заїкання та ін.) виражених порушень мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження, прояву, ступеня, локалізації ураженої функції, часу ураження, при яких спостерігається повний або частковий розлад мовної та комунікативної здібностей людини, що унеможлиблює справжнє оволодіння мовою, яке передбачає вміння використовувати мову в різних комунікативних ситуаціях із різними комунікативними цілями (Р. Бабенкова, В. Ковшиков, Р. Левіна, О. Мастюкова, В. Орфінська, Є. Соботович ін.).

За результатами проведеного констатувального дослідження було зроблено висновок про те, що в процесі засвоєння знань про будову слова на уроках української мови у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення виникають значні труднощі та велика кількість специфічних помилок. Виявлені утруднення обумовлені системними порушеннями мовлення учнів зазначеної категорії (недостатня сформованість фонематичних, лексичних, граматичних та морфологічних узагальнень), розумових дій і операцій з морфемами (порівняння слів за звучанням та значенням, морфологічного аналізу, присвоєння морфемі певного значення, класифікації).

Виходячи з вищезазначеного, виникає необхідність у розробленні методики корекційного навчання, спрямованого на подолання визначених помилок та сприятиме ефективному засвоєнню учнями зазначеної категорії знань з розділу «Будова слова».

Методику було розроблено на основі *теоретичних положень*: про структуру мовленнєвого порушення у молодших школярів із ТПМ (Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Шахнарович та ін.); про морфему як найменшу неподільну значущу частину слова, що характеризується двоплановою організацією: план вираження (звукове вираження) і план змісту (Ф. Фортунатов, Ф. Березін, Б. Головін, М. Трубецький та ін.); про морфемну будову слова та видах мовного аналізу (В. Виноградов, О. Кубрякова, Л. Сахарний та ін.); про послідовність механізму оволодіння морфемами і розумовими діями та операціями з мовними знаками (О. О. Леонтєв, Є. Соботович, О. Шахнарович та ін.); про поетапне формування розумових дій з використання морфем (П. Гальперін, Н. Менчинська, Н. Тализіна та ін.).

Головною *метою* формувального етапу дослідження було теоретичне обґрунтування, розробка та апробація методики формування знань про будову слова у молодших школярів із ТПМ на уроках української мови.

Для досягнення поставленої мети було окреслено низку *завдань*, а саме:

1. Визначити принципи побудови змісту методики та шляхів її реалізації.
2. Обґрунтувати та розробити зміст і напрями корекційної методики щодо формування у молодших школярів із ТПМ знань про будову слова.

3. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики експериментального навчання та проаналізувати отримані дані.

В основу розробленої методики навчання покладено психофізіологічні, специфічні, загальнодидактичні, лінгвістичні, лінгвометодичні принципи, методи і прийоми навчання (П. Анохін, Л. Андрусишина, М. Баранов, Р. Левіна, О. Лурія, М. Львов, С. Ляпідевський, Н. Нікашина, М. Рождественський, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Федоренко та ін.).

Успішна реалізація експериментального навчання можлива при використанні наступних *методів*:

- *словесних*: розповідь, пояснення, бесіда, повідомлення, читання підручника, запитання. Використання цих методів сприяло активізації пізнавальної діяльності школярів із ТПМ та полегшувало засвоєння теоретичного матеріалу;

- *практичних*: мовний розбір: фонетичний, морфемний, словотворчий та лексичний.

Основними *методичними прийомами* навчання молодших школярів із ТПМ будови слова були:

- *наочне моделювання*, яке дозволило постійно фіксувати увагу учнів на двобічному характері морфем (форма – значення). Застосування символічної аналогії полегшувало й прискорювало процес запам'ятовування та свідомого засвоєння учнями з ТПМ лінгвістичного матеріалу (виділяти суттєві ознаки морфологічних елементів слова, аналізувати слова, класифікувати морфемні та ін.);

- *поморфемне письмо* – у морфемному записі школярі з ТПМ набували опори в наочно-чуттєвому сприйманні граматичних форм мови, оскільки при такому письмі проявляється, висвічується графічна оболонка змістового ядра слова, часту «схованого» за префіксами, «стертого» суфіксами, закінченнями;

- *поморфемне письмо* постійно підкріплювалося *поморфемним читанням* – членування голосом слова на морфемні. Це допомагало учням із ТПМ краще запам'ятати графіку кореня та інших морфем, так як слово, сприйняте зоровим аналізатором, не може бути відірване від вимовлення, оскільки основним, «базальним» компонентом другої сигнальної системи, відповідно до положень І. Павлова, є мовленнєві кінестетичні відчуття, і автоматичний зв'язок між словом, яке учень бачить і чує, утворюється через попередню ланку у руховому мовленнєвому аналізаторі, тобто через вимовлення слів. Мовленнєві кінестезії під час промовляння грають важливу роль, складаючи тим самим матеріальну (чуттєву) основу мислення і мовлення, приймають активну участь в усьому, що пов'язано з мисленням і мовленням (у пам'яті, сприйнятті мовлення, у читанні, у письмі та ін.).

*Експериментальна методика включала наступні напрями:*

І. Розвиток фонематичних процесів (з опорою на мовлення педагога, з підключенням власної вимови, за уявленням):

- фонематичного сприймання, уявлень, аналізу;
- звуко-буквеного та складового аналізу слів;

- слухового контролю за фонологічним оформленням мовлення.

При цьому враховувалися умови функціонування різних аналізаторних систем (послідовність та комбінаторність).

II. Формування усвідомленого орієнтування на морфему як мовну одиницю, що має двопланову організацію: план вираження (звукову організацію) і план змісту.

У межах реалізації зазначеного напрямку педагогічної роботи відбувалися:

- структурно-семантичний аналіз та накопичення гнізд спільнокореневих слів;
- порівняння словоформ за звучанням та значенням (виділення морфеми у складі слова, яка має власне значення);
- визначення певного значення морфеми;
- диференціація процесів словотворення та формотворення;
- порівняльний аналіз спільнокореневих слів із словами з омонімічними коренями;
- диференціація понять «спільнокореневі слова» і «синоніми»;
- формування навичок свідомого мовного аналізу: морфемного, словотвірного, лексичного.

Мовний аналіз сприяв розвитку в учнів початкових класів із ТПМ логічного мислення, умінь користуватися розумовими прийомами аналізу та синтезу, усвідомленню навичок грамотного письма і правил побудови усного і писемного мовлення. Формування операції морфемного аналізу відбувалося поетапно: вміння виділяти звуковий (буквений) склад морфем; абстрагувати їх значення; співвідносити формальну залежність зі значенням. Спочатку зазначені операції відпрацьовувалися на кореневій морфемі і закінченні, потім школярі навчалися виділяти афікси.

III. Засвоєння звукової, складової і морфемної структури слова та розрізнення відповідних понять.

*Експериментальне навчання проводилося відповідно до розроблених напрямів у три етапи* (для кожного класу). Зміст роботи на кожному етапі визначався поступовим ускладненням навчального матеріалу з урахуванням задіяних аналізаторів у якості провідної опори.

*На першому етапі* навчання відбувалося з опорою на зоровий аналізатор. Використовувалися прийоми наочного моделювання, графічного обведення морфологічних елементів слова, графічного зображення, символів (ілюструють семантику префіксів і суфіксів), морфемного письма та читання, складання словничка найбільш частотних морфем української мови.

*На другому етапі* зміст навчання ускладнювався за рахунок поступового усунення зорової опори та спрямування слухової уваги учнів на зміст завдання. Використовувалися види роботи, спрямовані на розвиток таких розумових операцій з мовними одиницями (морфемами), як: порівняння, аналіз, класифікація.

Застосування зазначених прийомів сприяло спрямуванню уваги школярів на семантику морфологічних елементів слова та вирішенню проблеми переходу до свідомого виконання завдань.

На третьому етапі закріплювалися та вдосконалювалися навички фонематичного, морфемного, словотвірного аналізу, морфемне та словотворче конструювання слів, самоконтролю на матеріалі спеціально дібраних текстів, віршів.

На всіх етапах експериментального навчання широко використовувалися ігрові прийоми, цікаві та проблемні завдання, лексичні вправи. Мовленнєвий матеріал складався з іменників, прикметників, дієслів. В завданнях використовувалися афікси, передбачені програмою з української мови для молодших школярів із ТПМ [2] відповідно до кожного класу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя / Московский психолого – социальный институт. – М. : МПСИ, Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2001. – С. – 432.
2. Панов М. В. Изучение состава слова в национальной школе / М. В. Панов. – Махачкала, 1992.
3. Програми для 2-4 класів загальноосвітніх закладів для дітей із тяжкими порушеннями мовлення / В. В. Тищенко, Е. А. Данілавічюте, Н. С. Гаврилова: [за ред. М. К. Шеремет]. – К. : «Неопалима купина», 2006. – Ч. 1. – 360 с.
4. Психолінгвістические проблемы семантики / [под ред. А. А. Леонтьева, А. М. Шахнаровича]. – М. : Наука, 1983. – 285 с.

### ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Фатальчук Сергій Дмитрович**

*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи,*

**Якушкіна Ганна Дмитрівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Дошкільна освіта»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Проблема фахової підготовки вчителя та його педагогічної майстерності – одна з найактуальніших у педагогічній науці. Адже саме від учителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і у позанавчальний час. Саме вчитель, здійснюючи процеси навчання і виховання школярів, повинен створювати умови, що забезпечують їх моральний і духовний розвиток.

Серед компонентів професійної підготовки вчителя, які слугують підґрунтям його загальнокультурного, психолого-педагогічного, методичного розвитку, провідна роль належить педагогічному такту, формування якого дає змогу розвинути культурну свідомість не тільки у майбутнього вчителя, а й у суспільстві в цілому.

Актуальність проблеми формування педагогічного такту посилюється соціально-психологічною ситуацією в суспільстві, коли зруйновано старі моральні орієнтири, задекларовано нові цілі та завдання, але не визначено

відповідні цінності та ідеали, що їх супроводжують. Окремі аспекти проблеми формування педагогічного такту в контексті підготовки вчителя досліджено в наукових працях В. Бондара, І. Герасимова, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, О. Максимова, І. Синиці та інших вчених.

Мета нашої роботи полягає у дослідженні структурних компонентів педагогічного такту вчителя, а також теоретичному обґрунтуванні умов формування педагогічного такту майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки.

В науковій літературі існує багато визначень педагогічного такту. Одні педагоги вважають, що педагогічний такт – це природна здатність учителя впливати на учнів; другі – що це складова загальної культури поведінки вчителя; треті – що це відмінне знання свого предмету і методики його викладання. Певна доля істини є в кожному з цих підходів до педагогічного такту. Так, на думку І. Синиці, учитель, який досконало володіє педагогічним тактом, завжди відчуває міру, ту межу, за якою всяке виховання втрачає свою ефективність. Поняття педагогічного такту вчений визначив так: «Це спеціальне вміння поводитися серед учнів, зокрема знайти і правильно застосувати найбільш ефективний в даних обставинах засіб виховного впливу на учнів, оберігаючи їх почуття людської гідності» [5, с.31].

І. Синиця був переконаний, що як і всяке інше вміння, педагогічний такт набувається в процесі навчання і практичної діяльності. Оволодіння вмінням обрати найефективніший для даної ситуації засіб впливу на учнів потребує так само наполегливої праці, як і вміння обрати, скажімо, найбільш доступний для них метод пояснення даної теореми чи граматичного правила [5, с.32].

З точки зору І. Зязюна, педагогічний такт являє собою сукупність професійних умінь, що сприяють гармонії внутрішнього змісту діяльності педагога і зовнішнього його прояву [2]. Виходячи з цього, сутність такту Л. Колесник бачить у педагогічній майстерності, а також в тому, що педагогічний такт є не тільки виховною, але і дидактичною проблемою [4].

Р. Войденко і Г. Мазо зазначають, що педагогічний такт визначається як уміння вчителя швидко знаходити в кожному конкретному випадку своїх взаємин з учнями в процесі їх навчання і виховання правильний і тому найефективніший засіб впливу на їхню свідомість, почуття і волю, досягнення поставленої мети без ризику нашкодити своєму авторитетові й втратити прихильне ставлення до себе учнів [1]. Так чи інакше, слово «вміння» трапляється майже в кожному визначенні педагогічного такту, хоча, звичайно, під таким умінням розуміється не сума суто технічних чи академічних знань, способів, якими можна оволодіти, завчивши ряд правил та формул і натренувавшись у практичному їх застосуванні. Уміння добирати найкращий спосіб впливу на дітей тісно пов'язане з характерологічними рисами вчителя, з його особистістю в цілому [3]. У більшості визначень педагогічного такту, що їх дають вітчизняні педагоги і психологи, підкреслюються вміння добирати найкращий засіб впливу на учнів, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості.



Ми схилиємося до думки, що педагогічний такт у широкому розумінні – це спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший у даних обставинах засіб виховного впливу (на свідомість, почуття і волю). Досягнення поставленої мети повинне здійснюватися без ризику нашкодити своєму авторитетові й втратити прихильне ставлення до себе учнів.

Педагогічний такт – це основний структурний компонент педагогічної культури, яка спроможна регулювати всю систему складних взаємовідносин учителя в освітньому середовищі і з навколишнім світом, а оволодіння педагогічним тактом має бути так само усвідомленим, як і оволодіння іншими знаннями та вміннями. Так, складовими педагогічного такту вчителя є: психолого-педагогічна грамотність; педагогічна винахідливість; ініціативність і осмислення дій; довіра і повага; спостережливість і уважність; вміння передбачати; витримка і самовладання; педагогічна кмітливість; емоційна культура; вимогливість і доброзичливість; чуйність і милосердя.

Формування педагогічного такту майбутнього вчителя, на наш погляд, доцільно здійснювати шляхом розвитку його особистісних і комунікативних здібностей та професійної компетентності. Ми виділяємо наступні умови оволодіння педагогічним тактом:

- знання методології (глибоке засвоєння на її основі спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін);
- знання основ педагогічної майстерності (результат духовної зрілості вчителя, практичних спеціальних знань і умінь спілкування з дітьми);
- знання вікової психології та індивідуальних особливостей сучасних дітей;
- знання основ моралі (вміння бачити моральний зміст у вчинках);
- знання засобів впливу на учнів (знання, які мають переходити в вміння).

Аналізуючи умови, від яких залежить формування педагогічного такту, ми дійшли до висновку, що педагогічний такт формується під час теоретико-практичної діяльності завдяки впливу на почуття та емоції студента з пізнавального боку.

Саме тому з перших днів перебування в педвузі майбутньому вчителю необхідно довести, що навчально-виховна діяльність – одна зі найскладніших, що найпершою умовою в досягненні педагогічної майстерності є знання методології і глибоке засвоєння на її основі спеціальних і психолого-педагогічних знань. Майбутньому педагогу треба систематично і напружено працювати над формуванням професійної спрямованості, максимально готувати себе безпосередньо до справи навчання і виховання підростаючого покоління. У той же час треба мати на увазі, що педагогічні заклади готують не просто предметника, скажемо, фізика, хіміка, історика і т.д., а вчителя відповідної науки, вихователя. Без глибокої теоретичної і практичної підготовки в області психолого-педагогічних наук справитися з цією задачею не так легко. З огляду на це, особливе місце у навчальному-виховному процесі ВНЗ належить педагогічній практиці. Головним завданням практичної

професійно-педагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти є досягнення єдності та гармонії аудиторних занять та часу, проведеного студентами під час педагогічної практики в загальноосвітніх начальних закладах. Це дозволяє з одного боку, закріпити і поглибити знання з теорії, а з іншого – набути вміння і навички, необхідні для майбутньої самостійної роботи.

В ході практики майбутній вчитель готує себе до подальшої дії, впорядковує свій внутрішній світ, готується до вірного сприймання, розуміння, відчуження та емоційної оцінки явищ, що очікують на нього. При цьому йому треба більш довіряти власній інтуїції, а також навчатися на власних помилках. Саме тому, педагогічна практика найбільш ефективно сприяє формуванню педагогічного такту студентів.

Отже, аналіз найбільш перспективних напрацювань в галузі теорії і методики професійної підготовки майбутніх вчителів дав змогу виділити структурні компоненти педагогічного такту вчителя, а саме: мотиваційний компонент; знання основ теорії педагогічного такту; якості особистості тактовного вчителя; його уміння та навички. Формування педагогічного такту майбутнього вчителя здійснюється за умов правильно методично організованої навчально-виховної діяльності у ВНЗ під керівництвом досвідчених науково-педагогічних працівників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Водейко Р.Й. Як управляти собою / Р.Й. Водейко, Г.Є.Мазо // Педагогічна майстерність: Хрестоматія / [Упоряд.: І.А.Зязюн, Н.Г.Базилевич, Т.Г.Дмитренко та ін.] – К.: Вища шк., 2006. – С.62-65.
2. Зязюн І.Я. Педагогічна майстерність як мистецька дія: посібник для вчителів / І.Я. Зязюн // Рідна школа – 1995. – № 7-8. – С. 31 – 50.
3. Кайдалова Л. Г. Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник / Л. Г. Кайдалова, Н. Б. Щокіна, Т. Ю. Вахрушева – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
4. Колесник Л. Педагогічний такт – основа формування педагогічної майстерності студента вищої школи / Л. Колесник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2009. – С. 90.
5. Синиця І. Психологічні передумови педагогічного такту вчителя / І.Синиця // Радянська школа. – 1957. – №7. – С. 31-35.

## ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МЕТОДИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

**Чекстере Оксана Юрїївна**

*канд. психол. наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ).*

Актуальність дослідження проблеми психологічної культури педагога обумовлена провідною роллю цієї якості в процесах життєдіяльності людини, її спілкування, соціальної адаптації, продуктивного особистісного розвитку.

Аналіз досліджень, присвячених даній темі, дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного розуміння сутності та структури даного феномена. У той же час для сучасної психологічної думки характерно визнання того, що представлені в психологічній культурі цінності тілесної, душевної та духовної розвиненості, зрілості фактично інтегровані в число базових цінностей сучасного суспільства і існують як аксіоми культури.

Звернення до дослідження психологічної культури обумовлено тим, що дане поняття займає провідну позицію в структурі особистості та діяльності професіонала. Його вивчення є не тільки науково, а й соціально значущим. Педагог повинен бути не тільки професійно, але і в першу чергу особистісно готовим до самореалізації в педагогічній діяльності в сучасних умовах, коли воєнні дії та проведення Антитерористичної операції на сході України послугували причиною появи цілого шару населення – вимушених переселенців. Стрес, пов'язаний із позбавленням домівки, відсутністю стабільності та звичного стану речей, втратою годувальників, друзів, родичів, батьків, позбавлення їхньої турботи і любові, негативно впливає на особистість цих людей і особливо гостро відбивається на дітях. Скрутне становище, в якому опиняються діти, призводить до відчуття дискомфорту, зниження активності та самооцінки, підвищення тривожності, агресивності, виникнення негативного ставлення до інших. Для роботи з такими проблемами дітей – переселенців педагогам не вистачає психологічних знань, глибокого розуміння психологічних умов і сенсу педагогічної діяльності, психологічної готовності до неї як глибоко специфічної, що вимагає особливого ставлення, особливих знань і власного особистісного зростання.

На підставі аналізу запропонованих різними авторами варіантів структури психологічної культури, ми вважаємо можливим зробити деяку інтеграцію і сформулювати перелік основних компонентів психологічної культури: когнітивний; афективний; ціннісно-смысловий; поведінковий (діяльнісний); мотиваційний; рефлексивно-перцептивний; творчий.

*Когнітивний компонент* пов'язаний, в першу чергу, з освоєнням комплексу знань, що включає в себе психологічні знання, навички та вміння, здатність використовувати їх у діяльності; розпізнавати психічні стани особистості, риси характеру іншої людини; наявність стабільної мотивації в роботі з учнями; наявність почуття такту, терпимість до інших; спостережливість, здатність до фактичного аналітизму, систематизації та узагальненню; творчу уяву.

*Афективний компонент* будується на наступних складових. Психологічна стійкість (Л.М. Аболін, Б.А. Вяткін, Є.П. Крупник, С.Л. Рубінштейн), її високий рівень істотно знижує напруженість діяльності педагога, що дозволяє зберігати ресурси для розвитку педагога. Стійкість до емоційному впливу позитивно впливає на здатність педагога до терпимості.

Перейдемо до аналізу *мотиваційного компонента*, який характеризується сформованістю системи цінностей, професійною спрямованістю на особистість учня, що приводить до педагогічного прогнозуванню. Л. С. Колмогорова виділяє наступні індикатори психологічної спрямованості особистості

(виражена і стабільна зацікавленість в отриманні психологічних знань, у пізнанні психологічного аспекту дійсності, внутрішнього світу людини; у вірному виборі діяльності, сприяє розкриттю та утвердження внутрішньої спрямованості особистості; наявність психологічної позиції.

*Поведінковий компонент* психологічної культури педагога будується на комунікативній складовій, під якою В. В. Семікін розуміє систему комунікативних властивостей і комунікативних психічних механізмів, що забезпечують адекватний, ефективний, гуманний і безпечний інформаційний процес.

Також в психологічну культуру входять *здатність до вольової та емоційної саморегуляції*, які базуються на таких вольових якостях, як принциповість, дисциплінованість, серйозна внутрішня дисципліна, яка є потребою самої особистості, що не вимагає примусу і додаткових санкцій.

Поведінковий компонент виявляється і в певному стилі поведінки; методах досягнення взаєморозуміння у спілкуванні; умінні вирішувати конфлікти, які неминучі у педагогічній діяльності. В основі педагогічного конфлікту, з точки зору І. І. Риданової, лежать вікові та соціальні відмінності. Підпорядкування конфлікту законам конструктивного спілкування можливо тільки при наявності у педагога творчого підходу, розвинених комунікативних навичок, знання специфіки учасників міжособистісного конфлікту.

Розглянемо рефлексивно-перцептивний компонент, який, з нашої точки зору, включає в себе розвинену спостережливість. Підкреслюючи її важливу значимість у соціальній взаємодії, Л. А. Регуш виділяє три основні риси. Перша обумовлюється необхідністю виявити внутрішній психічний стан особистості через специфіку зовнішньої поведінки. Друга риса пов'язана з диференціацією ознак, за допомогою яких людина позиціонує себе в суспільстві. В якості третьої риси автор роботи розглядає інтерес до особистості як об'єкту сприйняття і спостереження.

Значуще місце в рефлексивно-перцептивному механізмі займають процеси децентрації, ідентифікації та проектування, які в рамках міжособистісної взаємодії є компонентами структури досліджуваного поняття. При цьому наділення іншої особистості своїми властивостями і психологічними особливостями (проектування), як правило, пов'язано з недостатньою розвиненістю рефлексивно-перцептивного механізму, що в свою чергу відбивається на загальному рівні психологічної культури (А. О. Реан).

На наш погляд, дуже важливим компонентом психологічної культури виступає *ціннісно-смісловий*, що формується з цінностей, відносин, соціальних поглядів і установок – комплексу явищ, що визначають ставлення особистості до інших людей. У структурі особистості важливу роль відіграють особистісні цінності, оскільки вони виконують функцію внутрішніх носіїв соціальної регуляції (Е. А. Лежнева). Даний компонент відображається в зрілості особистості.

*Творчий компонент* психологічної культури формує особливості розумової педагогічної діяльності, її особливий стиль, обумовлений значимістю

результатів, їх новизною, необхідністю складного синтезу всіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової і мотиваційної) педагога.

Професійне творчість педагога має ряд особливостей (В. І. Загвязінський, Н. Д. Нікандров), відзначимо, на наш погляд, найосновніші: співтворчий процес у взаєминах педагога та дітей, педагога та його колег, заснований на єдиній меті і взаємній зацікавленості в діяльності; вміння педагога контролювати емоційно-психологічний стан, що сприяє адекватної поведінки учнів; здатність організувати педагогічний процес, як творчий діалог, що не пригнічує ініціативу і винахідливість учнів, що створює необхідні умови для самореалізації та розкриття творчого потенціалу.

На наш погляд, необхідно згадати про такий феномен, як педагогічний артистизм, який розглядається як сукупність навчальних прийомів, «технік»; мистецтво відбору найбільш яскравою, а не тільки значущою, смислової інформації; «Техніка» цікавих питань, яка залучає всіх до заняття-гри і дозволяє йому найкраще запам'ятатися.

Враховуючі вищезазначене, задля діагностики психологічної культури вихователів дошкільних навчальних закладів ми обрали наступні методики: Оцінка рівня товариськості (тест В. Ф. Ряховського), Опитувальник для визначення стилю спілкування вихователя з дітьми в педагогічному процесі ДНЗ, Методика для діагностики рівня емпатійних здібностей (В. В. Бойко), Методика оцінки комунікативних та організаторських здібностей особистості Б. У. Федорішин и В. Р. Синявський, методика «Самооцінка», «Емоційний інтелект» (Н. Холл), опитувальник «Діагностика спрямованості особистості вихователя».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатова О. С. Педагогический артистизм. М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 240 с.
2. Регуш Л.А. Особенности взаимодействия преподавателей и студентов при изучении цикла психологических дисциплин в многоуровневом педагогическом образовании // Психологическая подготовка в вузе. – Челябинск, 2002. – С. 15-36.
3. Гаранина Ж.Г. Практический компонент психологической культуры специалистов социэкономической сферы. – Саранск, 2012. – С. 197-200.
4. Лежнева Е.А. Ценностно-смысловой компонент психологической культуры личности подростка // Психологическая культура человека: теория и практика. – Саранск, 2012. – С. 47-50.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 672 с.

СЕКЦІЯ 3  
ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ  
МЕХАНІЗМІВ У ПРАЦІВНИКІВ ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ**

**Блізнюк Олексій Валентинович**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Резнікова Олена Анатоліївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників медичних організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у діяльності працівників інтернату для дітей інвалідів через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за життя дітей, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Для подолання конфліктів зовнішнього і внутрішнього плану людина, а в нашому випадку працівник інтернату доля дітей інвалідів, змушений інтенсивніше використовувати механізми психологічного захисту й відповідні форми захисної поведінки.

Психологічний захист прийнято розглядати як систему взаємопов'язаних специфічних способів і засобів інтрапсихічної адаптації, що відбувається на неусвідомлених рівнях регуляції, об'єднаних загальною адаптаційною метою і пов'язаних з індивідуально-особистісними характеристиками суб'єкта.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал, що відображає різноманітні концепції психологічного захисту, який ілюструє суперечливість даного феномену (Ф.В. Бассін, Ф.Ю. Василюк, Р.М. Грановська, Л.Р. Гребенніков, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджян, Є.С. Романова, В.С. Ротенберг, І.Д. Стоїков, Т.С. Яценко та ін.).

На деструктивний бік психологічного захисту, що розглядається як фактор, який стримує особистісне зростання, указують представники гуманістичної психології – А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл, а також вітчизняні дослідники – Ф.Ю. Василюк, В.С. Роттенберг, І.Д. Стоїков, В.В. Столін, Т.С. Яценко та ін.

Ми поділяємо точку зору Ф.В. Бассіна, Р.Л. Гребеннікова, Б.В. Зейгарник, А.А. Налчаджяна, Б.Т. Соколової та інших, які розглядали психологічний захист як нормальний, повсякденно працюючий механізм людської свідомості. При цьому слід зазначити, що таким психологічний захист є лише тоді, коли

розглядається в достатньо вузькому колі явищ, що відносяться до адаптації особистості.

Учені, які розглядають психологічний захист, незважаючи на теоретичні розбіжності, сходяться в розумінні психологічного захисту як фактору розвитку особистості. Одна з важливих цілей розгортання захисту полягає в зниженні нервово-психічної напруженості й стабілізації «Я-концепції» особистості, яка розвивається. Загальними рисами всіх механізмів, засобами яких реалізується психологічний захист, є неусвідомлений автоматичний характер функціонування. Специфічним наслідком включення механізмів захисту виявляється викривлення, підміна більшою чи меншою мірою об'єктивної реальності. Психологічний захист являє собою реакцію цілісної особистості, а не окремих її структур. Індивідуальна система психологічного захисту є рухливим багаторівневим утворенням і представлена репертуаром захисних механізмів, що сформувалися в онтогенезі [1].

У цілому, детальний аналіз психологічних захистів з точки зору їхнього адаптивного потенціалу дозволяє розширити погляд на проблему психологічної захищеності особистості та більш повно врахувати особистісні ресурси у процесі адаптації [2].

Мета статті: аналіз механізмів несвідомої захисної активності працівників спеціалізованого інтернату.

У дослідженні використовувався опитувальник діагностики механізмів психологічного захисту Д. Келлермана, Р Плутчика.

У працівників інтернату для дітей інвалідів представлені всі види психологічного захисту. Але інтенсивність різних механізмів психологічного захисту неоднакова. Найбільш високі значення показників інтенсивності спостерігаються у механізмів раціоналізації та компенсації.

Механізм раціоналізації дозволяє створювати логічні (псевдорозумні), та пристойні обґрунтування своєї або чужої поведінки, дій або переживань, причини яких, вона (особа) не може визнати із-за загрози втрати самоповаги. Так, опинившись у ситуації конфлікту, людина захищає себе від його негативної дії шляхом зниження для себе значущості причин, що викликали цей конфлікт, або психотравмуючу ситуацію.

Наступним за інтенсивністю є такий механізм захисту як компенсація. Цей механізм виявляється у спробах знайти відповідну заміну реального або уявного недоліку, дефекту, нестерпного відчуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, цінностей, поведінкових характеристик іншої особи.

Ці види захисту вважаються одними із зрілих видів захисту, їх прояв збільшується із розвитком і ускладненням особистості.

Проміжне положення займають механізми заміщення, витіснення, реактивне утворення та заперечення.

Заміщення – поширена форма психологічного захисту, який в літературі нерідко позначається поняттям «зсув». Дія цього захисного механізму виявляється в розрядці пригнічених емоцій (як правило, ворожості та гніву) на об'єкти, що представляють меншу небезпеку або доступніші, ніж ті, що

спричинили негативні емоції й відчуття. У більшості випадків заміщення розряджає емоційну напругу, що виникла під впливом фруструючої ситуації, алене приводить до полегшення або досягнення поставленої мети. У цій ситуації суб'єктом можуть здійснюватися несподівані, часом безглузді дії, які знижують внутрішню напругу.

Реактивні утворення нерідко ототожнюють із гіперкомпенсацією. Особа запобігає прояву неприємних або неприйнятних для неї думок, відчуттів або вчинків шляхом перебільшеного розвитку протилежних прагнень. Іншими словами, відбувається як би трансформація внутрішніх імпульсів у їх протилежність.

Витіснення – механізм психологічного захисту, за допомогою якого неприйнятні для особи імпульси (бажання, думки, відчуття), що викликають тривогу, стають несвідомими. Витіснені (пригнічені) імпульси, не знаходячи дозволу в поведінці, проте, зберігають свої емоційні та психовегетативні компоненти.

Заперечення – механізм психологічного захисту, за допомогою якого особа заперечує або деякі фруструючі обставини, або якийсь внутрішній імпульс, або сторону самої себе. Мається на увазі конфлікт, що виникає в умовах появи мотивів, що суперечать основним установам особи або інформації, яка погрожує її самозбереженню, самоповазі або соціальному престижу.

Примітним є той факт, що механізми регресії, проекції посідають останні місця за показниками інтенсивності.

У класичних уявленнях регресія розглядається як механізм психологічного захисту, за допомогою якого особа у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особа, що піддається дії фруструючих чинників, в обставинах, що склалися, замінює рішення суб'єктивно складніших завдань на відносно простіші й доступніші.

В основі проекції лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особи відчуття й думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям й, таким чином, фактом свідомості стають як би повторно. Наприклад, агресивність приписується тим, хто оточує, щоб виправдати свою власну агресивність або недоброзичливість, яка виявляється як би в захисних цілях.

Ці види захистів (регресія, проекція) вважаються одними із примітивних видів захисту, і невеликі їх показники можуть свідчити про достатній розвиток особистості працівників інтернату для дітей інвалідів.

Високий рівень інтенсивності психологічних захистів визначається у 26% досліджуваних. Середній рівень інтенсивності психологічних захистів визначається у 56% досліджуваних. Низький рівень, на якому спостерігається найменший рівень захисної рефлексії, спостерігається у 18% досліджуваних.

Досліджувані, що належать до високого рівня, на перший погляд, можуть відрізнитися високим конформізмом, низькою конфліктністю та високими адаптаційними здібностями. Але це тільки на перший погляд, оскільки вище



перелічені якості є не результатом освоєння соціального середовища унаслідок його об'єктивного сприйняття й оцінки, а результатом того, що людина «не бачить» проблем, що її оточують, відгороджується від світу системою психологічного захисту, що забезпечує їй внутрішній психологічний комфорт. Людина виявляється як би «відключеною» від зовнішнього світу, не вступає із ним у взаємодію і протидію, забезпечуючи собі «безпроблемне існування». Проте ігнорування проблем не означає їх реальну відсутність.

При розгляді середнього рівня інтенсивності психологічних захистів з'ясовується, що його мають найбільше число осіб. Поведінка людей цього типу більш орієнтована на існуючу реальність, вони здатні чітко визначити недоліки своєї поведінки, проблематичність свого становища або відсутність перспектив. Такі люди здатні визначити для себе реальні цілі, але ці цілі, зазвичай, виходять із можливостей, що обумовлюються обставинами, якими необхідно прямувати. Подібна поведінка виправдовується різними способами, аж до визнання непотрібності і безглуздя інших, вищих цілей. Людина за допомогою психологічних захистів виправдовує своє пасивне ставлення до життя.

До останньої виділеної нами групи, із низьким рівнем інтенсивності психологічних захистів, відносяться особи, що мають здатність до адекватної оцінки існуючих реалій і здатність будувати своє життя із врахуванням не тільки зовнішніх, але і внутрішніх чинників (особистісні інтереси, здібності, світобачення).

Таким чином, у працівників інтернату для дітей інвалідів представлені всі види психологічного захисту. Ведучими (за інтенсивністю) механізмами захисту є раціоналізація і компенсація. Проміжне положення займають механізми заміщення, витіснення, реактивне утворення та заперечення. Механізми регресії, проекції займають останні місця за показниками інтенсивності. Невеликі їх показники можуть свідчити про достатній розвиток особистості працівників інтернату для дітей інвалідів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Богомолов А. М. Структурно-динамическая модель системы психологической защиты личности / А. М. Богомолов, А. Г. Портнова // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 3. – С. 27–29.
2. Соколова Е. Т. Феномен психологической защиты / Е. Т. Соколова // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 66–79.

### **ПІДХОДИ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА З ДЕПРЕСИВНИМИ ПЕРЕЖИВАННЯМИ**

**Зубцов Дмитро Едуардович**  
*старший викладач кафедри практичної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Вчені прогнозують, що у світі поліпшення життя людей буде суттєво збільшуватись кількість тих, хто страждатиме депресивними розладами. Більш

того, спеціальні психологічні дослідження представників різних соціальних груп з метою виявлення впливу умов та рівня життя на емоційний стан людини показали, що частота захворювань депресією залежить від показників «рівня життя» людей та «об'єктивних факторів», тобто, високий рівень життя людини не є гарантом її емоційного благополуччя та гарного настрою. Результати широкомасштабних соціальних та медико-психологічних досліджень свідчать про те, що депресією страждає, як мінімум, від 11 до 14% населення навіть високорозвинених держав Заходу, в тому числі і педагоги. Сьогодні депресія, як афективний стан, що характеризується негативним емоційним фоном, змінами мотиваційної сфери, когнітивних уявлень і загальною пасивністю поведінки, є реальною загрозою, одним із найпоширеніших захворювань.

Проблема емоційних розладів і депресивних станів привертає все більшу увагу науковців та знаходить своє відображення в роботах багатьох відомих вітчизняних і зарубіжних психологів і психотерапевтів (В. Абабков, А. Курпатов, Р. Меркле, Ю. Нуллер, В. Пишель, М. Покрас, М. Полив'яна, В. Семиченко, В. Синицький, Т. Талієв, Л. Шнейдер, Є. Юр'єв, А. Бек, Е. Блейлер, І. Лехман, Дж. Мак-Каллоу, А. Раш, Д. Хол, І. Ялом, М. Япко та ін.). Висвітлюються такі питання як визначення поняття «депресія», її класифікація та різновиди, причини депресії, можливі шляхи профілактики та форми, а також особливості надання допомоги різним верствам населення з депресивними переживаннями та інше.

Науковці підкреслюють, що найбільш типовими ознаками депресії є знижений настрій, переживання пригніченості, самотності, апатії. Гнітюче відчуття пригніченості, спустошеності, повної безнадії є симптомами депресивних розладів більшості людей. Похмурий настрій – це не просто печаль, це болісний душевний біль тих, хто страждає на депресію. Обов'язковими симптомами депресії є: знижений настрій, відчуття смутку; втрата інтересу, не відчування задоволення; зниження енергійності, активності, підвищення стомлюваності (А. Курпатов). Під час депресії переважають стійко негативні, безнадійні думки про майбутнє і сьогодення. Людина в депресії відчуває себе самотньою, неповноцінною, безнадійною, вона песимістично налаштована по відношенню до майже всього. До 80% всіх депресій протікають із суїцидальними тенденціями (С. Ковалев).

Апатичність і нездатність ефективно працювати, труднощі, що виникають при читанні та навчанні, – все це симптоми депресії. М. Голант відзначає, що при депресії люди стогнуть, деякі постійно заливаються сльозами, плачуть з найменшого приводу, сутуляться і ледве волочать ноги, або, навпаки, збуджені і нервозні [2, с. 28].

Метою нашої роботи є аналіз та узагальнення основних підходів та моделей надання допомоги педагогам з депресивним станом.

У людському співтоваристві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і оформився тільки в середині ХХ століття, викликавши до життя появу цілого ряду нових професіоналів: соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт. І це вже окрім традиційних фігур священика, пастора, психіатра і психоаналітика.

Психологічна допомога – це містке поняття, зміст якого включає різноманіття теорій і практик, що варіюються від специфічного використання такого методу, як глибинне інтерв'ю, до різноманітних технік соціально-психологічного тренінгу, методів медичної психотерапії. Без них психологічна допомога перетвориться на просте вираження співчуття або моралізацію. Зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, смислової і екзистенційної підтримки людині або співтовариству в ситуаціях утруднення, що виникають в ході особистісного і соціального буття [4, с. 8].

Мета психологічної допомоги взагалі полягає не в тому, щоб людина могла легко і безболісно перенести своє страждання, а в тому, щоб вона перенесла його мужньо, по-людськи. Ф. Василюк вважає, що переживання складають основний предмет докладання зусиль практичного психолога.

Психологу перш за все необхідно визначити, з депресією якого роду він зіткнувся – з проявом психотичного захворювання, з невротичною депресією або просто з нормальною реакцією на сумні події. У консультуванні психолог, як правило, має справу з так званою «реактивною депресією», яка зазвичай виникає як реакція на події, що травмують життя (соматичне захворювання, конфлікти, інтимні проблеми, різні втрати, зокрема розлучення, смерть).

Когнітивна модель депресії ґрунтується на тому положенні, що провідні симптоми депресії, такі як печаль, слабкість або повна втрата мотивації, суїцидальні бажання, знаходяться в залежності від порушення пізнавальних процесів. Виділяється комплекс когнітивних порушень, що став класичним: негативне бачення навколишнього світу і життєвих подій, негативне уявлення про себе і негативна оцінка майбутнього, так звана когнітивна депресивна *триада*. За даними А. Бека, когнітивні спотворення при депресії впливають на переробку інформації. При цьому наголошується, що депресивні люди роблять необґрунтовані висновки, ігнорують минулий досвід, перебільшуючи свою провину і применшуючи свої сили і досягнення, що сприяє створенню і закріпленню негативних образів свого «Я».

Основним у когнітивній теорії депресії вважається положення про те, що самозвіти пацієнтів представляють швидше відображення їх негативних установок, ніж дійсний стан речей, тобто реалістичність самокритики депресивних пацієнтів, виявляється оманливою, а проблеми людини в значній мірі є наслідком певних перекинутих уявлень про реальність, що базуються на помилкових передумовах [1, с.232].

Визначальна характеристика когнітивної профілактики в тому, що вона є прямим, структурованим, часто короткостроковим видом корекції і робить акцент на розвитку пізнавальних здібностей, що пов'язано з поведінковими подіями і навичками вирішення проблем. Основна розумова конструкція така – пізнавальні здібності людини обумовлюють її почуття. На заняттях психолог допомагає клієнту виявляти у себе негативні думки і давати реальну оцінку стану речей, психолог керує клієнтом у прокладанні нових шляхів мислення, у відпрацюванні і закріпленні нових форм реагування на факти та події. Таке навчання свого клієнта більшість когнітивних психологів і розглядають як

корекційну програму, на якій психолог і клієнт працюють разом – разом складають список проблем і завдань, разом прагнуть досягти наміченої мети.

Курс когнітивної профілактики триває, як правило, не довго, він складається всього з 12-16 занять. Але у випадку довготривалих форм депресії лікування може розтягнутися від 6 місяців до 2 років. За дослідженнями вчених, когнітивна психотерапія допомагає приблизно 50% клієнтів.

Біхевіористи, звертаючись до проблеми депресії, більше уваги приділяють терапевтичним процедурам, ніж побудові теоретичної моделі депресії.

Форстер, розглядаючи депресію на поведінковому рівні, вважає, що вона характеризується втратою деяких навичок адаптивної поведінки, заміщенням їх реакціями уникнення, такими як скарги, прохання, плач, дратівливість. Депресивна людина намагається усунути несприятливу ситуацію за допомогою скарг і прохань.

Завдання поведінкової профілактики, яку ще називають психологічним удосконаленням поведінки, – допомагати клієнтам видозмінювати ті дії та вчинки, які загострюють тяжкість перебігу депресивних переживань. На думку поведінкових психологів та психотерапевтів, депресивний стан виникає тоді, коли від клієнта потрібно занадто багато, а винагорода за це непропорційно мала. У роботі з підлітками психолог для підкріплень позитивних емоцій буде використовувати принцип адекватної винагороди.

При деяких методах психопрофілактичної роботи психолог на заняттях з клієнтом переважно слухає, а не говорить. На відміну від цього поведінковий психолог виконує більш активну роль. Він будує для клієнта індивідуальний психопрофілактичний план і працює за ним з урахуванням конкретного депресивного стану і того, чим він викликаний.

Психоаналітична профілактика ґрунтується на концепції, що на почуття і поведінку людини сильний вплив здійснюють минулий досвід, підсвідомі бажання і страхи. Відповідно до цієї теорії, багато психічних захворювань можуть бути вилікувані шляхом зміни поглядів хворого на самого себе і на роботу своєї власної свідомості та емоцій. Цей вид роботи дуже приваблює пацієнтів, хоча і вимагає більше часу, ніж інші.

Психоаналітична корекція не просто знімає симптоми розладів, вона ставить своїм завданням змінити особистість, характер людини, допомогти їй навчитися довіряти іншим, будувати близькі стосунки з людьми, краще справлятися з труднощами, втратами і не позбавляти себе при цьому широкого спектру емоцій.

Відповідно до психоаналітичної теорії, причиною депресії може стати конфлікт між підсвідомими і свідомими думками, переконаннями і бажаннями людини. Конфлікт, який турбує людей, вони намагаються придушити і інстинктивно переміщують зі свідомості в підсвідомість. Завдання психоаналітичної корекції – підняти з глибин підсвідомості ці пригнічені і невирішені конфлікти і перенести їх у свідомість з тим, щоб зустріти їх обличчям до обличчя і позбутися від них. Щоб витягти на світло пригнічені конфлікти людини, психоаналітик може скористатися одним з методів психоаналізу: вільні асоціації, перенесення, аналіз сновидінь і т.д. [3, с.286].

Недоліки психоаналітичної корекції полягають в тому, що вона дорога і може займати кілька років. Процес обстеження зачіпає нерідко болючі й глибоко особисті переживання клієнта. Це на якийсь час робить пацієнта тривожним і засмученим.

Міжособистісна психокорекція – це метод, який ставить своїм завданням змінити людські взаємини, що вносять свою частку в причини депресивних переживань підлітків. Відповідно до теорії, розробленої психіатром Дж. Клеманом і психологом М. Вейсман, так хворобливі переживання впливають із труднощів в особистих взаєминах людей.

Міжособистісний психолог намагається поліпшити уявлення клієнта про себе самого і власні здібності до спілкування, що в свою чергу має оздоровити його відносини з людьми. На заняттях клієнт дізнається про свої можливості будувати та підтримувати здорові відносини з іншими людьми, впоратися з новими завданнями, бідом і горем, які вимагають тривалої напруги. За допомогою спеціальних прийомів людина визначає разом з психологом коло її проблем у взаєминах з людьми і намагається поліпшити відповідні здібності.

Як показали результати нашого опитування, майже 70% педагогів з депресивними переживаннями не мають достатніх уявлень про способи подолання депресивного стану. Загальновідомі для спеціалістів та широко описані у спеціальній літературі можливості отримання допомоги, прийоми та методи психотерапевтичного впливу недостатньо відомі пересічним українцям.

Комплексну психологічну допомогу педагогам з депресивними переживаннями необхідно починати якомога раніше, на початкових стадіях виникнення та розвитку депресії, що дасть можливість уникнути ускладнень та досягнути емоційного благополуччя без медикаментозного лікування.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бек А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек, А. Раш. – СПб. : Издательство «Питер», 2003. – 309 с.
2. Голант М. Если тот, кого вы любите, в депрессии / М. Голант, С. Голант. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 176 с.
3. Фрейд З. Психология бессознательного : сб. произведений / З. Фрейд / [сост., науч. ред. М. Г. Ярошевский]. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
4. Шнейдер Л. Б. Психологическое консультирование.: [учебн. пособ. для студентов высших учебных заведений] / Л. Б. Шнейдер, Г. В. Вольнова, М. Н. Зыкова. – М. : Ижица, 2002. – 224 с.

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**Кіян Людмила Володимирівна**  
*аспірантка кафедри психології,*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасний стан розвитку українського суспільства висуває до роботи професіоналів, принципово нові вимоги. Сьогодні потрібні фахівці нового типу,

які окрім високих професійних якостей володіють здатністю до встановлення професійних контактів, високим інтелектом і рівнем культури, схильністю до індивідуальної творчості та уміння жити і працювати в новому інформаційному світі. Особливий інтерес до фахового становлення психологів зумовлюється підвищенням соціальної значущості цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування.

Складність роботи психолога полягає у необхідності постійного тісного душевного контакту з людиною, глибокого пізнання її особистості, поваги до своєрідності та визнання самоцінності її індивідуальних проявів. Це потребує і творчого підходу до праці, і точності професійного впливу, що є запорукою його ефективності. Такий підхід висуває особливі вимоги не лише щодо якості засвоєння знань, умінь, навичок, а й до особистісного розвитку майбутніх фахівців, їх когнітивних емоційно-вольових, комунікативних якостей, світоглядних позицій тощо. А це, у свою чергу, породжує широке коло напрямів дослідження проблеми професійного і особистісного розвитку спеціалістів в галузі психології [1].

Існуючі на даний час концептуальні моделі професійної підготовки супроводжуються значним різноманіттям теоретичних підходів і технік формування окремих аспектів професійного становлення майбутніх психологів. Проблема професійної підготовки фахівців у галузі психології присвячені дослідження Н.А. Амінова, С.А. Боровікової, С.М. Годнік, А.І. Донцова, І.В. Дубровіної, Н.Ю. Хрящової, І.А. Зимньої, Є.О. Клімова, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, Є.С. Романової, Н.А. Щербакової та ін.

Над цією проблемою працюють такі провідні українські науковці як О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко, Н.І. Пов'якель, Н.В. Пророк, В.А. Семіченко, Л.Г. Терлецька, Н.В. Чепелева, Т.С. Яценко та ін. У сферу активного вивчення входить розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога (С.Д. Максименко); формування професійної компетентності в процесі підготовки психолога-практика (Н.В. Чепелева); використання діалогічно-орієнтовного підходу в системі підготовки практичних психологів (Н.І. Пов'якель, Н.В. Чепелева); виокремлення вимог до особистості психолога (Л.В. Долинська, В.Г. Панок, О.П. Саннікова) та ін.

Становлення людини як суб'єкта професійної діяльності зі своєю позицією, професійними планами, стратегією поведінки, відношенням до результатів діяльності та іншими специфічними властивостями є результатом відображення законів її особистісного розвитку [1].

Для професії психолога значущим є поєднання високого рівня розвитку особистісно-професійних якостей, що визначають успішність надання психологічної допомоги. Психолог повинен бути вільним від невротичних симптомів, невирішених внутрішньо-особистісних конфліктів, що заважають особистісно зростати, перешкоджають становленню майбутнього фахівця в галузі психології. Тому психологу важливо розвивати особистісну зрілість.

Особистісна зрілість – динамічний феномен. Вона має властивість розвиватися під впливом суб'єктивних і об'єктивних факторів. Тому важливе

значення для розвитку особистісної зрілості має суб'єктна позиція людини і створення оптимального середовища, що розвиває особистісну зрілість.

Для розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів значущими є прагнення студентів до особистісного зростання та відповідні умови під час навчання і в позанавчальний час. Розвиток професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх психологів можливий при створенні певних умов під час їх професійної підготовки [3].

Професійна підготовка у виші, крім формування професійно важливих якостей майбутнього психолога, вимагає ще й формування необхідної компетентності, до якої віднесені вичерпні знання предмета і об'єкта діяльності, вміння розбиратися в будь-якому нестандартному питанні, здатність пояснити певні явища, що пов'язані з діяльністю психолога, чітко оцінювати якість своєї роботи та її наслідки, вміти поставити завдання і забезпечити рішення конкретних проблем, з якими зустрічається психолог у своїй діяльності. Тобто це майстерність, яка полягає не стільки у виконанні, а скільки в організації і системному розумінні проблем, пов'язаних з діяльністю психолога. Саме тому, формування компетентності є результатом досягнення студентом на певному етапі зрілості у своїй майбутній професійній діяльності, спілкуванні і співробітництві, що характеризує становлення особистості і індивідуальності професіонала.

Все життя людини протікає в постійному спілкуванні. Досвід спілкування займає особливе місце в структурі професійної компетентності особистості. З одного боку, він (досвід) є соціальним і включає інтеріоризовані норми і цінності культури, з іншого – є індивідуальним, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних особливостях особистості. Динамічний аспект цього досвіду становлять процеси соціалізації та індивідуалізації, які реалізуються у спілкуванні, що забезпечують соціальний розвиток людини, а також адекватність його реакцій на ситуацію спілкування і їх своєрідність [2].

Саме тому, в структурі професійної компетентності комунікативна компетентність займає провідне місце. Під комунікативною компетентністю ми розуміємо прояв соціально-культурних якостей особистості при спілкуванні, знань особливостей процесу комунікації даного суспільства, умінь і навичок адекватної комунікативної поведінки в різних ситуаціях міжособистісного спілкування [5].

Адекватний для ефективної професійної діяльності психолога рівень комунікативної компетентності складається з наступних здібностей: давати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації, у якій доведеться спілкуватися; програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування; будувати контакт на різній психологічній дистанції; гнучкість та адекватність у зміні психологічних позицій.

Професійна комунікація психолога може здійснюватися тільки у професійній діяльності. Професійна комунікація – це обмін інформацією між двома і більше суб'єктами, що забезпечує реалізацію цілей і вирішення завдань

професійної діяльності [6].

Професійний розвиток майбутнього психолога – це якісні зміни, що відбуваються у результаті функціонування внутрішніх джерел у процесі оволодіння професією в умовах вищого навчального закладу. Під час навчання у виші важливим є момент становлення професійної ідентичності. Нові вимоги соціуму до майбутнього фахівця, внутрішні протиріччя між засвоєним досвідом, з сформованим образом «Я» і новим уявленням про зовнішню і внутрішню реальність, спричиняють кризу даного періоду. Саме, від вирішень кризи професійної ідентичності залежить подальша життєдіяльність особистості. Тому перебуваючи в умовах ідентифікації себе в різних образах, які обумовлені вимогами професії, студенти-психологи опановують образ психолога-науковця, у процесі чого формується ентузіазм, дисциплінованість, здатність до критики й самокритики; образ практичного психолога, де вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них, володіти не тільки фаховими знаннями, а й психологічною інтуїцією, бути тактовним, ввічливим, вміти слухати й розуміти іншу людину – саме ці якості відображають цілий комплекс особистісних характеристик, який в цілому характеризують як «талант спілкування»; образ викладача психології, важливими якостями якого є доброзичливість, повага до людей, чуйність, альтруїзм, гуманність, інтелігентність. Кожна з цих сфер діяльності психолога висуває специфічні вимоги до його особистісних якостей. Певна комбінація професійно значущих і психодинамічних якостей особистості обумовлює успішне опанування професії психолога та ефективну діяльність у межах даної професії [5].

Таким чином, сучасні умови розвитку суспільства потребують особистість професійно, інтелектуально та морально самодостатню, відкриту для подальшого процесу самоосвіти і саморозвитку, духовно збагачену і водночас конкурентоспроможну на ринку праці. Попередній особистісний розвиток студента є інтелектуальною базою і виступає певним фундаментом для формування професійних якостей, а особливості професії, у свою чергу, впливають на становлення особистості в цілому. Особистісне становлення майбутнього психолога набуває свою специфіку за рахунок реалізації себе в певній діяльності. Тому в процесі професійного становлення майбутній психолог повинен ставати активним творцем свого життя в умовах постійних змін, бути озброєним ефективними технологіями життєтворчості і володіти досвідом передбачення нових тенденцій у розвитку суспільства та конкретної особистості зокрема.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова Н.О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога. – Слов'янськ: 2010. – 561 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996.
4. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Андреевой Г.М. – М, 2004. – 297 с.



5. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
6. Юнда А.В. Психологические особенности профессиональной коммуникации судебного психолога-эксперта: дисс. канд. псих. наук. – Волгоград, 2008. – 295 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**Кравець Вероніка Михайлівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

**Резнікова Олена Анатоліївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В умовах сучасних соціально-економічних, політичних, культурних перетворень постає питання формування професіонала в будь-якій галузі діяльності. Здобуття спеціалістом професійних знань та умінь відбувається в основному в умовах навчання людини у вищому навчальному закладі. Студент вузу є однією з найважливіших постатей майбутнього суспільства, його прогресивного розвитку та демократичних перетворень. Важливою сферою становлення студента як майбутнього професіонала є спілкування. У зв'язку з цим актуалізується проблема розвитку комунікативних особливостей студентів.

В останні роки з'явилося багато робіт, у яких досліджуються комунікативні властивості особистості. Зокрема, звертається увага на роль комунікативних якостей в педагогічній діяльності (М.Й. Боришевський, В.В. Власенко, А.Б. Добрович, В.О. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, Т.С. Яценко та ін.) та у сфері управління (Л.М. Карамушка, Л.Е. Орбан-Лембрик, О.Ю. Панасюк, Я.І. Шкурко, Г.Й. Юркевич та ін.); на аналіз комунікативних особливостей як особистісних якостей і властивостей (Г.М. Андреева, О.О. Бодальов, В.М. Куніцина, З.С. Карпенко, О.О. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, В.М. Погольша та ін.). Водночас питання своєрідності розвитку комунікативних особливостей майбутніх вчителів розв'язане недостатньо.

Метою статті є теоретичний аналіз проблеми розвитку комунікативних властивостей майбутніх вчителів.

Успішність спілкування як багатогранного процесу, що включає обмін інформацією, взаємодію та сприймання учасниками один одного, значною мірою залежить від характерних для учасників рис, якостей, властивостей, що проявляються у спілкуванні. Мовиться про комунікативні особливості особистості, реалізація яких можлива лише у спілкуванні. Сказане дає підстави розглядати проблему комунікативних особливостей через призму аналізу трактування категорії «спілкування».

На сучасному етапі розвитку філософської, педагогічної і психологічної наук відсутня єдина парадигма спілкування, що пов'язано з різними позиціями дослідників у вирішенні передусім питання про характер взаємозв'язку

категорій «спілкування» і «діяльність». Група авторів (Б.Г. Ананьєв, Л.П. Буєва, М.С. Каган, Л.Я. Коломінський, О.О. Леонтєв, В.М. Мясищев, А.В. Петровський та ін.) розглядає спілкування як особливий вид діяльності – комунікативної. Найбільш повний аналіз спілкування як діяльності прослідковується в працях О.О. Леонтєва. Розробляючи теорію спілкування, О.О. Леонтєв розглядає його як особливу діяльність, яка забезпечує реалізацію всіх інших видів діяльності людей [1].

У спілкуванні як діяльності виокремлюють наступні структурні компоненти: предмет спілкування – інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт; потреба у спілкуванні – прагнення людини до пізнання й оцінки інших людей, а через це – до самопізнання; комунікативні мотиви – те, що спонукає людину до спілкування; дії спілкування – одиниці комунікативної діяльності, цілісні акти, адресовані іншій людині та спрямовані на неї як на свій об'єкт; завдання спілкування – те, на досягнення чого в конкретних даних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби спілкування – сукупність операцій, через які реалізуються дії; продукти спілкування – матеріальні та духовні утворення, що виникають у процесі спілкування.

Як бачимо, дана структура спілкування відображає його як процес, в основі якого – потреби людей у спільній діяльності.

В контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності педагога значна кількість досліджень спрямована на вивчення та удосконалення комунікативних здібностей, умінь, навичок, комунікативного потенціалу та компетентності, комунікативної підготовки у двох аспектах (В.В. Власенко, А.Б. Добрович, В.О. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, С.Д. Максименко, Л.А. Петровська, В.В. Рижов, О.М. Коропецька, М.В. Тоба, М.В. Савчин, В.А. Семиченко, С.В. Терещук, Т.Д. Щербан, Т.С. Яценко та інші).

Інтегральними поняттями, що відображають рівень індивідуально-особистісного задіяння у спілкуванні, в психології є «комунікативний потенціал» (Н.В. Казаринова, В.А. Кольцова, В.М. Куніцина, Р.А. Максимова, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.П. Панфілова), «комунікативна компетентність» (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Ю.М. Ємельянов, В.О. Кан-Калік, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.П. Панфілова, Л.А. Петровська, Т.Д. Щербан), «комунікативні здібності» (Е.М. Голубєва, А.А. Кідрон, О.О. Леонтєв, С.Д. Максименко, Р.С. Немов, Л.О. Савенкова), «комунікативні навички та вміння» (О.О. Бодальов, Н.В. Кузьміна, А.С. Макаренко, А.П. Панфілова, В.А. Семиченко, Т.Л. Шепеленко), «стиль спілкування» (Я.Л. Коломінський, О.О. Леонтєв, Н.В. Казаринова, В.М. Куніцина, В.М. Погольша, Ю.В. Чуфаровський), «мотиви спілкування» та «потреби у спілкуванні» (Є.П. Ільїн, Г.А. Китайгородська, М.І. Лисіна, Ю.М. Орлов, Ю.В. Чуфаровський).

Проведемо детальніший аналіз вказаних понять, які відображають комунікативні особливості особистості, врахувавши вище згадані напрями дослідження.

Комунікативний потенціал слід розуміти як притаманні особистості об'єктивні і суб'єктивні можливості, які реалізуються як свідомо, так і стихійно і є внутрішнім резервом індивіда. До найважливіших особистісних проявів, які характеризують комунікативний потенціал, дослідники відносять: рівень потреби у спілкуванні, його локалізованість та інтенсивність, комунікативна активність й ініціативність, наявність установки на спілкування з іншими людьми, особливості емоційного відгуку на партнера, власне самопочуття людини у ситуації спілкування. Важливе значення мають також комунікативні навички і вміння (Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Кольцова).

Велика увага у психологічній науці приділяється феномену комунікативної компетентності (Г.М. Андреева, А.М. Сухов, А.О. Деркач, Ю.М. Ємельянов, Л.А. Петровська, Л.Е. Орбан-Лембрик). Узагальнюючи тлумачення комунікативної компетентності різними дослідниками, можна сказати, що в основі розуміння даного поняття – сукупність спеціальних комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватися у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати визначених цілей.

Більшість дослідників в основу комунікативної поведінки особистості ставлять комунікативні здібності. Розглядаючи комунікативні здібності, В.Н. Куніцина, Н.В. Казарінова, В.М. Погольша [2] розуміють їх як комплекс якостей особистості (і своєрідних вмінь), що забезпечують успішну участь у спілкуванні. Тобто, під комунікативними здібностями будемо розуміти індивідуально-психологічні та психофізіологічні особливості людей, які проявляються у сукупності умінь та навичок спілкування і забезпечують успішне розв'язання комунікативних завдань.

Як бачимо, паралельно з комунікативними здібностями використовують поняття комунікативних навичок та вмінь. Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняттю «комунікативні вміння» часто співзвучне поняття «комунікативні навички». Аналіз взаємозв'язку умінь, навичок і знань та різних підходів до визначення сутності поняття «комунікативні вміння», дозволив установити, що загальним у авторів (Г.М. Андреева, С.Л. Бондаренко, Я.Л. Коломінський, Н.М. Косова, Н.В. Кузьміна, А.В. Мудрик, Н.І. Плешкова, С.Л. Рубінштейн, Л.О. Савенкова, В.А. Семиченко та ін.) є те, що комунікативні вміння пов'язуються з організацією взаємовідносин, взаємодії. Підсумовуючи вище сказане, будемо розуміти комунікативні вміння та навички як інтегральні властивості особистості, які ґрунтуються на певних знаннях і проявляються у здатності виконувати ефективно комунікативну діяльність.

Проблему визначення комунікативних якостей можна розглядати, починаючи із загального визначення поняття якостей, тобто, структурних компонентів особистості, що увібрали в себе психічні процеси, властивості, стани. Ю.В. Чуфаровський в основу розгляду комунікативних якостей особистості ставить комунікативне ядро, до складу якого, на думку автора, можуть бути зараховані не тільки якості, безпосередньо пов'язані із спілкуванням, але і якості, які належать до вольових, моральних та інтелектуальних [3]. З огляду на позиції Ю.В. Чуфаровського, під

комунікативними якостями будемо розуміти сукупність особистісних якостей (вольових, моральних, інтелектуальних), які проявляються в процесі спілкування.

Поняття «комунікативне ядро» у вітчизняній психології використовує М.Й. Боришевський як єдність відображення, ставлення і поведінки, що проявляється у контактах індивіда з різними людьми і спільнотами [4].

В психологічній літературі для пояснення комунікативної поведінки особистості використовують ще й поняття «стиль спілкування». Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити три напрямки дослідження стилей спілкування: 1) стилі керівництва (управління, лідерства) (Л.Е. Орбан-Лембрик, А.П. Панфілова, В.С. Лозниця, В.А. Розанова); 2) на основі попереднього – стилі педагогічного спілкування (А.Б. Добрович, В.О. Кан-Калік, Я.Л. Коломінський, Л.А. Петровська, В.С. Мухіна, С.В. Терещук); 3) особистісний стиль спілкування (С.В. Кондратьєва, В.М. Куніцина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша, В.А. Горяніна, Ю.В. Чуфаровський). Аналіз літератури дає можливість тлумачити стиль спілкування як сукупність конкретних принципів, норм, методів, прийомів реалізації комунікативної активності особистості в взаємодії з іншими людьми.

Аналіз мотиваційно-потребової сфери спілкування виявив ряд розбіжностей, які стали в основі різних підходів до тлумачення даного поняття: трактування мотивів та потреби у спілкуванні через призму мотиваційної сфери особистості, розуміння їх як мотиви та потреби у конкретному виді діяльності (комунікативної); тлумачення потреби у спілкуванні як самостійної, відмінної від інших потреб; розгляд потреби у спілкуванні як умову реалізації інших потреб. У нашому дослідженні потребу у спілкуванні будемо розуміти як самостійну потребу встановлення контактів з іншими людьми, за допомогою якої відбувається задоволення інших потреб.

При розгляді комунікативних установок науковці виходять із загальноприйнятого розуміння установки як готовності суб'єкта до сприйняття майбутніх подій і дій в певному напрямку, яка забезпечує цілеспрямований характер протікання відповідної діяльності, постає як основа вибіркової активності людини. Тобто, комунікативна установка розглядається як стан внутрішньої готовності реагувати певним чином на ситуації чи суб'єктів спілкування, як вибіркова активність, спрямована на задоволення потреби у спілкуванні.

Загалом, огляд теорій та позицій, що висвітлюють характеристики особистості, яка спілкується дає змогу виокремити та розкрити зміст категорії «комунікативні особливості». Комунікативні особливості трактується як інтегральні характеристики особистості, які відображають її потенційні можливості й реальні прояви у процесі спілкування та визначають міру ефективності взаємодії. Комунікативні особливості являють собою комплексне утворення, структурними елементами якого є мотиваційна сфера спілкування, комунікативні вміння навички, здібності, стиль спілкування, комунікативний потенціал та комунікативна компетентність. Дане утворення пронизує усі

сфери людського життя і відображається на успішності спілкування та діяльності.

Навчальна діяльність у вузі, як і будь яка інша діяльність, неможлива без спілкування. Саме через спілкування і в процесі спілкування формуються комунікативні якості, задовольняється потреба у передачі та обміні інформації, шліфується індивідуальний стиль спілкування, відбувається передача та засвоєння знань, умінь, досвіду, будується взаємодія між учасниками навчання.

Структурні комунікативні компоненти навчальної діяльності студентів: педагогічне спілкування як необхідна умова навчальної та педагогічної діяльності, як взаємодія між викладачем та студентами, як окремий випадок спілкування; студентське міжособистісне спілкування; комунікативні особливості студента; комунікативні особливості студентської групи; потреби у спілкуванні; комунікативні установки учасників навчального процесу; стилі спілкування; тип комунікативного зв'язку (діалогічність – монологічність), що забезпечує рівень взаєморозуміння між учасниками навчальної діяльності; комунікативна активність. Дані складові перебувають у взаємодії, утворюючи цілісну систему.

З огляду на сказане постає завдання дослідити реалізацію комунікативних особливостей студентів у процесі їх навчальної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1981. – 42с.
2. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / Н.В. Куницына, Н.В. Казаринова, М.В. Погольша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.
3. Чуфаровский Ю.В. Психология общения в становлении и формировании личности / Ю.В. Чуфаровский. – М.: Издательство МЗ-Пресс, Издатель Воробьев А.В., 2002. – 232 с.
4. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості // Педагогіка і психологія / М.Й. Боришевський. – 1996. – № 3. – С.26-33.

## **К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА**

**Остоплец Ирина Юрьевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии,*

**Коваленко Максим Викторович**

*магистр специальности «Физическое воспитание»,*

*ГВУЗ «Донбасский государственный*

*педагогический университет» (г. Славянск).*

На современном этапе развития социума особо актуальной является проблема формирования информационной культуры, т.к. она становится одним из основных показателей общей культуры личности. В Украине, несмотря на рост показателей использования информационно-телекоммуникационных

технологий и сети Интернета, отставание в области информационной культуры от развитых стран остается очень значительным [5].

Информационная культура – слагаемая культуры любой общности и индивида, характеризующая осознание ими информации как ценности, их стремление и умение искать, находить, получать и перерабатывать, основывать на ней свою целесообразную деятельность и передавать ее, а также делиться с другими приобретенным опытом в данной области.

На современном этапе указанная проблема рассматривается как в украинских государственных и нормативных документах («Доктрина информационного общества» ЮНЕСКО, Законы Украины «О концепции Национальной программы информатизации», «Об информации» и др.), так и в работах философов, педагогов, деятелей культуры и работников СМИ (Р. Ф. Абдеев, С. В. Архипов, Д. Белл, Н. Г. Джинчаридзе, П. Джонстон, Ю. С. Зиновьева, В. Л. Иноземцев, М. М. Кузнецов, М. К. Мамардашвили и др.). В последние годы появился значительный пласт публикаций на эту тему, но чаще всего проблема рассматривается в свете использования новых информационных технологий.

Несмотря на осознание значимости этой проблемы и отражение ее в достаточно большом числе публикаций, на сегодняшний день не выработано единого определения дефиниции «информационная культура». Еще менее разработанной является проблема формирования информационной культуры личности.

Цель статьи – сформировать представление об информационной культуре, конкретизировать её понятие, определить ее особенности и структуру, раскрыть роль в формировании современного украинского общества.

Формирование информационной культуры личности как составляющей части общей культуры рассматривается в различных плоскостях – мировоззренческой, морально-этической, психологической, социальной, технологической и др.

В мировоззренческой плоскости информационная культура развивается путем осознания закономерностей распространения информации в обществе, теоретического осмысления роли информации в контексте культуры.

Формирование информационной культуры в морально-этической плоскости подразумевает воспитание личной ответственности за распространение информации, а также выработку у личности культуры производства и потребления информации.

В психологической плоскости информационная культура личности заключается в развитии оптимальной реакции на поступающую информацию и адекватного поведения личности, формирования умения действовать в условиях избыточной или недостаточной информации, оценивать качественную ее сторону, отбирать достоверную информацию [4].

Понятие «информационная культура» сформировалось во второй половине XX века в связи с пристальным вниманием к механизмам и процессам информационного обмена. С точки зрения культурологии

информационная культура характеризует «культуру с точки зрения аккумулируемой, обрабатываемой и транслируемой в ее рамках информации» [1, с.102].

Информационную культуру следует рассматривать как один из важнейших аспектов культурной деятельности вообще. Так же, как и культура, она неразрывно связана с социальной природой человека, являясь продуктом его мыслительных способностей, выступая содержательным аспектом субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, зафиксированных при помощи различных материальных носителей [1]. При этом под субъектом понимается человек или социальная группа, носитель предметно-практической деятельности и познания, под объектом – то, на что направлена указанная деятельность субъекта.

Информационная культура выступает одновременно и необходимым эффективным фактором в освоении человеком культурной реальности, овладении всем тем богатством, которое выработало человечество, и самой реальностью, ценностью, появившейся в результате культурно-созидающей деятельности, и атрибутом непосредственного культурного бытия, личностных проявлений (поведения, различных форм общения и т. п.) [1].

Если рассматривать понятие информационной культуры более широко (выходя за пределы компьютеризации), то следует признать, что общие методы представления знаний и умений не следует искать лишь в околокомпьютерной ситуации. Реальная область применения информационной культуры гораздо шире.

Информационная культура имеет системно-структурное строение, в котором можно выделить системообразующее ядро. Им является информационная деятельность личности, обусловленная характером ее познавательной деятельности. Эта деятельность, в соответствии с потребностями, проявляется в использовании накопленных ею же и обществом в целом информационных ресурсов [3].

Формирование информационной культуры качественно влияет на развитие мышления личности, способствуя умению мыслить категориями, отделять главное от второстепенного, анализировать ситуацию и делать выводы, развивая его образную, абстрактную и творческую направленность.

Активное внедрение во все сферы деятельности человека новых информационно-коммуникационных технологий требует решения проблемы подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях становления информационного общества, когда информация, знания становятся важным ресурсом, а также подлинной движущей силой социально-экономического, технологического и культурного развития. В этой связи непременным признаком высокого профессионализма будущего специалиста выступает информационная культура [6].

В сложившихся условиях информационная культура личности становится областью метазнаний, уровень владения ею – важнейшим фактором профессиональной компетентности и социальной дифференциации, а путь её

формирования – приоритетным направлением модернизации учебного процесса в сфере профессионального образования.

Разделяя взгляд на тесную связь между информационной культурой и творческой деятельностью, опираясь на теорию формирования творческих умений в процессе профессионального обучения, С. А. Тангян выделяет три уровня информационной культуры личности: общий (базовый), профессиональный, высший (логический) [6].

Для общего (базового) уровня информационной культуры личности главной особенностью набора знаний, умений и навыков является их межпредметность, возможность применения практически без изменений в различных видах деятельности, т.е. они носят обобщенный характер.

Для профессионального уровня информационной культуры личности знания, умения и навыки характеризуются некоторой специфичностью, большей сложностью, но вместе с тем ограниченностью области применения. Они привязаны к профессиональной деятельности человека, а при обучении в вузе – к дисциплинам, которые формируют ее основы. Многие показатели этого уровня включают в себя, как элемент, показатели общего (базового) уровня. Именно это дает нам основание считать, вслед за С. А. Тангяном, что профессиональный уровень информационной культуры является более высоким по сравнению с общим (базовым).

Для высшего (логического) уровня информационной культуры знания, умения и навыки также носят межпредметный характер. Они отличаются от базовых степенью сложности, и обусловлены творческим мышлением, гибкостью, возможностью осуществлять анализ и синтез, комбинировать ранее освоенные знания, умения и навыки, принимать решения в нестандартных ситуациях, вести альтернативный поиск средств и способов решения задач. Знания, умения и навыки этого уровня включают в себя знания, умения и навыки профессионального уровня информационной культуры.

Формирование информационной культуры личности является социальным заказом украинского общества, т.к. культура строящегося информационного общества будет определяться уровнем культуры людей. А в ближайшее время успешность информатизации в той или иной стране будет определять роль и место этого государства в мировом сообществе.

Процесс взаимодействия культур охватывает все регионы мира, продолжительность и глубина культурных контактов увеличивается. Межкультурные коммуникации позволяют народам лучше узнать друг друга, а также понять самобытность собственной культуры. Таким образом, национальные культуры в процессе глобализации принимают очертания единой глобальной культуры, интегрирующей этнокультурное многообразие. И в то же время, культуры заявляют о своей уникальности.

Открывается доступ к мировому культурному наследию с помощью Интернет-технологий, появляются новые профессии в области массовых коммуникаций. В условиях культурного обмена и взаимодействия стираются пространственные, временные, социальные и иные барьеры, формируется единое информационное пространство. Появляется новая область деятельности



– электронная культура, связанная с оцифровкой культурного наследия, с созданием электронных версий учреждений памяти, а также с рождением новых синкретичных форм художественного выражения и творчества. Однако, это не означает возникновения нового сугубо информационного или специального сознания или мышления. Мы полностью согласны с философом М. К. Мамардашвили, который писал, что «сегодня наблюдается какая-то упоенность специальным мышлением. Считается, что именно оно и есть настоящее мышление, осуществляющееся как бы само собой. К такому выделенному мышлению можно отнести искусство и любые другие сферы так называемого духовного творчества. Однако умение мыслить – не привилегия какой-либо профессии. Чтобы мыслить, необходимо мочь собрать не связанные для большинства людей вещи и держать их собранными. К сожалению, большинство людей по-прежнему, как и всегда, мало к чему сами по себе способны и ничего не знают, кроме хаоса и случайности» [2, с.189]

Информационная глобализация культуры затрагивает и сферу образования, она напрямую зависит от интеллектуального потенциала страны, от наличия хорошо подготовленных, высокообразованных профессионалов. Уже не материальная сфера определяет собой уровень развития страны, а сфера информационных технологий, образование и культура. Именно они обуславливают уровень цивилизованности различных народов, их способность к решению глобальных мировых проблем, преодолению мировых кризисов.

Сегодня, как никогда, необходимо объединение усилий преподавателей, общественности в реализации научного и образовательного потенциала учебных заведений нашей страны для формирования информационной культуры личности и общества в целом.

Крайне необходима разработка и внедрение инновационных технологий при подготовке специалистов на основе использования передового отечественного и международного опыта, расширения межнационального и международного сотрудничества.

Главной задачей вузов сегодня должно стать обеспечение высококвалифицированной подготовки кадров с необходимым уровнем компетентности, содействие всем слоям населения в осознании общности ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству.

Достижение этих задач возможно на основе дальнейшей фундаментализации и повышения качества образования, творческой интерпретации в решении возникающих проблем, формирования новой информационной культуры, развития вуза как социокультурной системы, адекватной актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства в целом.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Гендина Н.И. Информационная культура и информационное образование [Текст] // Н.И. Гендина // Информационное общество: культурологические аспекты и проблемы: тез. докл. междунар. науч. конф. – Краснодар, 1997. – С.102-104.

2. Мамардашвили М.К. Сознание и цивилизация [Текст] / М.К. Мамардашвили. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.
3. Семенюк Э. П. Научно-техническая информация и образование: поиск новых парадигм / Э. П. Семенюк // НТИ. Сер. 1. – 1998. – № 1. – С. 1-15.
4. Степанов В. Ю. Інформаційна культура сучасного інформаційного суспільства / В. Ю. Степанов // Вісн. харк. держ. акад. культури: зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 27. – С. 91-97.
5. UNESCO. Information for All Programme (IFAP). Towards Information Literacy Indicators. Conceptual framework paper prepared by Ralph Catts and Jesus Lau. Edited by the Information Society Division, Communication and Information Sector, UNESCO. – Paris, 2008. – 44 p.
6. Тангян С. А. Высшее образование в перспективе XXI столетия / С. А. Тангян // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 3-10.

## **ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ**

**Седашева Світлана Леонідівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри практичної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Професія «педагог» виникла в далекій давності у зв'язку з необхідністю передачі суспільного досвіду від одного покоління до іншого з метою підготовки нового покоління до життя. Ретроспективний аналіз дозволяє стверджувати, що завдання й функції педагога, його роль і місце в суспільстві істотно змінювалися на різних етапах історичного розвитку.

Автори вказують, що на етапі професійного становлення особистості педагога важливе усвідомлення існуючих об'єктивних суспільних вимог до фахівця, усвідомлення й прийняття (або неприйняття) їх як власного ідеалу. Те, наскільки в ідеалів особисте і суспільне буде збігатися багато в чому визначає хід і характер підготовки майбутнього професіонала. На наступних етапах професійного становлення образ професії виконує різноманітні функції: прогностичну, контрольну-коригувальну, регуляторну.

Аналіз наукової літератури свідчить, що автори по-різному підходять до визначення поняття «педагог». Так, С. Вишнякова поняття «педагог» трактує як суб'єкта, що веде практичну роботу з виховання, освіти і навчання дітей і молоді та має спеціальну підготовку в цій галузі. В. Онушкін й Є. Огарьов визначають поняття «педагог» як загальний термін, уживаний для позначення осіб, що займаються різними видами освітньої діяльності. Н. Кузьміна вважає педагогом такого фахівця, що виконує свої рольові функції, вирішує педагогічні завдання в умовах системи обмежень і приписів, які накладаються нею. Необхідно зазначити, що, даючи різні визначення поняття «педагог», всі дослідники розглядають педагога в професійному аспекті.

Є. Клімов педагогічну професію відносить до типу професій «людина - людина», де предметом інтересу, розпізнавання й перетворення є соціальні системи, співтовариства, групи населення, люди різного віку [2].

У соціально-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що педагогічна професія відрізняється від інших професій цього типу такими ознаками: розумовим характером праці, що характеризуються творчістю, високою технологічністю праці, високою соціальною відповідальністю, унікальністю об'єкта. Своєрідність педагогічної професії полягає також у тому, що вона по своїй природі має гуманістичний характер. Педагог, взаємодіючи з іншими суб'єктами освітнього процесу, здійснює трансляцію освоєного соціального досвіду і культури й тим самим творить духовно багату особистість.

Сучасні дослідники стверджують, що за останні роки значно змінився зміст педагогічної професії, відбулося розширення, поглиблення й ускладнення діяльності педагога. Нам близька точка зору Є. Балакіревої про те, що розвиток педагогічної професії повинний бути відбитий у професійній педагогічній освіті [1].

Особливо звертаємо увагу на праці Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської, І. Колеснікової, В. Серікова й ін., які вважають, що для професії педагога важливі особистісні, суб'єктні, індивідуальні властивості людини, які «не опосередковують, а визначають» мету й зміст професійної діяльності педагога.

Представленість педагога на індивідуальному рівні розкривається в літературі через вивчення психофізіологічних передумов його професійної діяльності. Н. Амінов, А. Маркова, В. Мерлін, Л. Мітіна визначають основні психофізіологічні показники, що забезпечують ефективність діяльності педагога, досліджують вплив основних властивостей вищої нервової діяльності та становлення індивідуального стилю педагога. При вивченні цієї проблеми дослідники дійшли висновку, що, хоча психофізіологічний компонент недостатньо вивчений і визначений, він повинен бути зафіксований як реально існуючий, і в перспективі повинен стати об'єктом діагностування для визначення професійної придатності майбутнього педагога.

Проведений аналіз підходів до ролі й місця педагога в сучасному суспільстві дає підстави виділити у якості основних характеристик педагога його відношення до інших, себе, професійної діяльності на основі діалогічності, творчості і самоосвіти.

Вивченню особистості педагога присвячені численні дослідження. Більшість із них пов'язана з пошуком провідних професійно-особистісних якостей, співвіднесених або із соціальними вимогами, або обумовлених особливостями й структурою педагогічної діяльності (С. Єлканов, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, А. Щербаков й ін.).

Є. Рогов вважає, що даний підхід має деякі недоліки. По-перше, спроби виділити чільні професійно-особистісні якості привели до створення цілої колекції: налічується майже 1500 властивостей і якостей особистості, 500 з них уживаються досить часто, а більше 70 називаються професійно значущими для педагога. Безсумнівно, що неможливо виявити повний набір цих якостей в одній людині. По-друге, поділ особистісних якостей педагога на загальнолюдські й професійно-педагогічні досить умовний, тому що практично дуже важко виокремити властиво педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості педагога, що впливають на успіх його діяльності.

Вони виявляються, формуються й розвиваються загальній структурі властивостей, відносин і дій особистості педагога як суб'єкт педагогічної діяльності і являють собою синтез різноманітних здібностей, якостей розуму, почуттів і волі [3, с. 65-66].

Спроби перебороти ці недоліки, системно й цілісно описати особистість педагога пов'язані з пошуком і вивченням інтегративних, системо утворюючих характеристик особистості педагога, серед яких ученими виділяються: психологічна культура (Л. Дьоміна, Н. Лужбіна, Г. Марасанов, Л. Колмогорова), духовна культура педагога (І. Гончаров, Н. Щуркова), моральна культура педагога (Ш. Амонашвілі, З. Васильєва), педагогічна культура (Є. Бондаревська, В. Гриньова), педагогічна майстерність (І. Зязюн, Ю. Азаров, Н. Тарасевич), професійна спрямованість (В. Сластьонін, С. Вершловський), професійна компетентність педагога (І. Батракова, Л. Карпова, Н. Радіонова), педагогічна спрямованість (І. Лернер, В. Сластьонін), мислення педагога (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська) та ін.

Автори останнім часом все частіше говорять про визначення права кожного педагога бути самим собою, різним, несхожим на інших, тобто бути індивідуальністю. Проблему індивідуальності педагога розкрито в працях В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, О. Пехоти й ін., що розглядається вченими в контексті проблем розвитку педагогічної творчості, педагогічної майстерності, стилю діяльності педагога. Автори зазначають, що найважливішими проявами індивідуальності педагога є її неповторність, цілісність, автономність, замість і самотність, активність, творчість. Здійснення педагогом своєї індивідуальності припускає: знаходження особистісних сенсів професії і побудова власної педагогічної концепції, вільний творчий пошук, уміння реалізовувати певні цінності, життєві сенси в професії індивідуальним унікальним шляхом.

Характеризуючи педагога як суб'єкта професійної діяльності, дослідники акцентують увагу на таких характеристиках педагога як: здатність до вибору свого способу життєдіяльності та його здійснення в професійній діяльності, здатність до самопізнання, самостереження, саморегуляції й самоосвіти, діалогічність, відповідальність й ініціативність при наявності волі вибору змісту, способів своєї діяльності.

Для сучасного педагога важливо не стільки опанувати новими формами, засобами, прийомами, скільки знайти свій індивідуальний спосіб застосування, поєднання з урахуванням особливостей конкретних суб'єктів освіти. Сьогодні творчість педагога виявляється у різних напрямках, починаючи від створення сучасних педагогічних технологій, відбору й аналізу змісту до розвитку творчої особистості, яка вміє вирішувати життєві проблеми й робити життєвий вибір моральним шляхом. При цьому дослідники зазначають, що проблема творчого перетворення педагогічної дійсності тісно сполучена з усвідомленням відповідальності кожної людини за розвиток індивідуального творчого потенціалу.

Отже, педагог може бути представлений у професії як індивід, особистість, суб'єкт діяльності, індивідуальність. Сутнісними

характеристиками сучасного педагога є діалогічність, що виявляється в його умінні знаходити шляхи вирішення суперечностей стосовно до іншої людини як моральної цінності; творчість, пов'язана з умінням педагога проектувати й реалізувати освітній процес із урахуванням особливостей його суб'єктів і конкретної ситуації, у якій розгортається цей процес; самоосвіта, що виявляється в умінні педагога здійснювати рефлексію своєї професійної діяльності, неперервні процеси саморозвитку й самовдосконалення. Всі ці характеристики, виражаючи специфіку професійних завдань педагога, мають розглядатися в єдності й тісному взаємозв'язку. Саме становлення ціннісно-сміслового ядра особистості педагога розглядається сьогодні як засіб знаходження ним цілісності, єдності загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку, становлення суб'єктності і креативності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Балакирева Э. В. Организация взаимодействия преподавателей с будущими студентами на довузовском этапе педагогического образования / Э. В. Балакирева // Особенности взаимодействия преподавателей и студентов в многоуровневом высшем педагогическом образовании / РГПУ им. А.И.Герцена, Науч. - исслед. ин-т непрерыв. пед. образования. – СПб., 2001. – С.117-127.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов – Ростов-на-Дону, 1996. – 246 с.
3. Рогов Е. И. Личность учителя: теория и практика : учебное пособие / Е. И. Рогов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ**

**Тітова Тетяна Євгенівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г.Короленка (м. Полтава).*

В наш час, в умовах реформування системи освіти, відбувається статусна та діяльнісна переорієнтація педагога. В цих умовах перед вищою школою постає завдання підготувати педагога, здатного до розкриття свого професійно-особистісного потенціалу, рефлексивного управління своєю професійною діяльністю, перетворення професійної та суб'єктної активності. Формування гармонійної системи ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів є принципово важливим завданням для вирішення питань, пов'язаних із їх особистісним та професійним розвитком під час навчання у вищому навчальному закладі. Високої значущості у цьому контексті набуває проблема оптимізації зазначеного процесу шляхом психологічного супроводу.

Дослідженню ціннісних орієнтацій молоді присвячено ряд праць, котрі вивчають взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із професійною спрямованістю (М. Ю. Ворбан, Т. М. Данилова, Ю. Г. Долинська, Г. С. Нікіфорова), з ефективністю професійної діяльності (Н. П. Максимчук, Є. Д. Научитель, Г. С. Нікіфорова, М. Н. Сулейманов та ін.). Приділяється увага дослідженню особливостей аксіогенезу (З. С. Карпенко) та суб'єктної позиції як чинника особистісно-професійного аксіогенезу (Г. К. Радчук).

Дослідники серед провідних функцій цінностей та ціннісних орієнтацій зазначають регулятивну та проектувальну функції. Часто вказують також на невідповідність наявної ціннісної системи реальній поведінці. Усе це зумовлює необхідність дослідження змісту ціннісно-сислової сфери особистості і особливостей його втілення у ціннісній регуляції поведінки та діяльності. Особливого значення ця проблема набуває у контексті фахової підготовки майбутніх педагогів, оскільки формування системи їх ціннісних орієнтацій становить основу для розвитку професійно важливих мотиваційно-особистісних та інструментальних якостей і створює передумови для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності в цілому.

Визначити провідні завдання, етапи та засоби психологічного супроводу процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів.

Аналіз закономірностей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів в процесі професійного навчання засвідчив наявність певних труднощів на шляху до формування високого рівня ціннісно-сислової сфери особистості. Студент, як суб'єкт саморозвитку, не завжди здатний до самостійного вирішення існуючих проблем та усунення протиріч, і, як наслідок, розвиток його ціннісно-сислової сфери уповільнюється, припиняється чи відбувається у напрямку, протилежному до професійної та навчальної діяльності. Підвищити ефективність процесу розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів можна за рахунок його оптимізації в межах професійного навчання.

Оптимізувати процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості можливо за рахунок його психологічного супроводу, що передбачає застосування в рамках професійного навчання цілісної системи діагностичних і розвивальних аксіологічних технологій, які «будуть забезпечувати підвищення ефективності цього процесу та одночасно вдоволеності цим процесом всіх його суб'єктів» [1, с.271].

Робота з оптимізації процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості студентів може здійснюватись у кількох напрямках: через роботу з викладачами, через роботу з психологом соціально-психологічної служби вищого навчального закладу, через роботу зі студентами педагогічних спеціальностей.

Основною метою вище вказаної роботи є формування аксіологічної компетентності та гармонійної системи ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, а також підвищення аксіологічної компетентності викладачів.

Зазначена мета може реалізуватись через усвідомлення студентами існуючої системи особистісних ціннісних орієнтацій та ціннісних орієнтацій

професійної діяльності, а також їх узгодженості; узгодження особистісних та професійних ціннісних орієнтацій студентів, формування узгодженої, гармонійної системи ціннісних орієнтацій; усвідомлення викладачами ціннісних орієнтацій, якими вони керуються у поведінці та професійній діяльності та ступеню узгодженості власної системи ціннісних орієнтацій з провідними гуманістичними цінностями.

При психологічному супроводі процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів слід враховувати, що процес формування відбувається у кілька етапів.

Перший з них може бути названо когнітивним. На даному етапі відбувається ознайомлення зі світом цінностей, з їх впливом на поведінку та діяльність. Наступним є також усвідомлення власних ціннісних пріоритетів, якими людина керується у поведінці та діяльності, визначення можливих протиріч ціннісної системи. Зазначений етап у студентському віці може реалізуватись не лише через пізнання власної системи цінностей, а й через розуміння специфіки ціннісних орієнтирів професійної та професійно-учбової діяльності. Основними питаннями на даному етапі є: «Що я знаю про ціннісні орієнтації?»; «Яке місце вони займають у структурі особистості та як впливають на поведінку?»; «Якими є цінності професійної освіти та професійної діяльності?».

Другий етап (оцінково-емоційний) пов'язаний з прийняттям особистістю певних ціннісних орієнтацій. На даному етапі відбувається аналіз існуючої системи ціннісних орієнтацій, рівня її сформованості та ступеня узгодженості особистісних та навчальних, особистісних та професійних ціннісних орієнтацій. На даному етапі відбувається також вибір пріоритетів, виходячи з оцінки їх привабливості, значущості для особистості, для реалізації нею власної життєдіяльності (певних життєвих стратегій). Основними питаннями на даному етапі є: «Що означають для мене професійні (навчальні) ціннісні орієнтації?»; «Чи співвідносяться мої особисті ціннісні орієнтації з професійними (навчальними)?».

Третій (поведінковий) етап пов'язаний з реалізацією особистістю прийнятих ціннісних орієнтацій. На даному етапі регуляція поведінки та діяльності здійснюється на підставі обраних ціннісних орієнтацій. Відбувається розвиток у особистості навичок самоаналізу поведінки та діяльності, виходячи з розуміння системи власних ціннісних пріоритетів. Ціннісні орієнтації розглядаються людиною як підстава для вибору та способів реалізації власного потенціалу. Основними питаннями на даному етапі є: «Що має для мене сенс?»; «Чи відповідає моя поведінка обраним ціннісним пріоритетам?» [3].

Врахування вищевказаних етапів дає можливість забезпечити цілеспрямоване поетапне формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, відстежувати рівень сформованості їх ціннісної структури в процесі фахової підготовки. Це, в свою чергу, підвищує ефективність психологічного супроводу процесу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів, оскільки дає змогу врахувати індивідуальні та вікові особливості особистості, оцінити особливості перебігу процесу в цілому та

його окремих етапів, своєчасно відреагувати на будь-які зміни, скорегувати програму у разі необхідності, повернутись на попередній етап тощо.

Основними завданнями практичного психолога закладів освіти є підвищення аксіологічної компетентності викладачів та студентів; усвідомлення викладачами ціннісних орієнтацій, які реалізуються ними у професійній діяльності та на основі яких будується їх взаємодія зі студентами; сприяння розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій викладачів; усвідомлення студентами системи актуальних ціннісних орієнтацій, які реалізуються ними у поведінці та діяльності; усвідомлення студентами ціннісних орієнтацій, що реалізуються у професійній діяльності педагога; сприяння розвитку гармонійної ціннісної системи студентів з опорою на гуманістичні цінності; налагодження ефективної взаємодії у системі «викладач-студенти»; сприяння виникнення у викладачів та студентів ціннісного відношення до саморозвитку та самовдосконалення.

Зазначені завдання можуть реалізуватись, по-перше, через роботу з викладачами, по-друге – через роботу зі студентами та по-третє – через спільну роботу з викладачами та студентами.

Робота з викладачами може здійснюватись у вигляді курсів підвищення кваліфікації, круглих столів, дискусій, тренінгів, рефлексивних практикумів, методичних та науково-практичних семінарів, консультативної та психотерапевтичної роботи і т.д.

Важливо використовувати тренінгові форми роботи з метою розвитку особистісної сфери викладача, його здібностей «прийняття іншого» як індивідуальності, для виявлення моделей, установок та ціннісних орієнтацій, що реалізуються у тих чи інших способах поведінки, а також особливостях відношення до себе, до інших, до праці, формування рефлексивної позиції педагога, формування позитивної «Я-концепції», формування особистісного ставлення викладача до сучасних освітніх технологій.

Психологічний супровід формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів може здійснюватись через:

1. Проведення діагностики особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів. Н. М. Пейсахов зазначає, що ціннісні орієнтації відображають структуру усвідомлених цілей студентів у пізнавальній діяльності, а також рівень розвитку їх самопізнання та самооцінки, а виявлення ціннісних орієнтацій студентів є першим етапом в організації діагностики та розвитку здібності студентів до самоуправління пізнавальною діяльністю [2].

Виявлення особливостей ціннісно-сислової сфери студентів проводиться з метою з'ясування провідних ціннісних орієнтацій, які можуть опосередковувати процес сприймання викладача та навчального матеріалу, впливати на взаємодію з викладачами, а також на процес засвоєння та застосування професійних знань, умінь, навичок.

2. Аналіз випадків (робота з фільмами, текстами статей, літературними творами і т.д.) сприяє формуванню вміння виявляти ціннісні підстави виборів, аналізувати наслідки таких виборів та формувати почуття відповідальності; зіставляти та підпорядковувати різні ціннісні орієнтації, особливо в ситуації



конфліктів та протиріч; спонукати до вироблення суб'єктної позиції студента.

3. Індивідуальну консультативну роботу, яка спрямована на формування «відкритості» до сприйняття впливів, виявлення ціннісних детермінант психологічних проблем студентів, супровід розвитку їх ціннісно-сміслової сфери.

4. Проведення соціально-психологічних тренінгів та тренінгів особистісного зростання, що проводиться з метою формування суб'єктної позиції студента (як суб'єкта життя, навчання та професійної діяльності), розвитку навичок ціннісної саморегуляції, заснованої на механізмах свободи та відповідальності та є показником особистісної зрілості.

Як було зазначено вище, психолог закладу освіти має здійснювати психологічний супровід особистісного розвитку викладача та студента. Він може реалізувати останнє як через роботу з викладачами та студентами окремо, так і через створення умов, які б сприяли взаєморозвитку викладачів та студентів. Взаєморозвиток відбувається у ході виконання спільної діяльності, при участі та фасилітуючому супроводі психолога.

Спільна робота викладачів і студентів може реалізовуватись через: проведення спільної науково-дослідної роботи в галузі ціннісно-сміслової сфери особистості; організацію спільних просвітницьких заходів для громадян регіону; участь у різноманітних науково-практичних конференціях, семінарах; організацію круглих столів, дискусій тощо.

Проведення спільної роботи зі студентами та викладачами дає можливість виявити особливості їх індивідуальних ціннісних пріоритетів та цінностей професійної діяльності, створити поле для розвитку позитивної «Я-концепції» та рефлексивної позиції студентів і викладачів, сприяти усвідомленню провідних гуманістичних цінностей, їх місця у структурі професійної діяльності, створенню простору особистісно-орієнтованої, діалогічної, партнерської взаємодії тощо.

Враховуючи зміст роботи по здійсненню психологічного супроводу процесу формування та розвитку аксіологічної компетентності студентів та викладачів, особливими є вимоги до особистості практичного психолога психологічної служби системи освіти. Практичний психолог повинен мати високий рівень знань в царині ціннісних орієнтацій особистості, а також мати особистий досвід та практичні навички і вміння по їх формуванню та розвитку.

Програма підготовки майбутніх педагогів повинна включати різноманітні спецкурси аксіологічної спрямованості та передбачати використання різноманітних активних методів навчання, що буде сприяти оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів під час професійного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : МОДЕК, 2006. – 496с.

2. Прикладная психология в высшей школе : [коллектив. монография / науч. ред. Пейсахов Н. М.]. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1979. – 270с.
3. Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Тітова Тетяна Євгенівна. – К., 2012. – 20с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА**

**Франчук Олександра Юріївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри глибинної корекції і  
психолого-соціальної реабілітації,  
Черкаський національний університет  
імені Богдана Хмельницького (м. Черкаси).*

На сучасному етапі розвитку психокорекційної практики та психотерапії заслуговує на увагу ідея діалогізації психотерапевтичного процесу, оскільки діалог відносять до способу активізації рефлексивної активності особистості.

Аналіз наукової літератури показує, що тлумачення поняття «діалог» надзвичайно різноманітне й багатоплощинне. Поняття діалогу вивчається у філософії, лінгвістиці, психології. Найпростіше трактування діалогу з точки зору лінгвістики полягає у визначенні діалогу (від грецького – (dialogus) – як поперемінного обміну репліками двох або більше осіб [1].

В науковій психологічній літературі по проблемі діалогічної взаємодії можна виділити напрямок рефлексивної діалого-терапії (І. Н. Семьонов, Г. І. Давидова), теоретичною основою якого є галузь рефлексивної психології, що вивчає роль рефлексії в системі психологічних механізмів, які забезпечують творчий розвиток мислення й особистості суб'єкта. Діалого-рефлексивна психотерапія має витоки з ролі емоційно-значимого спілкування в процесі зміни типу відношення (направленості) особистості. Основою рефлексивної терапії відношень є діалогічна взаємодія, метою якої є зміна типу відношень, корекція і розвиток почуття самоцінності суб'єкта.

На основі принципу «тут і тепер» відбувається усвідомлення й реконструкція образу Я, підвищення адекватності самооцінки, завдяки чому змінюється тип відношень й самовідношення. А отже, продуктом діалогічної взаємодії є новий образ Я, корекція відношень до ситуації, зміна відношення до себе. Ця зміна відбувається завдяки рефлексивно-діалоговій взаємодії на основі спогадів, фантазій, на ситуації «тут і тепер», на почуттях суб'єкта [3].

В проведенні рефлексивного групового аналізу є багато спільного з груповим тренінгом, а саме: використання принципів організації обміну думками й переживаннями; принцип «тут і тепер» тощо. Але на відміну від психокорекційних груп, предметом дослідження в рефлексивній терапії є не спонтанність поведінки, а те, що відтворюється за образом того, що відбувалося «там і тоді», на основі спогадів. Процес діалогічної взаємодії тут

направлений на забезпечення підтримки і «супроводу» суб'єкта. Ефективність взаємодії залежить від успішності встановлення відносин між керівником і учасником.

Особливого значення діалог набуває в психодинамічній теорії, розробленої академіком НАПН України, Т. С. Яценко. Психодинамічна теорія у вітчизняній практичній психології ґрунтується на емпіричних результатах групової психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). У процесі становлення метод АСПП набув орієнтації на здійснення глибинно-психологічної корекції учасників групи у відповідності з критеріями адекватності та об'єктивності наукового пізнання цілісної психіки у взаємозв'язках свідомої та несвідомої сфер. Діалогічна взаємодія тут виступає передумовою об'єктивування глибинно-психологічних детермінант особистісної проблеми суб'єкта, внутрішньої суперечливості психіки. При цьому особливого значення набуває пізнання усталених тенденцій психіки. Здійснення глибинно-психологічної корекції можливе лише з використанням основного інструменту комунікації – діалогу.

Діалог, в рамках психодинамічної теорії, спрямований на надання допомоги суб'єкту у рефлексії його особистісної проблеми. Усвідомлення проблеми потребує від протагоніста власної дії, що виражається у акті рефлексивної комунікації, каталізація якої здійснюється психологом, результатом чого є виявлення внутрішньої суперечності психіки.

Передумовою ефективності діалогу є спонтанність, у межах якої невимушено структурується діалогічна взаємодія психолога з суб'єктом. Засадними моментами ефективності психокорекції є володіння теоретичними знаннями та інструментарієм професійної роботи, що сприяє точності діагностики і процесу діалогу. Психокорекційна робота неможлива без діалогу: глибинні аспекти піддаються пізнанню лише за участі самої особи через діалог з нею. Символічно-образні та невербальні прояви психіки виступають при цьому підставами для психокорекційної роботи в діалогічній взаємодії. Тому вербальна взаємодія, а саме – діалог – засвідчує свою ефективність. Зокрема, при роботі з комплексом тематичних психомалюнків протагоніст може використовувати «захисну нішу» у вигляді малюнкowego зображення чи невербального руху [4,5].

Методика комплексу тематичних малюнків є складовою методу активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). У групі АСПП учасники мають можливість досліджувати особливості внутрішньої детермінованості поведінки, зокрема принципам спонтанності, добровільності, конфіденційності, щирості, невимушеності та психологічної захищеності. Комплекс тематичних малюнків, завдяки певним символам, дає змогу психологу-практику проникати у внутрішні характеристики психіки суб'єкта. Таким чином, методика комплексу тематичних психомалюнків гармонізується із цілями АСПН, пов'язаними з психокорекцією суб'єкта.

Комплекс тематичних психомалюнків складається з 33 тем, що виконуються відповідно до інструкції. Пропонується «увійти» в тему, уникаючи самокритики та самоконтролю і намагатися адекватно передавати

самовідчуття, яке виникло під впливом теми малюнка. Процес малювання передбачає орієнтацію на перші емоційні спонукання. Художня виразність малюнків у даному випадку не має значення, а їхня цінність полягає у тому, що вони відображають індивідуально-неповторні психологічні особливості суб'єкта.

Тематика психомалюнків побудована таким чином, щоб об'єктивувати аспекти психіки, пов'язані із впливом сім'ї на суб'єкта, найважливішими подіями його минулого життя, ставленням до себе і до інших людей, з особливостями емоційних та поведінкових проявів у кризових життєвих ситуаціях, з уявленням про майбутнє тощо. Психологічний зміст, відображений у малюнку в символічній формі, потенційно репрезентує неусвідомлювану, але емоційно важливу для автора інформацію та створює необхідну захищеність. Аналіз малюнкової продукції здійснюється на основі феноменологічного підходу, який передбачає інтерпретацію, виходячи із розуміння малюнка самим автором.

Розкриття змісту кожного окремого символу здійснюється в процесі діалогічної взаємодії з автором тематичних психомалюнків. Саме завдяки діалогу невербальний зміст малюнків вербалізується автором, а психолог в своїй інтерпретації має змогу цілісно спиратись на вербально-невербальний емпіричний матеріал з метою пізнання його системного устроювання та пізнання логіки несвідомого. Під час аналізу вербальна й малюнкова продукції набувають рівноправності. Впродовж аналізу психолог апелює до тих чи інших елементів малюнків, що дає змогу виводити логічні зв'язки між образною продукцією представленою за різними темами. Важливо вміти вищесказаного, необхідною складовою діалогу є запитання, які каталізують розгорнуту бесіду, тобто дозволяють протагоністу здійснювати вибір у використанні комунікатів, представленні інформації та структуруванні розповіді. Мета психокорекційного діалогу – не лише діагностувати проблему, а насамперед посприяти усвідомленню самим протагоністом власної особистісної проблематики. У психодинамічному підході запитання максимально адаптуються до індивідуальної неповторності суб'єкта, у ході діалогу з протагоністом відбувається аналіз та синтез свідомих і несвідомих аспектів його психіки [4].

В процесі виявлення логіки несвідомого враховується також зміст архетипної символіки, що знаходиться за межами індивідуального досвіду. Архетипи, як відомо, виражають зміст колективного несвідомого і в той же час сприяють об'єктивуванню глибиннопсихологічного змісту конкретної особи. Тому можна стверджувати, що архетипи в процесі аналізу комплексу тематичних психомалюнків набувають індивідуального забарвлення, що виражається в образах. Завдяки властивості психіки передавати складний психологічний зміст через образну форму, малюнкова продукція дозволяє розкрити інформацію, яку потенційно об'єктивують архетипи [7].

Досвід роботи з психомалюнками учасників АСПП дозволяє констатувати, що малюнок, який виконується цілком свідомо, містить у собі значиму для автора інформацію, яку той не усвідомлює. Це дозволяє дослідити психічну організацію суб'єкта як на свідомому рівні, так і за його межами. Рефлексія суб'єкта дозволяє збагнути безпосередні психологічні детермінанти та інфантильні першоджерела своїх особистісних проблем, що відкриває перспективу їх розв'язання.

Отже, дослідження проблеми діалогу – явище складне й багатоаспектне. Будучи адекватним «суб'єкт – суб'єктному» характеру самої людської природи, діалог є найбільш релевантним для організації оптимальних продуктивних й особистісно-розвиваючих контактів між людьми. Крім того, в рамках розробляємої «діалогічної» методології – діалог може виступати в якості ведучого методу психологічного дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Краткий психологический словарь [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
2. Романова Е. С. Графические методы в психологической диагностике / Е. С. Романова, С. Ф. Потемкина. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.
3. Семенов И. Н. Принцип дополнительности: реализация рефлексивно-гуманитарного подхода в модернизации основного и дополнительного образования / И. Н. Семенов // Новые ценности образования. – 2006 . – № 4.
4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.
5. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч.посібник / Яценко Т. С. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.
6. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика. [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків] / Яценко Т. С., Чобітько М. Г., Доцевич Т. І. – Черкаси: „БРАМА”, 2003. – 216 с.
7. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика : монография / Т. С. Яценко. – Днепропетровск : «Инновация», 2015. – 568 с.

СЕЦІЯ 4  
САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ  
ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ  
ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ**

**Дейниченко Лариса Миколаївна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В умовах реформування освітньої галузі в Україні одним із основних завдань є запровадження мобільної системи підвищення професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів, спрямованої на розвиток у них педагогічної культури, здатності до ефективної науково-педагогічної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема професійної компетентності викладача постійно привертає до себе увагу і деякі науковці розглядали її окремі аспекти (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. М. Леонт'єв, С. Д. Максименко). Поряд з цим, теорію й експериментальні дослідження саме педагогічного колективу розвивали такі автори, як Г. М. Андрєєва, А. І. Донцов, О. В. Петровський, Л. І. Уманський, В. В. Шпалінський та ін.).

Науково-педагогічна діяльність на ниві вищої освіти є важливою і потрібною. Саме через освіту формується особистість, майбутнє держави та її культури. Процес навчання – це зворотній процес постійної взаємодії між викладачем та студентом. В умовах сьогодення якість цього процесу залежить від рівня готовності викладача та студента до співпраці. Великого значення набуває саме комунікативна культура викладача, яка визначає його психологічну готовність якомога повніше реалізовувати культурологічну, гуманістичну функції, здатність оволодівати професійними цінностями та сучасними освітніми технологіями.

Теоретичні та практичні пошуки засад сприяння розвитку комунікативної культури особистості знаходять широкий відбиток у науковій та прикладній літературі, психолого-педагогічних дослідженнях.

Згідно з вище зазначеним, було проаналізовано стан вивчення проблеми феномену «комунікативна культура» у вітчизняній та зарубіжній літературі. В філософських роботах розкривається сутність комунікативної культури (М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Ю. М. Лотман, М. С. Канган та ін.). Психологія вивчає соціальні та етичні проблеми комунікації особистості (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, Л. С. Виготський, В. М. М'ясищев та ін.). В педагогіці комунікативна культура виступає, з однієї сторони, як характеристика професійної культури педагога (В. А. Кан-Калик, Л. М. Мітіна, А. В. Мудрик, І. І. Риданова, В. О. Сластьонін), з іншої, як системна складова

загальноосвітнього процесу в педагогічному вузі (Н. П. Анікєєва, Є. Н. Мішина та ін.).

Проте, серед науковців не існує однозначності щодо розуміння сутності та структури комунікативної культури викладачів, питання шляхів її розвитку в умовах університету не знайшли достатнього відображення в психолого-педагогічних дослідженнях.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культура» багатозначний, відзначається складністю та багатовимірністю. Незважаючи на велику кількість визначень поняття «культура», можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а саме людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [1, с.59].

Виділення комунікативної культури як однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворити й узагальнювати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність педагога як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю студента, котра постійно змінюється і збагачується. Через культуру викладача віддзеркалюються його професійні мотиви, знання, уміння, якості, здібності, ставлення. Тобто комунікативна культура є феноменом вияву викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності.

Ю. В. Ушачева розглядає комунікативну культуру викладача як інтегративне, динамічне, структурно-рівневе утворення, яке представлене сукупністю мотиваційного компонента професійної діяльності та педагогічного спілкування, комунікативних знань, комунікативних умінь і навичок, комунікативно-значимих якостей особистості, які забезпечують у своїй взаємодії продуктивну професійну комунікативну діяльність. В якості основних компонентів комунікативної культури дослідниця виділяє мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний та особистісний.

С. В. Знаменська визначає комунікативну культуру викладача як специфічний засіб організації педагогічного спілкування, який характеризується наявністю у викладача комунікативного ідеалу, системою комунікативних норм і правил, відношенням до студентів як цінності, знання його індивідуальних особливостей і вмінням володіти комунікативною ситуацією.

Знання про особливості процесу спілкування та необхідні для його протікання якості особистості дозволяють викладачеві орієнтуватися в комунікативних ситуаціях, прогнозувати свою поведінку та реалізувати

потенційні можливості в комунікативній діяльності. Проте, одних знань недостатньо, необхідно на їх основі розвинути та закріпити комунікативні уміння. Мається на увазі уміння використовувати соціально-психологічні механізми професійного спілкування, тобто ті способи, за допомогою яких педагог домагається здійснення тих чи інших цілей педагогічної діяльності.

У процесі формування гуманістичного світогляду сучасного викладача повинні бути сформульовані такі загальнолюдські погляди, переконання, установки та цінності, які б забезпечили становлення «суб'єкт-суб'єктного», «діалогічного», «партнерського» типу взаємин у системі «викладач-студент». Умовою реалізації таких взаєностосунків є творчий інструментарій викладача (система методів, прийомів, засобів, стратегій і тактик, методик), який формується в процесі творчого пошуку та атмосфери свободи. Цьому відповідає характер новітніх педагогічних технологій – проблемність, пошуковість та розвиток.

Визначено, що успішності в діяльності досягають ті викладачі, які поєднують у собі ґрунтовні професійні знання й високий рівень розвитку комунікативної культури, що дозволяє їх реалізувати. Отже, модель структури комунікативної культури викладача вищого навчального закладу, на нашу думку, має містити такі складові: індивідуально-особистісну, компонентами якої є індивідуальні особливості особистості та її прижиттєві надбання; мотиваційно-вольову, яку утворюють потребово-мотиваційний компонент та емоційно-вольовий компонент; соціально-комунікативну, яка містить соціально-психологічний компонент та індивідуально-комунікативний компонент.

Для конструктивного спілкування, що впливає на формування комунікативних умінь та якостей особистості важливо не тільки знати і враховувати індивідуальні особливості студента і свої власні, але й володіти методами побудови оптимальних стратегій педагогічного впливу. Для цього викладачеві необхідно орієнтуватися на формування у себе та студентів комунікативних якостей, уміння адекватно оцінювати міжособистісні стосунки. Усвідомлення, критичний аналіз та визначення шляхів конструктивного удосконалення своїх умінь здійснюються за допомогою педагогічної рефлексії.

Ефективність взаємодії викладача передбачає врахування певних психологічних вимог: дотримання діалогічної та партнерської взаємодії. Діалогічна стратегія полягає, насамперед, у орієнтації педагога на співробітництво зі студентом, визначенні принципової особистісної рівноцінності з ним у діалозі та спільній творчості, коли за студентом визначається право на власну позицію, яку звичайно, слід обґрунтовувати. Викладач, користуючись своїм досвідом і знаннями, звертає увагу на її слабкі сторони, але він принципово поважливо ставиться до думки студента і, при необхідності, вносить корективи у власну позицію.

До основних показників комунікативної культури викладача вищої школи ми відносимо гуманістичну педагогічну позицію у ставленні до студентів та системне оволодіння знаннями, які розкривають сутність комунікативності, способи організації взаємодії, наявність комунікативно-значущих якостей



особистості, оволодіння комунікативними вміннями, розвинене педагогічне мислення; культуру професійної поведінки, рефлексію комунікативної діяльності, вміння саморегуляції особистісних станів і властивостей.

Сучасний викладач вищої школи повинен мати високий рівень комунікативної культури і через її призму впливати на духовний розвиток та формування професійної культури студента. Отже, більшість дослідників визначають комунікативну культуру як інтегративну якість особистості викладача вищого навчального закладу, що є передумовою ефективною професійної діяльності і метою професійного самовдосконалення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В.Гриньов // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 58 – 61.
2. Кузьміна Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьміна, Н. В.Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. университета, 1996. – 57 с.
3. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування: навчальний посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : Професіонал, 2004. – 304 с.

### ІДЕЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

**Казакова Світлана Володимирівна**  
*магістр спеціальності «Психологія»,*

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Метою статті є аналіз психологічної літератури з проблеми самоактуалізації – провідної ідеї гуманістичної психології, яка змінила бачення природи людини та її життєвого шляху.

Гуманістична психологія, або «третя сила» у психології виникла в 50-х роках ХХ ст., протиставивши себе двом існуючим напрямкам – біхевіоризму і психоаналізу. На основі гуманістичної орієнтації появився своєрідний рух за розвиток потенціалу людини, цінності якого поділяли учені, педагоги, соціологи, священики та ін. Відомими представниками даного напрямку стали Ш. Бюллер, Х. Когут, А. Маслоу, Р. Мей, Дж. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К. Хорні та ін.

Творцем концепції самоактуалізації є Курт Гольдштейн, його уявлення суттєво відрізняються від пізніших формулювань. Будучи нейрофізіологом, К. Гольдштейн розглядав самоактуалізацію як фундаментальний процес у кожному організмі, який може мати як позитивні, так і негативні наслідки для індивіда. Він писав, що «організм керується тенденцією актуалізувати найбільшою мірою свої індивідуальні здібності, свою природу в світі». Для здорового організму первинною ціллю є «формування певного рівня напруги, такого, який зробить можливим подальшу впорядковану діяльність» [3, с. 123].

А. Маслоу на основі таких первинних міркувань побудував сучасну концепцію самоактуалізації. Учений висунув думку, що всі потреби людини вроджені й організовані в ієрархічну систему пріоритетів чи домінування. Домінуючі потреби, розміщені внизу ієрархічної піраміди потреб, мають бути більш чи менш задоволені до того, як людина може усвідомити їх наявність, і буде мотивованою потребами, розміщеними зверху ієрархічної піраміди потреб [2]. На нижчих рівнях ієрархічної піраміди розміщені потреби більш пріоритетні і сильніші. Потреби в порядку їх черговості:

- фізіологічні потреби;
- потреби безпеки і захисту;
- потреби приналежності і любові;
- потреба самоповаги і визнання;
- потреби самоактуалізації, або особистого вдосконалення.

Ієрархічна модель системи базових потреб дозволяє А. Маслоу пояснити, чому самоактуалізація, що виражає сутність особистості, далеко не завжди виступає реальним мотивом. Чим вище людина зможе піднятися в цій ієрархії, тим більшу індивідуальність, людські якості і психічне здоров'я вона зможе продемонструвати.

У своїх останніх працях А. Маслоу описав вісім шляхів, якими індивід може самоактуалізуватися, вісім типів поведінки, що ведуть до самоактуалізації [2, с. 382].

Підтримав ідею самоактуалізації й К. Роджерс, творець недирективної, чи клієнт-центрованої психотерапії, при якій «клієнт» бере на себе відповідальність за вирішення власних проблем шляхом актуалізації свого творчого начала. На основі свого клінічного досвіду він прийшов до висновку, що основний мотив поведінки людини – це прагнення до актуалізації, тобто даний організму потяг реалізувати свої здібності з метою зберегти життя і зробити людину більш сильною, а життя більш різнобічним і таким, що задовольняє її. Потяг до актуалізації вроджений і на противагу потягу до гомеостазу пов'язаний із збільшенням напруги, а не з її зменшенням.

Визначаючи умови, необхідні для самоактуалізації, К. Роджерс вважав, що людина з народження відчуває потребу в прийнятті себе та інших, що означає тепле, позитивне ставлення до неї як до людини безумовно цінної – незалежно від того, в якому вона знаходиться стані, як себе поводить, що відчуває. Прийняття передбачає не тільки повагу і теплі почуття, але і віру в позитивні зміни в людині, в її розвиток. Безумовне прийняття себе значить прийняття себе таким чином, що всі твої якості нормальні і ні одна з них не є більш цінною, ніж інша. Людина, яка не приймає себе, а цінує ті свої якості, які отримали схвалення у інших, відчуває напругу і тривогу, її психічне здоров'я погіршується. Важливою необхідністю є щирість значущих людей, вони мають бути конгруентні, тобто єдині і цілісні у своїх почуттях. Конгруентність (відповідність) Самості та Досвіду складає функціональний аспект в моделі особистості. Наступною важливою умовою актуалізації є емпатійне розуміння, без якого безумовне прийняття є просто недиференційоване, благодуже ставлення до всіх. Емпатійне розуміння включає в себе проникнення в почуття

іншої людини, уміння дивитися на проблему з її позиції, вміння стати на її місце. Людина, яка високо оцінює себе і живе повним життям, здатна оцінити і навколишніх, позитивно до них ставитись і знаходити в цьому задоволення.

Суб'єктивність – це суть феноменологічної позиції К. Роджерса: неможливо зрозуміти людину, не заглянувши в її внутрішній світ, не побачивши її такою, якою вона представлена у сприйманні інших. Людина, мотивована майбутнім, рухається вперед, і сила, яка штовхає її до руху, є прагнення до актуалізації. Напруга в системі «людина – оточуючий світ» унаслідок прагнення до самоактуалізації тільки збільшується, людина шукає нових стимулів і можливостей росту. В той же час людина вільна в своїх діях. Свобода в теорії К. Роджерса – важлива частина потягу до самоактуалізації, яка передбачає самообумовленість поведінки, не пов'язаної із зовнішнім контролем [5, с. 50].

Самоактуалізація, мабуть, може викликати і сумніви, якщо на ній все завершується, якщо вона межує із замиканням на собі. М. Бубер вважає, що людям хоча і необхідно починати з пошуку себе, та не можна завершувати пошук на собі. Необхідно починати з себе, з тим, щоб забути себе і розчинитися у світі; розуміти себе, щоб не бути завжди зайнятим собою [1, с. 308].

Подальші дослідження явища самоактуалізації вказали на такий неоднозначний момент даного поняття, як егоцентричність самоактуалізації. Так, Х. Ансбахер стверджує, що істинна самоактуалізація має включати у своє визначення сприяння самоактуалізації інших [1, с. 145]. В. Франкл доповнює концепцію реалізації людиною власної суті концепцією реалізації людиною трансцендентних цінностей. «Людина, – пише він, – направлена на щось поза собою, що не є нею самою – на щось чи на когось: на сенс, який людина реалізує, чи на людину, з якою вступає в контакт. І лише тому, що таким чином трансцендує саму себе, вона і здійснює себе – у служінні справі, чи любові до іншого» [1, с. 148]. Кінцевою метою, за В. Франклом, є реалізація смислу, який є надособистісним, а самоактуалізація, як побічний продукт, приходить спонтанно. Ставлячи перед собою питання, чи можливий максимальний розвиток усіх потенцій людини, вчений говорить про необхідність постійного прийняття рішень про те, які з можливостей, потенцій заслуговують реалізації, про тягар вибору, який тяжіє над людиною з цієї причини. «Деякі з потенцій завжди приносяться в жертву, коли людина обирає певний шлях у житті... В процесі свого життя людині доводиться відмовлятися від багатьох можливостей, які несумісні з її актуальним способом життя» [3, с.419].

Глибокі дослідження проблеми самоактуалізації різними вченими приводять до визнання однієї непересічної аксіоми – самоактуалізація і творчість нерозривно пов'язані між собою. «У мене склалося відчуття, що поняття креативності (творчої здібності) і поняття здорової, само актуалізованої особистості сходяться все ближче і ближче і, можливо, будуть одним і тим» – стверджує А. Маслоу [2, с. 54]. У творчій людині суміщаються якості зрілої і незалежної особистості з дитячою простодушністю і свіжим інтересом до всього нового [2, с. 234]. Цінностями такої людини є істина, добро, справедливість, досконалість. Самореалізація для неї – це праця, метою якої є

досягнення досконалості у тій справі, яка є її покликанням. Необхідною умовою креативності, за А. Маслоу, є здатність особистості «загубитися у теперішньому», тобто творча особистість у фазі натхнення втрачає своє майбутнє і живе тільки теперішнім. Здатність жити «тут і тепер» передбачає ослаблення страхів, потреб у самозахисті, меншу обережність, меншу потребу в штучності, менший страх бути смішною, принизитись, зазнати невдачу. «Тут і тепер» дозволяє відмовитись від критики навколишнього, від його редагування, відбору, корекції, покращення, скептичності, сумніву; тобто прийняття, а не відкидання [2, с. 69].

К. Роджерс бачив творчість не тільки і не стільки у створенні чогось зовні, а перш за все у створенні нових граней власної особистості [4, с. 244]. Головним поштовхом до творчості є прагнення до розвитку, розширення, удосконалення, зрілості, а значить здоров'я. Якщо людина відкрита усьому власному досвіду і свідомості доступні всі відчуття організму, продукти її творчості будуть прогресивними як для неї, так і для інших.

Дослідниця Н. Роджерс описує творчість як життєву силу та особливу енергію, переживши яку людина вже більше не може без неї жити. Як сутність особистості, як її життєвість – творчість неперервна, це сила, яка сприяє позитивній самооцінці і забезпечує самопросування індивіда у його розвитку.

Н. Роджерс дає визначення творчому процесу, який, на її думку, має складну структуру:

1. У людини є внутрішня потенція до глибокої і конструктивної творчості. Творчість – природна якість людини, у процесі творчості людина відчуває внутрішню свободу і самовираження.

2. Творчість є процес, який може привести до створення деякого продукту. Таким продуктом може бути вірш, малюнок, музика чи танець. Але творчим процесом можуть бути і взаємовідносини між людьми, і самовдосконалення, і родинні стосунки.

3. Творчість породжується всім організмом, не тільки інтелектом, оскільки це частина всієї сутності, тіла, розуму, емоції і духу.

4. Творчість як подорож в глибину себе є інтегративний процес почуттів, який виражається у підсиленні особистості і самоусвідомлення свого нового стану і світу навколо нас.

5. Відкриття власної творчої сутності робить людину часткою універсуму [1, с. 297].

П. Вайнцвайг стверджує, що отримати силу особистості можна тільки одним способом: розкриваючи і усвідомлюючи суть своєї природи – свій творчий потенціал. Усвідомлення власної унікальності дає можливість кожній особистості нести у світ власну, неповторну, унікальну і якоюсь мірою видатну його частку. Кожен зліт і падіння є творінням самої людини, і тільки творча особистість зуміє перетворити життєві перешкоди і незгоди з каменів спотикання у сходинки, які ведуть нагору [1, с. 241 – 248].

Таким чином, здійснивши аналіз літератури з проблеми самоактуалізації, ми дійшли висновку, що самоактуалізація окремої особистості є унікальним, неперервним процесом, який триває упродовж усього життя і залежить від

вродженого потенціалу особистості, гендерної ознаки людини, життєвого шляху особистості, досвіду, ціннісних пріоритетів самовизначення, культурної стратифікації суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуманистическая и трансперсональная психология: хрестоматия / сост. К. В. Сельчонок. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 592 с.
2. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
3. Психология личности: хрестоматия: в 2-х т. / сост. Д. Я Райгородский. – 2-е изд., доп. – Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – Т. 1. – 448 с.
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс; пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
5. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс; пер. с англ. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. – 320 с.

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

**Крикля Катерина Петрівна**  
*асистент кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г.Короленка (м. Полтава).*

Вивчення ставлення особистості до себе є традиційною психологічною проблемою. Провідну роль самоствавлення у процесі становлення особистості підкреслюють Б. Ананьєв, Р. Бернс, Л. Божович, І. Кон, В. М'ясищев, С. Пантілеєв, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Н. Сарджвеладзе, О. Соколова, В. Столін, К. Хорні, І. Чеснокова, Р. Шавельзон, О. Шорохова та інші. Як зазначає К. Роджерс, самоствавлення відображає устремління людини стати «повністю функціонуючою особистістю» [2]. Разом з тим проблема ставлення особистості до себе зберігає свою актуальність у зв'язку із відсутністю у психології усталеної системи поглядів на розуміння сутності самоствавлення, суперечливістю окремих положень в існуючих підходах до даної проблеми.

Особливого значення вивчення проблеми ставлення до себе набуває у тому випадку, коли особистість фахівця виступає одним із основних інструментів здійснення його професійної діяльності. Специфіка діяльності практичного психолога полягає у тому, що вона носить сумісний, спільний характер, тобто жодна професійна задача не може бути вирішена без участі «іншого», що вимагає здатності адекватно підійти до проблем особистості, що звернулася за допомогою, уникати впливу своїх особливостей на неї, своєчасно вирішувати власні проблеми.

Ефективне рішення психологом професійних задач, як підкреслено у працях Н. Пов'якель та Н. Чепелевої, залежить від наявності та рівня сформованості у нього професійно важливих якостей та особистісних рис (психічних станів, процесів, мотивів, системи ставлень), які забезпечують ефективність взаємодії «психолог-клієнт», дають можливість займатися

безпосереднім запитом і станом клієнта та уникати спотвореного сприйняття актуального матеріалу взаємодії [3]. Основою розвитку таких професійно важливих якостей майбутнього психолога стає оптимально організована навчальна діяльність студентів, коли процес професійної підготовки максимально наближений до умов реальної діяльності.

Проблема підготовки практичного психолога, формування професійно важливих якостей його особистості розглядалась у працях О. Бондаренко, С. Васьківської, Ж. Вірної, В. Власенко, Л. Долинської, П. Горностаї, Т. Говорун, В. Карікаш, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель, Ю. Приходько, Л. Терлецької, Т. Титаренко, Л. Уманець, Н. Шевченко, Н. Чепелевої, Т. Щербакової, Т. Яценко та інших. У них висвітлюються питання актуальності особистісного зростання психолога під час навчання, розвитку його професійної свідомості, комунікативної та ціннісно-сислової сфер, визначається роль активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки до різних аспектів професійної діяльності тощо, однак цілий ряд аспектів цієї проблеми ще залишаються нерозкритими. Зокрема, вивчення ролі позитивного самоствавлення майбутнього психолога у процесі його професійного становлення під час навчання у виші ще недостатньо висвітлене у психологічній літературі.

Здійснений теоретичний аналіз дозволяє визначити ставлення до себе як смислове особистісне утворення, яке структуроване у часі та має для суб'єкта непорушну значущість, водночас виступаючи індикатором його успішної самореалізації як особистості. Ставлення до себе опосередковується ставленням до інших (Л. Гозман, А. Петровський) та включає в себе взаємодію оцінної та емоційно-ціннісної підсистем (Р. Бернс, С. Пантілеєв), воно забезпечує здатність до особистості до саморегуляції та самоконтролю, обумовлює особливості її самовизначення [1, 2].

У контексті фахової підготовки майбутнього психолога ми розглядаємо ставлення до себе у системі його професійного становлення. На даному етапі професійного становлення самоствавлення обумовлюється впливом соціальної ситуації розвитку майбутнього фахівця, а також системою провідних мотивів, які виражають його потребу у самореалізації [3]. Соціальна ситуація розвитку студентів та мотиви, що задаються їх провідною, навчально-професійною, діяльністю безпосередньо впливають на будову і зміст системи самоствавлення майбутніх психологів. Найбільш значимим, смислоутворюючим компонентом цієї системи стає найбільш чутливий до актуальних контекстів життя людини. У студентському віці, як відмічає Т. Гущина, самоствавлення формується внаслідок трансформації смислових структур самосвідомості, переорієнтації цінностей та життєвих цілей.

Виходячи із положень, розроблених С. Р. Пантілеєвим, ми розглядаємо ставлення до себе студентів – майбутніх психологів як трьохкомпонентну структуру, що включає самоповагу, аутосимпатію та самоприниження. Організація компонентів самоствавлення за принципом смислової інтеграції зумовлює той факт, що позитивне чи негативне забарвлення узагальненого ставлення до себе визначається тією його складовою, яка є найбільш значимою

для суб'єкта. Як наголошують Л. Сердюк, та О.Соколова, зміна ставлення до себе і співвідношення між його компонентами часто пов'язана із внутрішньоособистісними конфліктами, що виступають індикатором загрози цілісності «Я» [5], руйнування самоідентичності, наслідками чого є суб'єктивний характер відображення психологом дійсності та його упередженість у сприйнятті інших.

Конфліктний характер ставлення до себе майбутнього фахівця сигналізує про бар'єри у процесі його самоадаптації, інтенційним об'єктом якої виступають внутрішні стани, власні характерологічні ознаки, недоліки та переваги, рішення, вчинки. Особливої значущості дані положення набувають у контексті формування позитивного самоствавлення майбутніх психологів як запоруки їх ефективної професійної діяльності, оскільки внутрішньоособистісні конфлікти, деформоване сприйняття власного досвіду, негативне ставлення до себе можуть спровокувати спотворене сприйняття актуального матеріалу взаємодії з клієнтом (І. Андрійчук).

Самопристосування є важливим чинником професійної реалізації практичного психолога, оскільки вимагає довіри до себе, послідовності обраної стратегії дій, самоприйняття, відсутності почуття провини та самоприниження. Враховуючи часову структурованість ставлення до себе [1; 2; 4], процес самоадаптації охоплює окремі аспекти як актуального, так і ретроспективного і проспективного «Я», що набуває особливого значення у контексті оволодіння майбутнім фахівцем професійною діяльністю. Труднощі, пов'язані із вирішенням психологом життєвих завдань адаптації до образів актуального, ретроспективного і проспективного «Я» визначають ступінь ефективності його практичної діяльності, яка вимагає вироблення стратегії спільної роботи з клієнтом, здатності бути «тут і тепер», в ситуації клієнта і водночас над нею; узагальнювати поведінковий матеріал та виявляти в ньому суперечливі тенденції та інше.

Завершуючи теоретичний аналіз психологічних особливостей ставлення до себе майбутніх психологів слід підкреслити, що ставлення до себе є складно-структурованим утворенням, що відноситься до смислового ядра особистості та здійснює регуляторний вплив на її поведінку, ефективність діяльності, особливості спілкування з оточуючими. Зміна узагальненого ставлення до себе, співвідношення між його компонентами породжує внутрішню конфліктність та слугує індикатором ускладнення у процесі самопристосування, зокрема до образів актуального, ретроспективного та проспективного «Я», що викликає труднощі у процесі реалізації практичним психологом професійної діяльності.

Позитивне самоствавлення, визнання особистістю власної цінності лежить увитоках професійного самоствавлення, яке формується на основі учбово-професійної самосвідомості студента на етапі вузівської підготовки та детермінує ефективність професійної діяльності майбутнього практичного психолога.

Емпіричне дослідження конфліктності та часової структурованості ставлення до себе майбутнього психолога у процесі його фахової підготовки та

розробка програми оптимізації розвитку самоставлення є предметом подальшого дослідження автора даної статті.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кольшко А. М. Психология самоотношения: Учеб.пособие. / А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. Пантеев С.Р. Стрoение самоотношения как психологическая проблема / С. Р. Пантеев // Психология самосознания: Хрестоматия / Сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БахраХ. – М., 2003. – С.208 – 220.
3. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. / Н. І. Пов'якель – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
4. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 187 с.
5. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. – М.: МГУ, 1989. – 215 с.

## СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ

**Осика Костянтин Сергійович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри здоров'я людини та фізичного виховання,*

**Чернявська Тетяна Олександрівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Творчий потенціал – це динамізм усіх якостей і властивостей особистості в творчому акті, потенційна енергія, сила й міць суб'єкта творчості. Активізація творчих можливостей, творчого потенціалу особистості забезпечує повноцінну соціальну реалізацію учня, що, у свою чергу, прискорює культурно-економічний прогрес у державі, підвищує рівень життя її громадян. Проблема розвитку творчого потенціалу учнів професійно-технічних закладів є актуальною, бо саме творча особистість може бути конкурентоздатною в сучасному світі, саме цілісна, духовно багата, творча людина спроможна посправжньому керувати майбутнім, лише така особистість може впевнено подивитися в обличчя новизні.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості цікавила вчених, які представляли різні галузі знань в усі історичні епохи. Аналіз різних джерел 20-90-х років ХХ століття показує, що проблема розвитку творчого потенціалу досліджувалася з різних сторін. Ідеї розвитку творчих здібностей особистості знайшли відображення в працях І. Я. Лернера, А. С. Макаренка, С. Т. Швацького. У них розглянуті важливі умови ефективності організації цього процесу, філософські та соціологічні аспекти розвитку творчої активності [1; 4].

У філософському словнику дається таке визначення творчості: «Творчість – процес людської діяльності, що створює якісно нові матеріальні і духовні



цінності». Творчість – суто людська діяльність. Природа творчої діяльності, її механізми мають індивідуальні варіації творчого процесу і різні прояви творчості. Творчі здібності оцінюються головним чином за оригінальністю творчого продукту. Творчість – це сукупність різних здібностей людини.

Шляхи розвитку творчої особистості знаходяться у центрі уваги багатьох сучасних педагогів і психологів: Д. В. Алфімов, В. І. Андреев, Д. Б. Богоявленська, Н. В. Бутенко, В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кичук, П. Ф. Кравчук, О. І. Кульчицька, А. Н. Лук, В. О. Моляко, М. М. Поташник, В. В. Рибалка, С. О. Сисоєва, Т. І. Сущенко, Н. Ф. Тализіна [1; 2; 4; 5; 7].

Проблемі формування творчого потенціалу присвячено значну кількість досліджень. Більшість науковців визначають творчість як системне явище, певну сукупність взаємопов'язаних елементів: творчі здібності, творчий процес, ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей, якостей особистості, що забезпечують творчу діяльність, яку можна стимулювати і спрямовувати у певну систему. М. М. Бахтін, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов вважають найважливішими у формуванні творчої особистості психологічні аспекти творчості, внутрішні процеси й механізми уяви, сприйняття, фантазії, волі – основою творчої діяльності. Наукові праці Г. С. Альтшуллера, В. В. Клименка, Ю. М. Кулюткіна, В. О. Моляко, Д. Пойа торкаються проблеми управління процесом творчості, створення умов, які б забезпечували інтуїтивне осягнення ідей розв'язання проблеми; створення творчого клімату в науковому, педагогічному та учнівському колективах; пропонують особливі евристичні прийоми вирішення творчих завдань [3; 5; 7].

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним, адже багато складових психіки підлітка знаходяться в стадії активного формування. Підлітків відрізняє підвищена пізнавальна активність, розширення обсягу знань, поява нових мотивів навчання, що дозволяє займатися самостійною творчою працею. Але головним є те, що саме в цьому віці відбувається інтенсивний розвиток логічного мислення (стадія формальних операцій, за Ж. Піаже), що визначальним чином впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. Суттєві зрушення відбуваються і в розвитку самосвідомості. Відбувається активне становлення особистості. Усе це в комплексі є гарною базою для розвитку креативних здібностей. Важлива особливість цього віку – формування активного, самостійного, творчого мислення [2; 4].

Питання є головним стимулом до пізнавальної та дослідницької активності, які М. М. Ніколаєнко вважає складовими початкових етапів розвитку творчості. Пізнавальний розвиток вчений трактує як творчий процес, а внутрішнє джерело розвитку творчості вбачає в пізнавальних потребах. Пізнавальні потреби спонукають людину до творчої активності [4].

С. Д. Максименко вважає творчу активність основою творчих здібностей. Зробивши процес формування творчої активності (як одиниці творчих здібностей) предметом своїх досліджень, С. Д. Максименко використав експериментально-генетичний метод. Як підсумок циклу проведених

досліджень, С. Д. Максименко виділив чинники, які тісно пов'язані з інтелектуальною активністю – цілеснасування та самостійність суб'єкта в процесі вирішення проблемних завдань [2]. Майже в усіх вітчизняних дослідженнях проблематики творчості можна спостерігати два моменти: по-перше – прагнення дослідників визначити «одиницю» творчості, або її першооснову; по-друге – спроби пояснити процес протікання творчості, та виділити його загальні закономірності.

Для зарубіжних вчених інтелектуального напрямку в дослідженнях феномену творчості, характерними рисами є більша варіативність поглядів щодо області творчості [4]. Один із засновників гештальтпсихології, відомий німецький психолог М. Вертгеймер розробив концепцію розвитку продуктивного творчого мислення при використанні активного пошуку способів цілісного бачення завдання. За даними М. Вертгеймера увесь продуктивний мисленевий процес є пронизаним творчою енергією. На першій стадії (коли виникає тема) з'являється почуття необхідності розпочати роботу, це почуття мобілізує творчі сили. Після усвідомлення проблеми всі сили спрямовуються на створення її образно-концептуальної моделі (тобто цілісного образу проблеми). Сама робота над вирішенням проблеми протікає неусвідомлено, на інтуїтивному рівні, її результатом є виникнення ідеї рішення (інсайт). Завершальною стадією є виконавча робота, яка також потребує залучення творчих сил, хоча вже на іншому рівні. Таким чином, М. Вертгеймер визначає, що нова думка (рішення проблемної ситуації) з'являється не у вигляді допустимого припущення, загального твердження або віри, а як «інтуїція»: знаходження та розгляд в структурованій фігурі внутрішнього зв'язку [1; 5].

Дж. Гілфорд, один із засновників вивчення загальних творчих здібностей, в результаті своїх чинниково-аналітичних досліджень природи інтелекту розробив категорії дивергентного і конвергентного мислення. Конвергентне мислення приводить до єдиного правильного рішення, обумовленого даними фактами, дивергентне мислення є менш обмеженим заданими фактами, воно допускає зміну шляхів рішення проблеми і приводить до випадкових результатів і висновків [4].

Пізніше Дж. Гілфорд розвинув концепцію креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності, основою якої було визначено дивергентне мислення. Були виділені наступні параметри креативності:

- 1) здатність до постановки проблем;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість думки – здатність до продукування різноманітних ідей;
- 4) оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність вирішувати проблеми (здатність до аналізу і синтезу) [5].

П. Торранс, услід за Дж. Гілфордом, пояснює креативність в термінах мислення, розуміючи творче мислення як «процес відчування труднощів, проблем, нестачі інформації, побудови здогадів та формулювання гіпотез, що стосуються виявлених недоліків» [5; 6].

У період навчання у професійно-технічному закладі активізується процес соціалізації учня як майбутнього фахівця, тому важливо врахувати дію всіх

чинників на розвиток творчої активності учнів [6; 7]. Гайес вважав, що творчість можна розширити за допомогою розвитку бази знань, створення правильної атмосфери, пошук аналогій. Тобто на творчість впливають суб'єктивні та об'єктивні чинники. До суб'єктивних чинників належать: освітній рівень, наявність творчих здібностей, особистісні якості, індивідуальний рівень підготовки до реалізації творчої діяльності; до об'єктивних – рівень матеріальної бази закладу, використання інноваційних технологій і методик навчання, створення відповідного навчального середовища, готовність викладачів і майстрів виробничого навчання до творчої роботи з учнями, до роботи з обдарованими учнями.

Важливим напрямом творчої роботи з учнями є діяльність гуртків, зокрема професійно орієнтованих, які працюють не лише в межах професійно-технічного закладу, але й у позашкільних закладах. Розвиток творчого потенціалу учнів професійно-технічних закладів має свої особливості. В дослідженнях М. Воллаха і Н. Когана вчені виявили 4 групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, що відрізняються способами адаптації до зовнішніх умов і рішенню задач (високим рівнем інтелекту і креативності, низьким рівнем креативності, але високим інтелектом, низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності, низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей) [2].

Більшість учнів професійно-технічних закладів належать до двох останніх груп, хоча є непоодинокі випадки, коли навчатись робітничої професії приходять діти перших двох груп. Оскільки кількість учнів такого поділу є неоднаковою, це викликає труднощі у педагогічній роботі. Зокрема, найважливішим завданням є створити такі умови для учнів перших двох груп, щоб вони не деградували, а перетворювали потенційні можливості в актуальні, а для других двох – підняти їх, по-можливості, на вищий рівень інтелекту і креативності. Таке завдання ставить особливі вимоги до педагогів, як у професійному, так і чисто людському плані [7].

Виявити творчий потенціал учня і допомогти йому перетворитися у реальні здобутки може креативний педагог з високою психологічною і педагогічною кваліфікацією, який володіє спеціальними методиками, обізнаний у спеціальних навчальних програмах, має певний обсяг знань про природу дитячої творчості й обдарованості, типи і особливості виявлення обдарованості, вміє спілкуватися з дітьми та організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і видів обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, застосовувати в своїй професійній діяльності інноваційні методи і форми навчання, сучасні технології навчання.

Творчі здібності не створюються, а вивільняються [5; 7]. Наскільки вони вивільнилися залежить від того, наскільки вмотивованою є особистість та як організовано навчання. Педагог, викладач або майстер виробничого навчання будить творчу думку дітей на уроці, створює необхідні умови для їхньої самореалізації, вивільненню компенсаторного механізму, але найкращі можливості для цього відкриває позаурочна діяльність. При цьому дуже

важливо, щоб класна та позакласна робота були єдиним процесом, в якому вони б органічно доповнювали, збагачували та урізноманітнювали одна одну.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Лебедева Л. Д. Проблемы одаренности / Л. Д. Лебедева // Образование. – 2000. – № 1. – С. 115–118.
2. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К.: Форум, 2000. – 543 с.
3. Мони́на Г. Ох уж эти одаренные дети. Талант и синдром дефицита внимания: двойная исключительность / Г. Мони́на, М. Рузина. – М.: Сфера, 2010. – 128 с.
4. Николаенко Н. Н. Психология творчества: учеб. пос. / Н. Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2005. – 277 с.
5. Одаренные дети / Общ.ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 164 с.
6. Сліпчишин Л. Організація творчої діяльності учнів ПТНЗ на уроках виробничого навчання / Л. Сліпчишин // Нові технології навчання : науково-методичний збірник / Інститут інноваційних технологій змісту освіти, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ; Вінниця, 2011. – Вип. 69. – Ч.1. — С. 266–271.
7. Шопіна М. О. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу у підлітковому віці / М. О. Шопіна / Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – Випуск № 2. – 2012. – С.101 – 109.

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМООЦІНКИ ЛЮДИНИ, ЯКА МАЄ КОСМЕТИЧНІ ДЕФЕКТИ

**Піскунова Анна Олександрівна**

*магістр спеціальності «Психологія»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Зовнішній вигляд має потужний вплив на психіку людини, визначає її самооцінку, зміст міжособистісних та інтраособистісних відношень, успіхи у спілкуванні, особистому й професійному житті. Кожна реакція на зовнішній вигляд людини змінюється через оціночну функцію конкретної особистості. При цьому визначальну роль відіграє реакція особистості на усвідомлення дефекту, а також реакція оточуючих на нього. Теоретичне підґрунтя досліджень про зв'язок косметичних дефектів та психологічного стану людини закладено у роботах вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких К. О. Абульханова-Славська, Л. М. Баткін, Т. М. Титаренко, І. П. Маноха, Н. Ю. Максимова, Г. М. Кучинський, Ю. А. Александровський, В. В. Столін, Ф. Александер, Л. Бінсвангер, Х. Херманс, К. Хорні та інші. Питання про вплив незадоволеності зовнішністю на особистісні прояви людини входить до кола уваги не лише психологів, а й спеціалістів суміжних спеціальностей.

Мета роботи – дослідити особливості людей, які мають косметичні дефекти. Основні завдання роботи: дослідити стереотипи та ідеали зовнішності в сучасному світі; проаналізувати моду на зовнішність скрізь призму часу та культури; дослідити проблему вивчення зовнішності в психології; дослідити теоретичні аспекти особистісних проявів людей з косметичними дефектами.

Провівши теоретичний аналіз проблеми самооцінки особистостей, що мають косметичні дефекти, можна зауважити, що дана тема, хоча і викликає увагу багатьох дослідників, але не є повністю розкритою. Проблема самооцінки людей із косметичними дефектами належить до більш широкої сфери наукових інтересів: дослідження впливу задоволеності або незадоволеності зовнішністю на особистість. Проблематика ж власне косметичних дефектів не є достатньо дослідженою.

Найчастіше у працях вітчизняних та зарубіжних вчених розглядається взаємозв'язок косметичних дефектів із самооцінкою особистості. При цьому самооцінка визначається як складне утворення, що є похідним елементом розвитку самосвідомості, яке формується в онтогенезі і є емоційно забарвленим відображенням ставлення людини до себе та окремих своїх властивостей. Зовнішність розглядається як параметр, що може відігравати як позитивну, так і негативну роль у формуванні самооцінки. Більшість вчених вказують, що у формуванні самооцінки бере участь не тільки сприймання людиною себе, а й оцінка її в суспільстві. Тому на формування незадоволеності зовнішністю частіше впливає навіть не оцінка свого косметичного дефекту самою людиною, а ставлення оточення до нього [1; 5].

Проаналізувавши теоретичні джерела, присвячені висвітленню детермінант формування ставлення людини до власної зовнішності, виявлено, що самооцінка пов'язана з однією з центральних потреб людини – потребою в самоствердженні, з прагненням людини знайти своє місце в житті, затвердити себе як члена суспільства в своїх очах і в очах оточуючих. Адекватна самооцінка сприяє внутрішньої узгодженості особистості. Зовнішність відіграє важливу роль у формуванні самооцінки. Людина, яка незадоволена своєю зовнішністю, може поширювати це невдоволення і на інші аспекти власного «Я», оцінюючи їх більш негативно і знижуючи рівень загальної самооцінки [2; 3].

Психологи запропонували таке визначення самооцінки: самооцінка – це продукт відображення інформації суб'єктом про себе в співвідношенні з певними цінностями і еталонами, що існує в єдності усвідомлюваного і неусвідомлюваного, афективного і когнітивного, загального і приватного, реального і демонстрованого компонентів [6; 8]. Самооцінка □ проекція усвідомлюваних якостей на внутрішній еталон, зіставлення своїх характеристик з ціннісними шкалами. А з іншого боку самооцінка □ це гордість, самовпевненість, позитивна чи негативна установка на себе [2].

Самооцінка як одна з форм прояву самосвідомості висловлює фундаментальні властивості особистості і поряд з іншими факторами відображає її спрямованість, активність. Крім того, самооцінка є показником певного рівня психологічного розвитку особистості, виступає як рівень самовизначення, як дзеркало особистісних якостей людини. Низька оцінка себе і оточуючих □ джерело неспокою та заниженої самооцінки [4, с. 130 □ 142].

Стосовно суто психологічного огляду проблеми зв'язку дефектів зовнішності із самооцінкою особистості, можна виділити два основних напрями детермінації особливостей самооцінки. Перший напрям пов'язує зовнішній

вигляд і самооцінку особистості [1]. Представники другого напрямку визнавали вплив наявних у людини косметичних дефектів на сприйняття її у соціумі та пов'язані з цим можливі ускладнення соціалізації [2].

Отже, можна зробити висновок, що при формуванні рівня самооцінки значну роль відіграє не лише наявність косметичного дефекту, а особистісні характеристики людини, що беруть участь у формуванні ставлення до цього дефекту, а також рівень прийняття людини суспільством. Існує і зворотній зв'язок: людині з неадекватним, заниженим рівнем самооцінки складніше адаптуватись у суспільстві, так як вона часто відчуває невпевненість у собі, їй важко вийти із зони комфорту. Тому актуальною для дослідників залишається проблема дослідження питання первинності того, що ж є початковою причиною формування низької самооцінки осіб з косметичними дефектами: невпевненість у собі внаслідок неприйняття суспільством, чи неприйняття суспільством через небажання особистості йти на контакт, викликане невпевненістю.

Формування самооцінки особистості з косметичними дефектами проходить у декілька етапів. Перший досвід знайомства зі своїми дефектами зовнішності в разі вроджених змін люди отримують в дитинстві. Причому, найчастіше навіть не від дорослих, включаючи батьків, а від інших дітей. На жаль, вроджені дефекти часто стають предметом цькування і знущань, посилюючи і без того ускладнені відносини з іншими людьми. Діти починають вибирати собі друзів з раннього віку і деякі дослідження вважають, що видимі відмінності можуть впливати на формування дружніх відносин. Зовнішність людини є фокусом негативної критики, вона починає розробляти схему з таким негативним аспектом, як зовнішність. При постійному повторенні людина починає швидше сприймати себе як неприйнятну, і ця думка автоматично з'являється у вигляді реакції на безліч ситуацій. Патологія також може розвиватися і зберігатися під дією тих видів інформації, які складають схему (наприклад, дисфункціональні установки і негативні автоматичні думки), способу організації (наприклад, сила зв'язків між інформаційними вузлами) і способу обробки інформації всередині схеми (наприклад, з використанням зайвого узагальнення, виборчої абстракції і т. д.). У найгіршому випадку це може призвести до формування неадекватного Я - образу, появи патологічних станів: дисморфообії, харчових розладів, депресій [1;7].

У ході емпіричного дослідження було встановлено, що центральне місце в структурі особистості людей із косметичними дефектами є не дефекти як такі, а їх сприйняття людиною, залежно від її індивідуально-психологічних особливостей. Так, сприйняття та оцінка кожної частини тіла впливає на оцінку загального образу задоволеністю / незадоволеністю тілом. Але на самосприйняття себе, і свого тіла в тому числі, впливає не стільки якась його характеристика скільки те, як людина сприймає цю характеристику залежно від своїх індивідуально-психологічних особливостей. За результатами емпіричного дослідження було запропоновано ряд тренінгових вправ, для роботи з підвищення рівня самооцінки людини із косметичними дефектами.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

2. Будасси С. А. Самооценка личности. / Будасси С. А. // В сб.: Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А. В. Петровского. – М., 1972. – С. 30 – 37.
3. Деркач А. А. Самооценка, как структурообразующая процесса акмеологического развития / А. А. Деркач // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 139 – 146.
4. Майерс Д. Социальная психология. / Майерс Д. – пер. с англ. – СПб.: Питер, 1998. – 688 с.
5. Рамси Н. Психология внешности. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
6. Сидоров К. Р. Самооценка в психологии / К. Р. Сидоров // Мир психологии. – 2006. – № 2. – С. 224 – 232.
7. Скугаревский О. А., Сивуха С. В. Образ собственного тела: разработка інструмента для оценки» // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 40 – 48.
8. Степанов В. А. Самооценка психических и физических качеств будущих учителей / В. А. Степанов // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 45 – 50.

## **СЕМІНАР ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Попова Ганна Василівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри менеджменту,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Для сучасної вищої школи професіоналізм, педагогічна майстерність викладачів є визначальним чинником високої якості освіти та соціального престижу вишу. Відповідно, до кола інтересів вищих навчальних закладів належить сприяння професійному становленню, самовдосконаленню педагогів, їхній творчій, інноваційній діяльності та розвитку педагогічної майстерності.

Водночас, розвиток власного професіоналізму та педагогічної майстерності має бути «справою честі» кожного викладача, оскільки його особистість перебуває під пильною увагою об'єкта виховного впливу студентства. Саме у студентському віці особистість виявляє високий рівень критичності, тому швидко помічає деякі вади педагогів (низький рівень професіоналізму, культури, ерудованості; нецікавий та одноманітний стиль викладання дисциплін; недостатня комунікативна компетентність, уживання «слів-паразитів»; відсутність педагогічного такту тощо), що й зумовлює формування їх певного образу. Тож, критиці піддається особистість викладача, його педагогічна культура та майстерність, зокрема манера спілкуватися, висловлюватися, педагогічний такт тощо. Натомість, саме життя переконує в тому, що «попри всі деформації системи життєвих цінностей та ідеалів, попри істотні зміни морально-етичної парадигми суспільства, вплив авторитетної, яскравої особистості викладача на формування і розвиток молодої людини, на сприйняття нею світоглядних позицій, моральних принципів, переконань лишається одним із визначальних педагогічних чинників» [6, с. 169]. Тому викладачеві варто глибоко усвідомлювати свою високу місію щодо формування нової формації майбутніх фахівців для нашої країни, постійно підвищуючи рівень власного професіоналізму, зокрема педагогічної майстерності.

Важливість та многогранність порушеного питання засвідчує чималий науковий інтерес. Такі вчені, як: І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Лавріненко, Н. Нічкало, А. Остапенко, Т. Сущенко та ін. досліджували історичні витoki, визначали сутність, особливості, складові та умови формування майстерності педагога; чимало праць присвячено її діагностиці й обґрунтуванню шляхів розвитку тощо. Незважаючи на докладну теоретико-методичну розробленість окресленого питання, доцільно, на наш погляд, приділити особливу увагу пошуку форм та методів удосконалення педагогічної майстерності викладачів ВНЗ в умовах їх фахової діяльності.

Педагоги вищої школи – це категорія дорослих, тому подальша наукова розвідка спрямовує до теоретичних положень андрагогіки, що окреслює специфіку навчання дорослої людини впродовж усього життя. Саме андрагогіка, як слушно наголошує О. Дубасенюк, сприяє особистісному зростанню людини і розкриває її прихований потенціал [2, с. 89]. Особливості навчання дорослих, зазначав В. Вітюк, у тому, що «людині належить провідна роль в процесі навчання: вона має життєвий досвід (побутовий, професійний, соціальний), який може бути джерелом навчання як самої людини, так і колег, вона розраховує на негайне використання отриманих під час навчання знань, умінь, навичок» [1, с.10]. Такої думки й Н. Черненко, зокрема вчені акцентували увагу на двох вагомих положеннях андрагогіки: провідна роль у процесі навчання належить самій дорослій людині; навчання здійснюється в процесі спільної діяльності тих, хто навчає, та тих, хто вчиться [1; 7].

Досвід організації навчання дорослих, викладений у програмі NALM (New Adult Learning Movement □ Рух за оновлення освіти дорослих), висвітлено в дослідженні В. Лозової [5, с. 199]. Згідно з цією програмою, основною ефективною формою навчання дорослих є семінар, який, зокрема, доцільно організовувати для розвитку професіоналізму викладачів вищої школи. Семінар – це особлива організація освітнього простору, що забезпечує встановлення діалогових стосунків співробітництва, творчої взаємодії, позитивної психоемоційної атмосфери та сприяє розвитку комунікативної сфери тих, хто навчається, їх адекватній самооцінці. Обираючи таку форму підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів ВНЗ, зазначимо, що тематичний план семінару повинен включати різноманітні аспекти професіоналізму педагогічної діяльності: особистісні □ досягнення особистістю «акме» в різноманітних видах життєдіяльності, зокрема в освіті, самоосвіті та професійній діяльності; розвиток педагогічних якостей; стимулювання творчого потенціалу; професійне володіння педагогічними техніками; виявлення та плідне використання особистісних ресурсів з метою запобігання, подолання педагогічних деформацій і досягнення успіху в професії; операційно-технологічні □ інноваційні підходи до організації лекцій, семінарських і практичних занять, організації самостійної, індивідуальної роботи зі студентами; активні та інтерактивні технології навчання тощо.

Організація семінару передбачає дотримання основних принципів, що складають фундамент теорії навчання дорослих. Спираючись на дослідження О. Дубасенюк [2], Н. Черненко [7] та ін., визначимо *андрагогічні принципи*:



*спільної діяльності викладачів* – учасників семінару з його лекторами та тренерами; опертя на наявний педагогічний досвід викладачів в процесі організації навчання; *актуалізації результатів навчання* □ припускає невідкладне застосування на практиці отриманих учасниками семінару знань, умінь, навичок, якостей; *розвитку освітніх потреб* □ передбачає побудову процесу навчання з метою формування в учасників семінару нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання; *усвідомленості навчання* – передбачає осмислене сприйняття викладачами та організаторами семінару всіх параметрів процесу навчання і власних дій з його організації.

При плануванні навчання дорослих у формі теоретико-практичного семінару необхідно врахувати різноманітні його види: творчі семінари; майстер-класи, тренінги тощо. Обов'язково потрібно передбачити ознайомлення викладачів з передовим педагогічним досвідом використання інноваційних педагогічних технологій, форм і методів навчально-виховної діяльності. Особливої уваги варто надавати розвитку майстерності спілкування як невід'ємної складової педагогічного професіоналізму, формуванню здатності викладача забезпечити діалогічний характер навчання. У такому зв'язку, як акцентував В. Кремень, ніякі «найсучасніші комп'ютерні системи, високі телекомунікаційні технології, які поза всяким сумнівом, стимулюють динаміку і ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніщо і ніхто не зможе повністю витіснити й замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу «вчитель-учень» [4, с. 15].

Оптимальне педагогічне спілкування педагога зі студентами в процесі навчально-виховної діяльності створює необхідні умови для розвитку їх мотивації і творчого потенціалу, сприяє цілеспрямованому формуванню особистості студента й забезпечує сприятливий емоційно-почуттєвий клімат навчання, тому доцільно акцентувати на розвитку комунікативних якостей викладачів та оптимізації засобів комунікативного педагогічного впливу (педагогічної техніки). Педагог незалежно від того, яку дисципліну викладає, має володіти тонкощами мовленнєвої культури, тобто власним прикладом доводити ставлення до рідної мови, виховуючи повагу до неї та формуючи культуру мовлення студентів.

У сучасному ВНЗ навчання повинно вибудовуватися як суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що передбачає організацію співпраці між викладачем і студентом. Маємо погодитися з Т. Івановою, яка зауважила, що й дотепер у вищій школі простежується таке явище, як педагогіка «не співробітництва», за таких умов основне навантаження лежить на самому викладачеві, навчання має нетворчий характер, студент пасивно поглинає знання, перетворюється в «інтелектуального дармоїда» [3, с. 153-154]. При цьому особистість студента задіяна мінімально, отже ні про який його розвиток не може йти і мови.

При співпраці зміст навчання та виховання набуває значення спільного об'єкту пізнавальної активності, як викладача, який окреслює проблеми, завдання, організовує їх спільне обговорення, влаштовує дискусії, планує діяльність, так і студента, що вирішує поставлені завдання, оцінює результати.

Відтак, під час теоретико-практичного семінару варто приділити увагу особливостям налагодження співпраці між студентами і викладачем, прагнути досягти філігранного володіння педагогом активними та інтерактивними технологіями навчання, здатності систематично, доцільно їх використовувати для створення діалогу як в навчальній аудиторії, так і поза її межами. Викладач, що надає майбутнім фахівцям професійні знання, повинен сформувавши досвід їх практичного використання, активно вживаючи традиційні та інноваційні педагогічні технології, форми і методи навчання, досягаючи плідної співпраці. Саме викладач, що усвідомив глибину власної педагогічної професії, увібрив в особистісний досвід самоцінність розвитку й власного професіоналізму, здатний впливати на вмотивованість студентів до цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності, сприйняття її як особистої цінності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітюк В. В. Андрагогічна модель підготовки педагогів у системі післядипломної освіти / В. В. Вітюк // Педагогічний пошук : наук.-метод. вісник. □ Луцьк, 2013. □ № 4. □ С.9□12.
2. Дубасенюк О. А. Андрагогічні принципи навчання дорослих крізь призму соціально-особистісного досвіду та компетентності / О. А. Дубасенюк // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць – Луганськ, 2013. □ Вип. 7. □ С. 89□100.
3. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография / Татьяна Викторовна Иванова. □ К. : ЦВП, 2005. □ 282 с.
4. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. □ 2003. – Вип. 1 (38). □ С. 15.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : „ОВС”, 2006. – 496 с.
6. Пономарьов О. С. Формування професійної культури фахівців у системі спеціальної та соціально-гуманітарної підготовки / О. С. Пономарьов // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків, 2003. □ Вип. 1 (5). – С. 164 □ 173.
7. Черненко Н. Педагогічні умови застосування андрагогічної моделі навчання / Н. Черненко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – Ніжин, 2013. – Вип. 6. – С. 164 □ 170.

### ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОПИНГ-РЕСУРСОВ НА КОПИНГ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ

**Резникова Елена Анатольевна**

*канд. психол. наук, доцент кафедры психологии,  
ГВУЗ «Донбасский государственный  
педагогический университет» (г. Славянск).*

Хроническая стрессовая ситуация, вызванная растущей социально-экономической нестабильностью, ломкой прежних стереотипов, ростом безработицы и происходящим расслоением в обществе в значительной мере влияет на состояние здоровья людей. В сложившейся ситуации еще большее воздействие стресса испытывают учителя, специфика работы которых требует больших резервов самообладания и саморегуляции. Следовательно, актуальной

можно считать задачу формирования у педагогических работников высокофункционального, саморазвивающегося и адаптивного поведения. Такое поведение позволит педагогам не только сохранять свое здоровье, но и формировать в школах социально-поддерживающие сети. Через эти сети учителя смогут оказывать необходимую школьникам психологическую и социальную поддержку и обучать их на примере своего поведения активным стратегиям преодоления проблем.

Одним из наиболее продуктивных подходов в изучении поведения учителя может стать, с нашей точки зрения, интегративная теория копинг-поведения, основанная на работах когнитивных психологов Р. Лазаруса и С. Фолькман [1]. Данная концепция позволяет рассматривать профессиональное поведение учителя как комплекс когнитивно-поведенческих навыков разрешения проблем и преодоления стресса в педагогической деятельности.

В контексте транзакциональной когнитивной теории стресса и копинга понятие «копинг» или «преодоление стресса» рассматривается как деятельность личности, направленная на поддержание и сохранение баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими этим требованиям. Целенаправленное поведение, направленное на устранение или уменьшение интенсивности воздействия стрессора на личность, является активным копинг-поведением, реализующимся посредством выбора копинг-стратегий на основе личностных и средовых копинг-ресурсов.

Копинг-стратегии рассматриваются как способ управления стрессором и как актуальные ответы личности на воспринимаемую угрозу. Копинг-ресурсами являются относительно стабильные характеристики личности (Я-концепция, локус контроля, эмпатия, аффилиация, восприятие социальной поддержки и др.) и среды (поддержка социальных сетей, способствующая развитию копинг-стратегий – разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания) [2].

Развитие комплекса копинг-стратегий и копинг-ресурсов, выполняющих ключевую роль в формировании результатов поведения (по Р. Лазарус и С. Фолькман) позволит учителям успешно использовать навыки совладания со стрессом и разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Цель статьи: изучение поведенческих копинг-стратегий и личностно-средовых копинг-ресурсов учителей, определяющих их копинг-поведение.

Исследование копинг-стратегий проводилось при помощи методики «Индикатор стратегий преодоления стресса» Д. Амирхана, адаптированной Н.А. Сирота и В.М. Ялтонским. Изучение Я-концепции проводилось посредством модифицированной методики интерперсональной диагностики Т. Лири – вариант Л.Н. Собчик. Для исследования локализации контроля использовалась методика диагностики уровня субъективного контроля, авторами которой являются Е.Ф. Бажин, К.Е. Голынкина и А.М. Эткинд. Исследование эмпатии, аффилиации и сензитивности к отвержению

проводились с помощью методики измерения эмоциональной эмпатии А. Меграбяна, адаптированной Л. Тер-Багдасаряном.

В результате исследования установлено, что у учителей копинг-стратегия разрешения проблем является более выраженной. Однако она направлена преимущественно на преодоление личных проблем (недостаток материальных средств, собственное здоровье и здоровье членов семьи, жилищные проблемы и т.п.), нежели на проблемы, связанные с профессиональной деятельностью.

Достаточно выраженной у учителей является и копинг-стратегия поиска социальной поддержки. Поведение учителей, характеризующее эту стратегию, направлено на установление дружеских, доверительных, коллегиальных отношений в их социальном окружении. Но зачастую эта стратегия была направлена к администрации школы и приводит к подавлению личности учащихся, а не к конструктивному разрешению конфликтных ситуаций.

Наименьшая выраженность стратегии избегания по сравнению со стратегиями разрешения проблем и поиска социальной поддержки в структуре копинг-поведения, может свидетельствовать об активной жизненной позиции учителей. Использование мотивационной направленности избегать решения проблем происходило в отдельных социальных ситуациях и сферах межличностного общения, в которых учителя прогнозировали получение отрицательных результатов при использовании активных копинг-стратегий. Некоторые личностные черты, такие как неуверенность в себе, высокий уровень личностной тревожности, дефицит личностных и средовых копинг-ресурсов способствовали завышению субъективной значимости проблем, которые учителя оценивали как трудно разрешимые, что способствовало не всегда обоснованному отказу от их решения.

У учителей определена недостаточная степень сформированности самооценки (Я реальное, Я идеальное, Я в мнении ученика). Отмечена тенденция развивать и усугублять у себя противоречивые черты, препятствующие выбору активной поведенческой позиции в профессиональной деятельности. Заниженная прогностическая самооценка учителей как субъектов профессиональной педагогической деятельности, входит в противоречие с необходимостью принятия профессиональных решений и выбора адекватных вариантов межличностного взаимодействия с учащимися.

У учителей выражена интернальность субъективного контроля в сферах достижений, неудач, семейных и межличностных отношений, в области здоровья. Ресурс интернальности способствует формированию у них стрессорезистентных стратегий поведения.

Учителя обладают большим эмпатическим опытом и выраженной эмпатией, что является важнейшим ресурсом их копинг-поведения и профессиональной эффективности. Однако аффилиативная потребность, обеспечиваемая расширением и углублением межличностных связей со школьниками, не получает необходимого развития в качестве профессионально важного копинг-ресурса.

Резюмируя вышесказанное, очевидным является преобладание у учителей стратегий разрешения проблем и поиска социальной поддержки над стратегией

избегания. Установлено также несбалансированное функционирование копинг-ресурсов: низкой личностной и профессиональной самооценки, избирательного личностного контроля над проблемными ситуациями, относительно высокого уровня эмпатии и ограничительного проявления потребности в аффилиации. Такое сочетание стратегий и ресурсов в структуре проблем-преодолевающего поведения учителей имело ряд особенностей проявления в различных социальных сферах.

Разрешение проблемных и травмирующих ситуаций происходило на основе проведения ими когнитивной оценки проблемы и своих личностных ресурсов. Адекватная оценка стрессора, личностных копинг-ресурсов и социальной поддержки способствовала позитивному разрешению конфликтных ситуаций в различных социальных сферах. Искажение когнитивной оценки приводило к переоценке или недооценке стрессора и личностных копинг-ресурсов, реализации несоответствующих ситуации механизмов и стратегий преодоления стресса.

Наиболее выраженное у учителей субъективное ощущение контроля в сферах достижений, неудач, семейных и межличностных отношений, а также по отношению к здоровью позволяло им оценивать свои личностные ресурсы, как достаточные или недостаточные для эффективного преодоления стрессовых и проблемных ситуаций в этих сферах. В результате успешного преодоления стрессовых ситуаций в этих сферах, и при получении ожидаемого результата обогащался опыт преодоления проблем, способствующий расширению репертуара копинг-поведения, что являлось положительным самоподкреплением для разрешения проблем в будущем.

Высокий уровень эмпатии позволял учителям воспринимать поддержку семьи, друзей и значимых других. Аффилиативная тенденция учителей расширяла возможность проведения поиска социальной поддержки, обогащала опыт взаимодействия с представителями различных социальных сетей. Однако потребность в аффилиации имела ограничительное проявление при взаимодействии со школьниками. Стратегия избегания в перечисленных выше социальных сферах реализовалась учителями в случаях оценки стрессовых ситуаций как неразрешимых или в случаях прогнозирования отрицательных результатов.

Низкий уровень интернального контроля в сфере производственных отношений у учителей препятствовал проведению адекватной когнитивной оценки стрессовых и проблемных ситуаций в процессе воспитания и обучения школьников. Реализация же учителями активных стратегий в форме авторитарных методов воздействия на школьников вызывала у учеников негативную реакцию. У учителей такая форма поведения в межличностном общении с учащимися усугубляла стрессовую ситуацию, приводила к формированию негативной профессиональной самооценки, развитию чувствительности к отвержению, ограничению неформального общения со школьниками. Использование механизмов и стратегий избегания, а не позитивного разрешения проблемно-конфликтных ситуаций в педагогическом

общении с учениками способствовало развитию у учителей дезадаптивного поведения в профессиональной сфере.

Частое использование механизмов и стратегий избегания в сочетании со сниженным уровнем интернальности в профессиональной сфере, негативно сказывалось на формировании личностной и профессиональной самооценки педагогов. Исходя из собственной низкой личностно-профессиональной самооценки, учителя также низко и противоречиво оценивали личностные качества своих учеников.

Низкий интернальный контроль в профессиональной сфере приводит к выбору неадекватных методов психологического воздействия на учащихся, которые обеспечивают стихийность и непоследовательность процесса формирования личности школьников. А это в свою очередь вызывает развитие различных защитных механизмов и психогенных расстройств как у учеников, так и у учителей.

Выводы. Специфика педагогической деятельности учителей, связанная с преодолением проблемных и конфликтных ситуаций в межличностном взаимодействии со школьниками, оказывает влияние на формирование их копинг-поведения, личностных копинг-ресурсов и копинг-стратегий.

Структуру копинг-поведения учителей составляют базисные копинг-стратегии и личностно-средовые копинг-ресурсы: личностная и профессиональная самооценка, локус контроля, эмпатия, аффилиация, сензитивность к отвержению.

Проблем-преодолевающее поведение педагогов, сформированное на основе функционального взаимодействия базисных копинг-стратегий и личностно-средовых копинг-ресурсов, обеспечивает преодоление дистрессов в различных социальных сферах и эффективность взаимодействия со школьниками, оказывает влияние на развитие их личности.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Лазарус Р. Теория стресса и психофизические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – М., 1970. – С. 178–209.
2. Бодров В. А. Проблема преодаления стресса. Часть 1: «coping stress» и теоретические подходи к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал.– 2006. – Т.27, №1. – С. 122–133

## **ВІДНОШЕННЯ ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ**

**Солодухова Ольга Георгіївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

Швидкі соціальні зміни, що характеризують сучасне життя змушують людину постійно переглядати свої життєві відношення і змінювати себе,

адаптуючись до нових умов життєдіяльності, тому проблема становлення творчої особистості професіонала надзвичайно актуальна. У самому процесі становлення професіоналу задіяні потенції його психічного розвитку. Цей процес відкриває нові можливості розвитку особистості, які виявляються в її зміні, формуванні нових властивостей. І у цьому процесі особливе навантаження припадає на відношення, як на сутнісну характеристику особистості.

У багатьох психологічних дослідженнях відношення трактується однобічно, лише як емоційний відгук людини на об'єкт відношень. На справді ж відношення особистості має більш складний психологічний зміст, це не лише емоційний відгук, а й відображення особистістю об'єкта у формі психологічного процесу (сприймання, уявлення або їх сукупності), і водночас готовність до дії, а інколи – сама дія. Разом з тим відношення – це завжди більш-менш постійні для даної особистості тенденції характерним способом відображати дійсність, емоційно на неї відгукуватися і також певним чином поводитися у цій дійсності.

Як відомо, категорію відношення у психологію особистості ввів О. Ф. Лазурський (1925р.). Особливу увагу він звернув на відношення особистості до себе, до праці, до інших людей, до власності. У зв'язку з вивченням характеру він розробив уявлення про психологічні (суб'єктивні) відношення людини до середовища. Під час вивчення і аналізу особистості необхідно, наполягав О. Ф. Лазурський, розкривати не лише її психофізіологічні і психологічні особливості, але й світогляд і «соціальну фізіономію». Його учень, В. М. Мясищев, розвинув ідеї О. Ф. Лазурського. Він зазначав: «Така категорія властивостей, які виявляються вибірково, по-різному, а часом навіть протилежно і разом з тим досить стійко, називається відношеннями». Він підкреслював, що саме відношення виявляють обличчя індивіда і вивчення людини нерозривно пов'язано з вивченням історії її відношень. У суто психологічному плані В. М. Мясищев аналізує відношення як суб'єктивну внутрішню сторону взаємодії людини з навколишнім середовищем.

В більшості своїх робіт він підкреслював цілісний характер відношень. Відношення – це не частина, не сторона чи елемент, а інтегральна позиція особистості в цілому.

Концепція В. М. Мясищева вплинула на погляди багатьох російських психологів, які розробляли проблеми особистості. Так, в роботах В. С. Мерліна відношення займають досить велике місце. Він, як і В. М. Мясищев, вважав фундаментальною категорією психології, на основі якої можна розробити психологічну теорію особистості.

Кожна особистість з перших днів свого життя включається у систему відношень до дійсності, до людей, що її оточують, а також у систему відношень цих людей один до одного і до неї самої.

Отже, пристосування молодого вчителя до педагогічної праці як передумова ефективності його професійної діяльності є складним процесом, що визначається не лише системою відношень до праці, учнів, колег, системою фахових знань, а й рисами особистості педагога.

Характеризуючи професійно-особистісні особливості вчителя виділяють перш за все особистісні властивості – такі як, переконання, цілеспрямованість, принциповість. Слід підкреслити, що Ю. М. Кулюткіна Г. С. Сухобська виділяли декілька груп особистісних властивостей педагога. Так, вони до першої групи віднесли властивості, які пов'язані з розвитком емпатії молодого вчителя і вміння розуміти внутрішній світ іншої людини (когнітивна емпатія) і навіть проникнути у її почуття, співпереживати з нею (емоційна емпатія).

Емпатійна здібність є необхідною умовою успішного здійснення навчально-виховного процесу. Самі педагоги надають виключно важливого значення умінню стати на позицію учня, оцінювати явища з його точки зору, передбачати його реакції на ті чи інші впливи.

Свого часу В. О. Сухомлинський підкреслював, що вчителю необхідно формувати вміння відчувати душевний стан іншої людини, ставити себе на її місце в різноманітних ситуаціях. Вчитель повинен уміти стати на позицію учня, пояснити причини його поведінки, уявити можливі зміни в розвитку школяра у зв'язку зі зміною його життя і діяльності. Принципове значення для особистості вчителя має здатність до активного впливу на учнів – динамізм особистості. В цьому випадку мова йде про особливості відношення до вчителя до учнів і перш за все за толерантність, доброзичливість вчителя, вміння володіти собою. Цю якість Ю. Кулюткін та ін. називають емоційною стійкістю.

Як слушно зауважує Т. С. Яценко (1993р.), ще до недавніх пір система підготовки вчителя була в більшій мірі орієнтована на забезпечення їх знаннями, ніж уміннями; були відсутні спеціальні психологічні методи активного впливу на особистість учителя з метою професійної психокорекції таких його якостей, які конче потрібні для ефективної взаємодії з учнями.

На першому етапі педагогічної діяльності більш актуальною є сфера спілкування. Цей період можна розглядати як досягнення необхідної соціальної компетентності, як здатність до спеціальної праці. Він створює основу для переходу до інших, більш складних завдань, які відносяться до безпосередньо до педагогічної діяльності.

Комунікативність – важлива риса особистості учителя. Формування її як властивості особистості у кожного молодого вчителя далеко не закінчене. Саме тому вдосконалення форм спілкування пов'язане з набуттям учителем деяких умінь і навичок, наприклад уміння вислуховувати учня, уявити себе на його місці, щоб зрозуміти його, уміння вимагати і таке ін.

З допомогою спілкування учитель не лише передає учням певні знання, але й формує їх світогляд, високі ідеали, виховує духовність, формує особистість учня.

При входженні у нове соціальне середовище відбувається зміна системи відношень людини, що складає сутність її особистості. При цьому особистість не просто засвоює цілі, ціннісні орієнтації, уявлення групи, а проявляє себе як суб'єкт соціальної діяльності, тобто, в праці і спілкуванні перетворює умови діяльності у чинники власної життєдіяльності, перебудовує свою природу у відповідності з новим оточенням.



Для того, щоб сформувати необхідні особистісні якості в учнів, сам учитель повинен мати такі якості, як відкритість, доброзичливість, співчуття, щирість, здатність приймати й розуміти іншого і т.д. Ці якості, в свою чергу, необхідно сформувати, але формування у молодого вчителя необхідних особистісних якостей – досить складний і емоційно насичений процес. Лише через власне емоційне переживання ситуації спілкування, підкреслює Т. С. Яценко, вчитель може прийти до продуктивних висновків, які сприяють особистісному розвитку.

Характеризуючи особливості особистості молодого вчителя, ми частіше всього розглядаємо ті, що належать до вищих рівнів особистісної структури: ціннісні орієнтації, установки диспозиції, спрямованість. До цього ряду можна віднести самооцінку, що являє собою загальне відношення особистості. Проблемі самооцінки вчителя, вивчення її ролі, особливостей та функцій присвячено досить досліджень. Серед них ті, в яких самооцінка розглядається як компонент свідомості, завдяки якому здійснюється самоконтроль, самокритика, самовдосконалення, самовиховання. В умовах, коли людині доводиться оцінювати й зіставляти власні якості з вимогами і правилами, які висуває нова діяльність, зростає необхідність в адекватній самооцінці, активізується і ускладнюється її роль у характері діяльності. Досить актуальним є вивчення особливостей самооцінки, коли особистість перебуває в стані напруги, і від неї вимагається досить швидка мобілізація сил, здібностей для формування найбільш ефективних стереотипів поведінки та діяльності в нових умовах.

Проблемі самооцінки, вивченню її ролі, особливостей та функцій присвячена велика кількість досліджень у психології. Існує ряд теорій, в яких детально висвітлюються емоційні та когнітивні аспекти цього важливого особистісного компонента. Значне місце серед них займають роботи, в яких самооцінка розглядається в якості компонента самосвідомості, дякуючи якому здійснюється самоконтроль, самокритика, самовдосконалення й самовиховання.

Самосвідомість являє собою виділення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення свого відношення до оточуючого, себе як особистості, своїх вчинків, дій, думок, бажань, почуттів та інтересів. Керуючи життєдіяльністю особистості, самосвідомість багато в чому визначає її ефективність і результат. Це пов'язано з тим, що в процесі свого розвитку, стикаючись з новими умовами життя і набуваючи новий життєвий досвід, людина постійно аналізує і переосмислює свою поведінку і способи діяльності. Дякуючи цій головній і найбільш цінній властивості самосвідомості, як підкреслює С. Л. Рубінштейн, суб'єкт реалізує свою внутрішню позицію по відношенню до оточуючого світу й здійснює керування своєю поведінкою та діяльністю, реалізуючи поставлену мету й перетворюючи умови свого соціального і природного існування. Таким чином, підкреслюється важлива роль самосвідомості, дякуючи якій забезпечується розвиток і формування цілісної особистості.

Саме дякуючи розвитку самосвідомості й здатності оцінювати різноманітні аспекти своєї особистості, у людини формується досить стійке й постійне поняття про себе, свою цінність, головні моменти якого зберігаються

протягом всього життя і в значній мірі зумовлюють послідовність основної лінії поведінки в будь-яких ситуаціях і групах.

Особливий інтерес представляє проблема розвитку самосвідомості й самооцінки в зв'язку з особистісним професійним становленням.

У кожній системі відношень, в яких проявляються різні форми активності людини, формуються й різні феномени самосвідомості. По мірі ускладнення відношень ускладнюється і вся структура самосвідомості і самооцінки. В. В. Столін виділяє індивідуальний і особистісний рівні самосвідомості, вказуючи, що на цих рівнях по-різному усвідомлюються і оцінюються особистістю різні аспекти свого «Я».

Ми дотримуємося думки, що в структурі особистості вчителя центральне місце займає мотиваційно-ціннісне відношення до педагогічної професії. Якщо людина свідомо і обґрунтовано зробила вибір, якщо виховання людини людиною стає для неї особистою цінністю і життєвим покликанням, можна досить впевнено прогнозувати формування в неї чіткої соціально-професійної позиції. Активно позитивне відношення до діяльності в сфері виховання є тим стрижнем навколо якого конституються основні властивості й якості особистості педагога – професіонала.

У нашому дослідженні важливим чинником виступає також відношення вчителя до себе, до учнів, до колег. Рівень сформованості системи відношень свідчить про ефективність входження молодого вчителя у професійну діяльність. Порушення системи відношень відбувається в процесі індивідуального розвитку під впливом різноманітних чинників. Різними аспектами порушень системи відношень можуть бути порушення як її цілісності, як і окремих відношень і зв'язків між ними, а також наявності відношень, однаково важливих для особистості.

Порушення найбільш значущих елементів системи відношень не бажано для особистості, воно виражається в неадекватному її функціонуванні, в нездатності людини конструктивно розв'язати свої зовнішні та внутрішні конфлікти, що може бути відкореговано у групі АСПН, започаткованій академіком Т. С. Яценко.

СЕКЦІЯ 5  
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ – ПРІОРИТЕТНА УМОВА  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ**

**Аматьєва Олена Петрівна**  
*канд. пед. наук, доцент кафедри практичної психології,*  
**Саяпіна Світлана Анатоліївна**  
*канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки,*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Основні цілі освітньої установи реалізують у своїй професійній діяльності педагоги. Безсумнівно, що кожен працівник освіти виконує свої професійні функції у відповідності зі своїми можливостями. Праця педагогів така, що досягнення цілей виховання та навчання вимагає об'єднання їхніх зусиль і визначеної взаємодії. Тому, розглядаючи діяльність спеціалістів освітньої галузі, ми повинні говорити про визначену структуру відносин між учасниками навчально-виховного процесу, про їхнє об'єднання в групу, що розвивається і має ознаки колективу.

Відомо, що розвиненість інтелектуальної, емоційної, вольової комунікативності впливає на психологічний клімат педагогічного колективу. У вітчизняній психології вперше термін «психологічний клімат» увів Н. Мансуров. Досліджуючи особистісні фактори підвищення продуктивності праці, він звернув увагу на те, що виникає соціально-психологічна проблема організації доброзичливого психологічного клімату в колективі, і проаналізував деякі конкретні шляхи створення такого клімату на промисловому підприємстві. Також одну з перших спроб розкрити зміст поняття «психологічний клімат» зробив В. Шепель, який наголошував на тому, що психологічний клімат – це емоційне фарбування психологічних зв'язків членів колективу, що виникають на основі їхньої близькості, симпатії, збігу характерів, інтересів і нахилів [2].

Сучасні дослідники трактують психологічний клімат як: систему щодо стійких психічних станів, типових для цього колективу і значимих для його членів і їхньої діяльності; повсякденний простір трудової діяльності індивіда, активно впливаючи на її мотиви, стійкість, ефективність. Підкреслимо, що значимість його набуває особливого сенсу в педагогічній професії, де емоційний стан фахівця освітньої галузі виступає не просто супутнім елементом трудової діяльності, а включається в саму професію [4].

Співвідношення інструментального й соціоемоційного аспектів у педагогічному колективі психологи називають індивідуально-активним типом психологічного клімату. Особистісно-активний тип відрізняється турботою про

розвиток особистості працівника, його успіхах, комфортності, самореалізації не лише в професійному, але й особистісному плані. Особливо на високу оцінку тут заслуговують ті, чії особисті зусилля відповідають меті організації навчально-виховного процесу у закладах освіти і професійної ефективності.

Високий рівень емоційного включення в професійний колектив забезпечує, як свідчать психологи, урівноважений, оптимістичний психологічний стан учителя, що мобілізує його на ефективну роботу в колективі. У зв'язку з цим актуальним є проблема розвитку самоврядування в педагогічному колективі. Самоврядування в педагогічному колективі – форма організації його життєдіяльності, що забезпечує розвиток самостійності педагогів у прийнятті й реалізації рішення для досягнення загальних цілей.

Між цілями та змістом діяльності педагогічного колективу і ставленням до них кожного педагога може виникнути протиріччя, яке можна дозволити, сформувавши груповий мотив як інтегруючі мотиви членів колективу. Мета, поставлена керівництвом освітнього закладу перед педагогічним колективом, перетворюється в мотив групової дії, коли педагоги бачать, що задоволення їхніх професійних планів залежить від досягнення цієї мети. Керівник закладу, визначаючи мету перед педагогічним колективом, як правило, прагне до того, щоб вона обов'язково була ним прийнята. Досягнувши цього, він часто сам стає організатором її реалізації, пропонуючи в якості єдино можливого свій варіант її виконання.

Беззаперечно, що психолог у загальноосвітніх закладах повинен постійно відстежувати процеси, що відбуваються в педагогічному колективі. Насамперед йдеться про діагностику міжособистісних відносин, для визначення яких можна використовувати різні модифікації соціометрії. Крім того, важливо постійно бути в курсі змін різних підструктур, що відбивають процес розвитку групи педагогів як колективу. Особлива увага повинна приділятися формуванню сприятливої емоційної атмосфери в колективі, зняттю напруг, що виникають, попередженню конфліктів і вирішенню конфліктних ситуацій [3].

Дуже важливо, що відкритість до нового, прагнення творчо ставитися до праці виникають тоді, коли в колективі створений позитивний психологічний клімат: психологічна атмосфера; соціально-психологічний та морально-психологічний клімат; духовна атмосфера в колективі; емоційний настрій; особливості спілкування та ставлення членів колективу один до одного й до роботи; спосіб життя колективу.

У соціальній психології психологічний клімат колективу є якісним показником міжособистісних взаємин, який сприяє чи перешкоджає продуктивності спільної діяльності членів колективу та повноцінному всебічному розвитку кожної особистості. Психологічна атмосфера – це короткочасний стан групової свідомості, що виявляється в груповому настрої та групових думках. Повторний прояв однакової психологічної атмосфери робить її психологічним кліматом. Психологічна атмосфера, на відміну від психологічного клімату, є найменш стійкою й пов'язана не з груповими відчуттями (наприклад, клімат), а з груповими емоціями.

Одним із видів психологічного клімату є соціально-психологічний клімат, який виявляється через міжособистісні взаємини. Його короткочасний прояв називається соціально-психологічною атмосферою. Найважливішим його чинником є психологічна сумісність членів групи. Підкреслимо, що серед усіх інших видів психологічного клімату він найбільше впливає на ефективність праці. Акцентуємо, що морально-психологічний клімат являє собою вид соціально-психологічного, що пов'язаний із моральним станом групи. Він може виявлятися тільки короткочасно як морально-психологічна атмосфера. Психологічна атмосфера колективу визначається через соціальну мету діяльності колективу та ціннісно-орієнтаційну єдність групи.

Безсумнівно, на психологічний клімат колективу та його педагогічну творчість великий вплив чинить загальний та професійний кругозір педагога, його психологічна культура, воля, почуття та інтелектуальні здібності. Тому, проблема організації сприятливого психологічного середовища, формування здорового психологічного клімату в колективі вимагає обов'язкової уваги практичного психолога закладу й керівника колективу [2].

Для того щоб вчасно та ефективно знайти шляхи оптимізації психологічного клімату педагогічного колективу, управлінська діяльність керівника, а також діяльність психологічної служби повинні створювати психолого-педагогічні умови, що забезпечують розвиток кожного співробітника, його душевний комфорт.

Тим часом, необхідно зазначити, що створенню сприятливого морально-психологічного клімату приділяється недостатньо уваги у деяких закладах освіти. Іноді трапляються установи, де присутня атмосфера підвищеного нервового напруження, унаслідок чого відбуваються невинуваті зіткнення між співробітниками, руйнується їх нервова система, страждає якість виховної роботи [1].

Виокремимо характеристики психологічного клімату колективу: стиль управління колективом, як розумне співвідношення між демократизмом та авторитарністю; ступінь особистої незалежності членів колективу, тобто широта сфери, у межах якої педагог має можливість діяти та ухвалювати рішення самостійно. Усвідомлення такої можливості дуже важливе для психологічного розкріпачення людини і, отже, для активізації її творчого потенціалу. Тому, якщо керівник прагне створювати умови для формування творчого педагогічного колективу, піклується про стимулювання креативного потенціалу педагогів, він повинен використовувати такі способи управління і здійснення контролю, які не позбавляють творчої ініціативи.

Значний вплив на формування сприятливого клімату в педагогічному колективі має також і стан розвитку взаємодопомоги та доброзичливості у взаєминах між працівниками; їх ступінь терпимості до різних поглядів і думок. Використання гнучких та справедливих заохочень, покарань і санкцій допомагає підтримувати дисципліну в колективі і в той же час не руйнує позитивних стосунків між педагогом та керівником.

Отже, важливими компонентами здорового психологічного клімату в колективі можна визначити: емоційне благополуччя як перевага позитивних

емоцій у процесі життєдіяльності; позитивне самосприйняття, самовідношення та самооцінка; успішність у сфері взаємин і в професійній діяльності. Психологічний стан педагога, його особистісні характеристики мають тісний зв'язок із поняттям «психологічного здоров'я», як стану душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ і що забезпечує адекватну до умов навколишньої дійсності регуляцію поведінки й діяльності. Тому, турбота про психологічне здоров'я потребує уваги до внутрішнього світу педагога, його особистісних характеристик, відчуттів і переживань, захоплень та інтересів, системи взаємин (до себе, довілля, роботи, колег тощо). Здоровий психологічний клімат колективу характеризується наявністю уважного ставлення його членів один до одного, симпатії, духовного підйому, щирих та позитивних взаємин, життєрадісності, участі кожного у спільній діяльності колективу та її високої ефективності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аматыєва О., Саяпіна С. Психологія педагогічної діяльності. Курс лекцій для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів / О. Аматыєва, С. Саяпіна. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – С. 261–300.
2. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності / Баранова Н. П. – Х. : Вид. група "Основа", 2009. – 159, [1] с.
3. Туріщева Л. В. Вивчення особистості школяра і педагога / Л. В. Туріщева, О. В. Гончаренко. – Х. : Вид. група "Основа", 2007. – 144с.
4. Формування колективу в ДНЗ / [упорядкув.: Л. А. Швайка] – Х. : Вид. група "Основа", 2009. – 143, [1] с.

### ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**Кисельов Костянтин Сергійович**

*магістр спеціальності «Управління навчальними закладами»,*

**Шайда Наталія Петрівна**

*канд. психол. наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології,*

**Шайда Олександр Геннадійович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри загальної психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Підготовка фахівців за педагогічними спеціальностями спрямована на озброєння їх відповідними знаннями, вміннями і навичками. Як наголошує О. А. Дубасенюк, ефективність професійної діяльності багато у чому залежить від вміння вчителя перспективно мислити і діяти адекватно поставленій меті (цілям), а відтак, питання формування і розвитку професійно значущих особливостей мислення педагога є найактуальнішим у системі підготовки відповідних кадрів [1].

На сучасному етапі існує велика кількість дефініцій поняття професійного мислення: мислення людини у процесі розв'язання професійних

задач, професійної діяльності; вищий пізнавальний процес пошуку, вияву та вирішення проблемності у професійній діяльності; опосередковане й узагальнене відображення людиною професійної реальності, поінформованість щодо шляхів отримання нових знань про різні сторони і способи їх перетворення; уміння окреслювати, формулювати і вирішувати задачі професійної діяльності. Науковий аналіз надає мисленню категорію професійного, якщо його залучено до різних видів практичної діяльності, воно спрямоване на розв'язання специфічних завдань у конкретних умовах цієї діяльності, які є її складовими. Дослідники відзначають, що розвиток мислення є складовою професійного становлення особистості майбутнього фахівця, в процесі чого воно набуває ознак, що є характерними саме для певної професії та набуття фахової компетентності.

Поняття «професійне мислення» застосовують у двох значеннях: з метою підкреслення високого професійно-кваліфікаційного рівня фахівця (якісний аспект); якщо виникає потреба в констатації особливостей мислення, обумовлених характером професійної діяльності (предметний аспект). Однак здебільшого поняття «професійне мислення» застосовують в обох значеннях. Так, узвичаєно говорити про «технічне мислення» інженера, техніка, робітника, про «художнє мислення» працівників мистецтва, про «економічне мислення» працівників економічної сфери. Інтуїтивно мають на увазі особливості мислення фахівця, які дозволяють йому успішно виконувати свої професійні обов'язки: швидко, точно та оригінально вирішувати як ординарні, так і неординарні задачі.

Майбутній фахівець не лише повинен набути необхідних професійно значущих знань, а і навчитися способам їх переносу у практичну та творчу діяльність. Зазначимо, що у психолого-педагогічній науці серед інших визначались такі шляхи розвитку мислення майбутнього вчителя: функціонально-операціональний, згідно якого студентам пропонуються для вирішення окремі педагогічні задачі, виділені у відповідності до основних структурно-педагогічних компонентів професійно-педагогічної діяльності (конструктивні, комунікативні, гностичні тощо); конструктивно-методичний, згідно якого студентам пропонуються для вирішення конкретні методичні проблемні ситуації, що сприяє формуванню методичного мислення.

Професійне мислення виявляється у двох різновидах: як мислення, що стало професійним заняттям, і як мислення, модифіковане іншими професійними заняттями. Під час аналізу професійного мислення треба ґрунтуватися на співвіднесенні мислення та професії, а не на мисленні як професійному занятті. Як відомо, для психології професіоналізму традиційним є трактування професійного мислення як одного з компонентів операційної сфери професіоналізму, що реалізує виконавську складову професійної діяльності фахівця з використанням засобів (трудові дії, прийоми професійного мислення тощо) і ресурсів (професійні здібності, професійна свідомість тощо), які фахівець використовує для втілення наявних професійних мотивів.

Основною особливістю професійного мислення вчені вважають його полісистемність, здатність суб'єкта використовувати велику кількість

опосередкованих способів, репрезентацій для того, щоб залучити до мислєпокладання максимально широку індивідуальну ситуацію в усіх різноманітних аспектах її функціонування. Треба зазначити, що, незважаючи на специфіку предмету, засобів, результатів праці, процеси мислення у різних фахівців відбуваються за одними психологічними законами, кожному типу професійного мислення притаманні загальні характеристики та компоненти, бо будь-який тип професійного мислення є окремим випадком процесу мислення взагалі. Поняття мислення трактують за контекстом вирішення специфічних для певної професії проблем і завдань, йому притаманні й предметний специфічний зміст, певний понятійний апарат, засоби та прийоми. Рівень розвитку професійного мислення визначає здатність людини до вільної орієнтації та продуктивної самореалізації.

Суперечності, що виникають у діяльності вчителя і викликають у нього стан інтелектуального утруднення, є власне проблемними ситуаціями. На думку психолога А. М. Матюшкіна, проблемна ситуація – це динамічна суперечлива ситуація взаємодії об'єкта і суб'єкта пізнання, зумовлена усвідомлюваними суб'єктом суперечностями, які виникають під час пізнання об'єкта. Вирішення педагогічних ситуацій часто відбувається в жорстких часових межах. У цьому випадку проявляється така властивість професійного мислення вчителя як підвищений динамізм [2].

На сьогодні залежність творчого потенціалу вчителя від рівня сформованості професійного мислення є загальноприйнятим фактом. Дослідники пов'язують формування професійного мислення з вирішенням таких конкретних завдань: з формуванням логічної культури мислення у студентів; з набуттям майбутніми педагогами професійних дослідницьких вмінь та навичок; з набуттям уміння застосування психологічних і педагогічних теорій, категорій, принципів і законів до конкретних педагогічних ситуацій; з розвитком у студентів педагогічної інтуїції; з формуванням у майбутніх вчителів підґрунтя діалектичного мислення; з навчанням студентів методам і процедурам наукового мислення; з формуванням здатності до професійної рефлексії, уміння вести уявний діалог інтелектуального спілкування з учнями; з формуванням у студентів предметного наукового мислення в галузі спеціалізації.

Особливості професійного мислення вчителя складаються під впливом вимог, зумовлених змістом і характером педагогічної праці. Конкретніше, це постійна спрямованість розумового процесу на вирішення педагогічних завдань, безперервний зв'язок із конкретною сукупністю компонентів діяльності, актуалізацію однакових комплексів знань, активізацію специфічних для праці вчителя стратегій і тактики поведінки надають мисленню вчителя своєрідного характеру. Для підвищення рівня професіоналізму майбутніх учителів гуманітарного профілю, у якому значну роль відіграє розвинуте професійне мислення, нами під час дослідження було розроблено та апробовано відповідну розвивальну програму. Позиції нашого осмислення складових професійного мислення вчителів гуманітарного профілю та особливостей його становлення у період фахової підготовки під час навчання у ВНЗ, визначені у



теоретичному та емпіричному дослідженні, стали основою для створення розвивальної програми, головна мета якої – сприяння розвитку професійного мислення студентів-майбутніх учителів гуманітарного профілю шляхом формування текстових вмінь.

Створена розвивальна програма націлена на розвиток професійного мислення, яке є гуманітарним, оскільки у майбутніх вчителів означеного профілю переважає саме гуманітарний інтелект. Виділене втілюється у текстовій діяльності, що сполучна зі створенням, розумінням, відтворенням текстів. Такий напрям роботи у контексті сприяння розвитку професійного мислення підкріплюється і визначеними у емпіричному дослідженні особливостями становлення цього мислення у майбутнього вчителя-гуманітарія: перш за все, із зростанням дифузності мислення, що, на наш погляд, можна оптимізувати завдяки розвитку саме текстових вмінь. Вираження такої риси збільшується до кінця п'ятого курсу і може бути пояснена самою специфікою гуманітарного знання у порівнянні з технічним. Разом з тим, робота у межах розвивальної програми націлена на розвиток критичності мислення та вербальної креативності. Також одним із напрямків роботи визначається робота з підвищення рівня рефлексивності майбутніх учителів гуманітарного профілю як запоруки їх професійного успіху.

Підкреслимо, що створена розвивальна програма може застосовуватись протягом усього періоду навчання у ВНЗ, проте ми, перш за все, націлювались на роботу з третім курсом, оскільки за результатами дослідження саме цей період навчання постає найбільш вразливим – відбувається різка перебудова мислення. Цей період може представити як наближення до образу «поганого професіоналу» (зниження професійно важливих якостей, а саме: рефлексивності, чіткості мислення). Водночас мислення стає більш диференційованим: під впливом навчання, в якому воно спеціалізується.

Отже, психологічне забезпечення розвитку професійного мислення майбутніх фахівців складаються під впливом вимог, зумовлених змістом і характером педагогічної праці. Під професійним мисленням педагога можна розуміти сукупність характеристик, які мають значення для продуктивного, цілеспрямованого, творчого виконання професійної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубасенюк О.А. Specyfika funkcji myslena zawodowego nauczciela (Особливості та функції професійного мислення вчителя) / О.А. Дубасенюк // Paradygmaty oswiatowe I edukacja nauczycieli / Pod red. Wasyla Kremienia, Tadeusza Lewowickiego, Swietlany Sysojewej. – Warszawa. – Krakow Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, 2010. – С. 277– 287.
2. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. – М.: МОДЭК, 2003. – 720 с.

## УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

**Козюберда Наталія Володимирівна**

*магістр спеціальності «Управління навчальними закладами»,*

**Чередник Олена Володимирівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри управління навчальними закладами,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Глобальні виклики ХХІ століття та зміни в суспільно-політичному житті України останніх років гостро поставили питання про необхідність зміни підходів щодо управління навчальними закладами. Серед управління освітніми системами найпоширенішими є ті, що орієнтують заклад освіти на розвиток, інноваційну діяльність.

Створення ефективної технології управління розвитком навчального закладу вимагає з'ясування сутності й структури поняття «управління розвитком навчального закладу».

Поняття «управління» є багатограним та універсальним і має міждисциплінарний характер. Управління належить до інтер-наукових галузей знань. Його поява на стику комплексу наук економіки, філософії, соціології, психології, педагогіки, кібернетики та різнобічність поглядів науковців зумовлюють суттєві розбіжності в трактуванні основних категорій цієї науки.

Науковці В. Афанасьєв і Г. Щокін розрізняли три види управління: технічне управління (управління в неживій природі – технічних системах), біологічне управління (управління в живих організмах – біологічних системах) і соціальне управління (процеси управління в суспільстві – соціальних системах) [1, с.264].

У найзагальнішому вигляді під управлінням розуміють «функцію організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої повної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їхніх програми та мети» [1, с.174].

Розглядаючи управління соціальними системами, різні автори роблять акцент на різні сторони процесу управління. Так, управління як діяльність розглядають В. Лазарєв, М. Поташник та інші; ознаки, функції, принципи управління досліджували В. Афанасьєв, В. Безпалько, та інші; І. Дмитренко, В. Маслов та інші вивчали загальні основи управління.

Є. Хриков аналізуючи різні підходи до управління, відзначив, що немає єдності в поглядах на сутність управління, «семантичний аналіз цих та інших визначень, використання процедури спеціалізації й узагальнення, показує, що їх головними компонентами є: суб'єкт – керуюча система; об'єкт – керована підсистема; засіб взаємозв'язку – вплив або взаємодія, основа функціонування, мета» [6, с.32].

Управління навчальним закладом є різновидом соціального управління, але, урахувавши, що галузь, у якій діє організація, можна розглядати як один із

ситуаційних факторів, зауважимо, що управління в освітніх організаціях, крім загальних характеристик, має специфічні особливості.

У роботах М. Дарманського, Г. Єльнікової та інших показано особливості управління навчальним закладом порівняно з управлінням в інших соціальних сферах, найсуттєвішими з яких є унікальність, неповторність й одночасно складність місії освітніх установ, яка полягає у вихованні, навчанні та розвитку молодого покоління [2].

Управління навчальними закладами I - IV рівнів акредитації, пов'язане з особливостями самого навчального закладу. У Законі України «Про вищу освіту» визначено, що вищий навчальний заклад другого, третього або четвертого рівнів акредитації провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям освіти та кваліфікації в споріднених напрямках підготовки або за кількома спорідненими спеціальностями й має відповідний рівень кадрового та матеріально-технічного забезпечення [3, с.5-12].

В управлінні освітнім закладом розрізняють управління функціонуванням та управління розвитком. У зв'язку з тим, що різні режими управління мають різні об'єкти, різними будуть і вирішувані завдання.

Управління функціонуванням покликане забезпечити використання наявного освітнього потенціалу, досягнутого раніше. Його об'єктами можуть бути й сам процес професійної підготовки, й інші системи, які його забезпечують: матеріально-технічна, кадрова, фінансова, науково-методична тощо.

Управління розвитком повинно забезпечувати збільшення потенційних можливостей освітнього закладу за рахунок засвоєння певних нововведень. Тому об'єктом управління розвитком мають бути інноваційні процеси та процеси, що їх забезпечують.

Майже всі науковці розглядають розвиток як процес і результат змін. Б. Грушин, Б. Кедров, В. Столяров, Ф. Шмідт та інші відзначають, що дослідження процесів змін є одним з найважливіших компонентів сучасного наукового пізнання.

Так, В. Столяров вважає, що дослідження процесу змін обов'язково передбачає аналіз того, що змінюється. З'ясування сутності процесу змін обумовлює встановлення предмета, який змінюється, і того, що саме відбувається з ним у процесі змін. При цьому необхідно розрізнити сутність змін, причини змін і механізм протікання змін. Важливою є думка дослідника про те, що процес змін не може існувати й не існує без своєї протилежності – відносної стійкості. Принциповою в контексті роботи є позиція автора щодо таких двох типів змін: зміни як функціонування і зміни як розвиток. За В.Столяровим «якщо зміни першого типу не приводять до появи якісно нового по відношенню до предмета, то в результаті змін другого типу виникає дещо якісно нове, що раніше не існувало» [5, с.132].

Інтерпретація поняття «розвиток» як специфічного типу процесу змін є достатньо поширеною й водночас доволі спірною.

«Розвиток» розуміють:

- як якісні зміни взагалі і як якісні зміни структури;

- як поступовий рух від нижчого до найвищого, при цьому найвище знаходиться з найнижчим у зв'язку заперечень, тобто містить нижче в перетвореному вигляді, його позитивний зміст;

- як єдність спрямованих змін системи від менш упорядкованого її стану до більш упорядкованого й навпаки;

- як незворотні, спрямовані, закономірні зміни матеріальних й ідеальних об'єктів [6, с.224].

З наведеного бачимо, що не кожна зміна є розвитком. Узагальнимо наведене й визначимо, що категорію «зміни» розглядають у двох видах:

- як функціонування, тобто циклічне відтворення без суттєвих змін у предметі;

- як розвиток, тобто якісні зміни системи, яким обов'язково одночасно притаманні три властивості: незворотність, спрямованість і закономірність.

Поняття «розвиток» ми маємо віднести до поняття «управління». Розвиток необхідно розуміти як природні органічні зміни, що впливають із внутрішньої логіки системи управління. Результатом розвитку в системах управління завжди є наявність або якісних змін, або змін властивостей системи та її елементів, або змін структури системи, або появу нових якостей.

Успішність розвитку як переходу до нової якості обов'язково вимагає розуміння досягнутого рівня (відправного пункту), образу майбутнього управління, шляхів та засобів переходу від першого до другого тощо.

Управління розвитком – це завжди процес керований, цілеспрямований, який має на виході позитивні зміни. Не ігноруючи в цілому зовнішніх впливів на управління, перевагу необхідно надавати внутрішнім процесам, які означатимуть саморозвиток системи управління.

За М. Поташником, «управління розвитком школи – це частина здійснюваної в ній управлінської діяльності, у якій через планування, організацію, керівництво й контроль процесів розробки й освоєння нововведень забезпечується цілеспрямованість і організованість діяльності колективу школи з нарощування її освітнього потенціалу, підвищення рівня його використання та, як наслідок, одержання якісно нових результатів освіти» [4, с.172].

Спираючись на це формулювання визначимо, що управління розвитком навчального закладу – це складова діяльності суб'єктів управління закладу освіти, яка забезпечує неперервне підвищення його освітнього потенціалу шляхом створення сукупності організаційно-педагогічних умов.

Таким чином, узагальнюючи розгляд стану управління розвитком навчального закладу, відзначимо, що:

- якісне й ефективне управління навчальними закладами всіх рівнів і типів є нагальним завданням формування освіти інноваційного типу;

- управління розвитком загальноосвітніх навчальних закладів можуть слугувати підґрунтям у розробці проблеми управління розвитком навчальних закладів різних освітніх рівнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / А. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1986. – 334 с.

2. Дарманський М. М. Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні / М. М. Дарманський. – Хмельницький : Поділля, 1997. – 384 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта. – 2002. – 20 – 27 лют. (№ 12/13). – С. 5 – 12.
4. Поташник М. М. Управление современной школой : пособие для рук.образовательных учреждений и органов образования / М. М. Поташник. – М.: Новая шк., 1997. – 352 с.
5. Столяров В. И. Диалектика как логика и методология науки / В. И. Столяров. – М.: Политиздат, 1975. – 247 с.
6. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом : навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ**

**Мирошник Олена Георгіївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,  
Полтавський національний педагогічний університет  
імені В.Г.Короленка (м. Полтава).*

Пошук та розробка моделей розвитку суб'єктності в системі професійної освіти є актуальним завданням психологічної теорії та практики. Серед важливих чинників, що забезпечують становлення особистості майбутнього фахівця є його професійна рефлексія. Предметом нашої уваги стала професійна рефлексія вчителя та особливості її розвитку в системі професійної підготовки у вишу.

Завдання дослідження полягає в розробці функціональної моделі професійної рефлексії вчителя та обґрунтуванні методологічних принципів організації її розвитку в системі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Розуміння рефлексії як здатності людини усвідомлювати власні переживання, умови, перебіг власної діяльності та внутрішнього життя дозволили окреслити коло явищ в яких вона виявляється або є основою їх виникнення. Достатньо поширеними стали такі визначення рефлексії: рефлексія як здатність індивіда послідовно розрізняти процеси, якості, структури, зміст власної мислительної діяльності; рефлексія як діалог індивіда із самим собою, відносно головних проблем свого життя; рефлексія як рівень загальної структури самопізнання; рефлексія як раціональна та вербальна символічна активність особистості, спрямована на розвиток, інтеграцію «Я» та життєвого шляху. В цьому контексті функція рефлексії виявляється в пошуку та встановленні суб'єктом цінностей, провідних життєвих ставлень, породженні нових смислів буття.

Авторський підхід до розуміння професійної рефлексії вчителя побудовано на інтеграції різних традицій вивчення рефлексії. Ключовими для нас стали такі концептуальні положення: 1) розуміння рефлексії як системно-структурного утворення, що формується в процесі онтогенезу індивіда та забезпечує репрезентацію процесів, станів, властивостей, цінносно-смыслових

утворень особистості (В. О. Лефевр, В. П. Зінченко, Г. П. Щедровицкий, С. Д. Максименко, Е. О. Помиткін); 2) визначення регуляційної функції рефлексії за для збереження існуючих меж власного Я (В. О. Лефевр, В. П. Зінченко, А. С. Шаров); 3) визнання рангової структури організації рефлексії як психічного явища, що породжує необхідність оцінки предмета рефлексії в вимірах етичної системи (В. О. Лефевр, Ю. А. Шрейдер); 4) розуміння онтологічних характеристик рефлексії як метакогнітивного психічного процесу, стану та властивості, що має феноменологічні характеристик та індивідуальні відмінності у кожної людини (А. В. Карпов, М. С. Егорова, І. М. Скітєва); 5) визначення смислоутворюючої ролі рефлексії в організації актів діяльності (К. О. Абульханова-Славская, О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, О. М. Леонтєв, А. В. Россохін, І. М. Семенов, Е. Б. Старовойтенко, Г. П. Щедровицкий); 6) розуміння рефлексії як процесу, що забезпечує мислення за іншого та розуміння станів іншого у міжособистісній взаємодії (Ж. Піаже, Б. Інельдер, Дж. Мід, Р. Даймонд, К. Роджерс).

Модель професійної рефлексії вчителя побудовано із урахуванням її онтологічного статусу в психологічній структурі професійної діяльності. Психологічний аналіз особливостей професійної діяльності вчителя [4] показав, що вона може продуктивно існувати лише в режимі опосередкування власних дій учителя діями учнів. Таку діяльність не можна зводити до індивідуальної діяльності, за своїм походженням вона є соціальною. Соціальною дія стає якщо її регуляція має включати відображення суб'єктом не тільки власних основ діяльності, але й ставлення до іншого як спів-діяча, що є умовою визначення суб'єктом смислу своєї діяльності.

Онтологічний аналіз професійної рефлексії вчителя в рамках соціально-діяльнісного підходу дозволяє визначити такі функції:

1. Інтеграцію численних суб'єктивних, презентації структурних складових педагогічної взаємодії в свідомості учителя.

2. Усвідомлення смислу в мотивовані вчителем професійної дії в педагогічній взаємодії з учнем.

3. Регуляцію педагогічної дії в рамках усвідомлюваних меж власного Я та Я учня.

4. Контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності.

Важливим для розуміння ролі рефлексії в організації педагогічної взаємодії є ідеї В. О. Лефєвра про особливості відображення об'єктів, що мають досконалість, яка може бути порівняна із дослідником [3]. Він розглядає рефлексію як рефлексивну систему, використовуючи поняття планшету свідомості, на якому людина бачить саму себе та інших людей. На нашу думку, рефлексивні процеси забезпечують одночасну представленість в свідомості вчителя, як суб'єкта педагогічної діяльності, чотирьох ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної.

Предметна – полягає у презентації в свідомості вчителя власних когнітивних структур та когнітивних структур учня, які відносяться до предмету навчально-пізнавальної діяльності або виховного впливу. Соціально-перцептивна – забезпечує усвідомлення та розуміння психічних станів учнів, їх індивідуально-психологічних особливостей, осмислення того як вчитель сприймається учнем. Морально-етична – відображає усвідомлення свої позиції в конкретній педагогічній ситуації у вимірах етичної системи (добра та зла). Гуманістична етика інтерпретує «добро» – це те, що сприяє розкриттю можливостей та сил людини у відповідності до законів її природи, «зло» – перешкода розвитку людських здібностей. Професійно-особистісна – характеризує презентацію в свідомості особливостей свого професійного досвіду (педагогічна техніка, методичні засоби, професійна концепція), усвідомлення меж своєї професійної компетентності вчителя.

Рефлексивні репрезентації виконують функції фіксації обмежень, які враховуються вчителем при організації власної професійної дії. Отже, онтологічно-професійна рефлексія в структурі педагогічної діяльності існує як система метакогнітивних процесів, що забезпечують осмислення вчителем своєї дій у взаємодії з учнями (сміслова функція мотиву) [5] та здійснюють контроль за регулятивним інваріантом процесуального виконання педагогічної дії [2].

Актуальною задачею у вирішенні проблеми професійної рефлексії є визначення умов та факторів її розвитку в системі професійної підготовки.

Значний внесок у розуміння цього питання зроблено представниками рефлексивно-гуманістичного підходу. У рамках цього підходу розроблено технологію роботи із феноменами вищих творчих проявів людини в системі професійної освіти, що має назву рефлепрактика (І. Н. Семенов, В. Г. Анікіна). У розробці цих технологій покладено розуміння рефлексії у таких основних вимірах: по-перше, у якості механізму становлення психіки людини та її ролі в процесах самосвідомості, самопізнання та саморегуляції; по-друге, в якості засобу організації спів-буття з іншим.

Так, наприклад, спираючись на культурно-історичний та діалогічний підходи В. Г. Анікіна пропонує сіткову функціональну модель рефлексії [1]. Рефлексія виявляється в діалозі (як внутрішньому так і зовнішньому) в ціннісно-значущої смислової комунікації людини з людиною. Рефлексія неможлива поза умов спів-буття людей, як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої. Необхідною умовою виникнення рефлексії є ціннісно-сміслова спрямованість на пізнання, розвиток, регуляцію суб'єктом самого себе, іншого та життєвих ситуацій. Умовою зовнішньо рефлексивного процесу є активна позиція Іншого, його перехід на позицію особистості та повертання на власну з метою трансляції особистості нового «надмірного» рефлексивного бачення внутрішнього світу людини, його діяльності та його відносин, привласнення цього бачення як особистісне значущого. Іншій в рефлексивному діалозі стає внутрішньою, смисловою рефлексивною позицією. Особистість в стані Я-у-рефлексії буде здійснювати перехід до цієї позиції, а потім відносно неї вибудовувати уявлення про об'єкт, що рефлексується.

Знання, що отримуються під час перебування в рефлексивної позиції дозволяють перетворювати їх в надлишок як нове розуміння людиною самої себе. Цей надлишок в діалозі Я-людини з Іншим забезпечує перетворення та стає джерелом нового знання. Інший стає тою смисловою опорою, що забезпечує добудову цілісності Я [1].

Значним внеском цих досліджень, на нашу думку, є обґрунтована система методологічних засад організації рефлепрактики, зокрема спів-буття як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої, рефлексивного діалогу (внутрішнього та зовнішнього), використання культурних форм та засобів рефлексії, принципу психологічної підтримки.

Однак, ретельне відпрацювання теоретичних та технологічних аспектів використання рефлексивної активності у відповідності до її основних функцій у саморозвитку особистості майбутнього фахівця не може компенсувати дефіциту знань про психологічні особливості самої професійної рефлексії, яка існує не тільки як засіб, психотехнічний механізм, але й психічна реальність, що забезпечує реалізацію професійної діяльності.

Онтологічна особливість професійної рефлексії вчителя виявляється в існуванні її як системи метакогнітивних процесів, що організують професійну діяльність в режимі рефлексивного управління діями учнів. Ці процеси дозволяють відображати особливості протікання не тільки власних станів, переживань та думок, але давати уявлення про стани, переживання та думки учнів, що сприяє з одного боку, становленню суб'єктності вчителя, а іншого суб'єктності учнів.

Розуміння децентрованості як істотної ознаки професійної рефлексії вчителя, що дозволяє рефлексувати за Іншого, потребує специфічної організації форм та методичних прийомів організації професійної підготовки майбутнього вчителя, які мають спиратися на реалізації таких методологічних принципів: спів-буття як залучення життя однієї людини в становлення та розвиток іншої за допомогою рольових інверсій; зворотного зв'язку, що виявляється у необхідності постійно отримувати інформацію про результати власних дій з боку Іншого; рефлексивного діалогу, як можливість набути суб'єкту освітнього процесу внутрішню цілісність, усвідомити межі власного Я; варіативності предметного змісту педагогічної взаємодії (різновиди форм и методів організації навчально-виховного процесу); використання культурних форм та засобів рефлексії (мовних узагальнень, рефлексивів, риторичних структур, різноманітних прийомів та методів літературної творчості); психологічної підтримки з боку учасників освітнього процесу.

**Висновки.** Розуміння системно-структурної природи рефлексії на засадах соціально-діяльнісного підходу дозволило нам визначити професійну рефлексію як систему метакогнітивних процесів особистості вчителя функціями яких є породження смислового компоненту та синтез процесуального-психологічного забезпечення педагогічної дії в педагогічній взаємодії.

Набуття смислу окремої педагогічної дії зумовлено здатністю рефлексії вчителя здійснювати одночасну представленість в його свідомості чотирьох



ментальних репрезентацій: предметної, соціально-перцептивної, професійно-особистісної, морально-етичної. Рефлексивні репрезентації виконують функцію фіксації обмежень в усвідомленні значень та смислів, які мотивують професійну дію вчителя та впливають на ефективність контролю зарегулятивним інваріантом процесуального-психологічного виконання педагогічної дії.

Істотною ознакою професійної рефлексії є її децентрованість, тобто здатність рефлексувати за Іншого. Розвиток цієї властивості в системі професійного навчання майбутнього вчителя має ґрунтуватися на певних принципах: спів-буття; зворотного зв'язку, рефлексивного діалогу, варіативності предметного змісту; використання культурних форм та засобів рефлексії; психологічної підтримки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Аникина В. Г. Культурно-диалогический подход в психологическом исследовании рефлексии: философско-методологические основания / В. Г. Аникина // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Том 10. – №2. – С.46-75.
2. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : Изд-во « Институт психологии РАН», 2005.
3. Лефевр В. А. Рефлексия: монография / В. А. Лефевр. – М. :Когито-Центр, 2003. – 496 с.
4. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
5. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия: монография / Г. П. Щедровицкий. – М., 2005. – 800 с.

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ УЧИТЕЛІВ В СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

**Шубіна Олена Юріївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Степаненко Лариса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В психології проблема психічних станів розроблялася в основному спеціальними психологічними дисциплінами: інженерною, спортивною, педагогічною, медичною, військовою психологією та ін. Було встановлено, що психічні стани визначають в істотній мірі успішність діяльності суб'єкта, його фізичне і психічне здоров'я; виявлені закономірності, що характеризують стани працюючої людини, особливості регуляції психічних станів у процесі діяльності [1].

Проблему дослідження психічних станів було покладено Б.Г. Ананьєвим. Науковець виділив психічні стани в якості більш високого рівня інтеграції індивідуальної психіки, що утворюється в якості «складного

ансамблю» об'єднаних психічних процесів, якому притаманні властивості цілісності і єдності [2].

Як загально психологічна категорія, проблема психічних станів була викладена М.Д. Левітовим. Він вперше виділив психічні стани в якості цілісної характеристики психічної діяльності за певний період діяльності, що показує своєрідність протікання психічних процесів в залежності від розкритих предметів і явищ дійсності, що передують стани і психічні властивості особистості. Будь-який психічне стан є щось цілісне, свого роду синдром [3].

Найбільш повний опис психічних станів як цілісної системи було зроблено О.О. Прохоровим. Використовуючи системний підход, науковець представив психічні стани як систему, яка характеризується цілісністю, багаторівневістю і ієрархічністю, полімодальністю і іншими системними якостями. Основною причиною виникнення психічного стану науковець називає єдність переживання суб'єкта і його поведінки в ситуації життєдіяльності [4].

З позицій концепції самоорганізації О.О. Прохорова стало можливим виділити групу станів, прояви яких залежать від рівня психічної активності суб'єкта (високої або низької енергетичної складової стану). Зазначено, що стани актуалізуються внаслідок особистісної значущості ситуацій, високою інформаційної насиченості – це «нерівноважні психічні стани». Провідною функцією нерівноважних (нестійких) станів є формування новоутворень в структурі особистості і ментальності суб'єкта, що відбувається завдяки «розхитування» (зменшення стійкості) колишнього порядку і структури психологічної організації.

Отже, в психології існує багато досліджень пов'язаних з впливом психічного стану на різні сторони життєдіяльності, поведінки, психологічних особливостей людини.

Психічний стан – це конкретний вираз, певне співвідношення і взаємодія психічних компонентів за певний період часу, тимчасовий стан цієї системи [2]. Психічні стани, будучи відображенням всієї психіки в цілому і домінуючого в даний момент часу певного компонента психіки, виконують роль сполучної ланки між психічними процесами і властивостями особистості. Стосовно психічного процесу психічний стан виступає способом його організації в певний період часу, а по відношенню до психічних властивостей – виразом цієї властивості з одного боку, а з іншого – формування психічної властивості здійснюється через етап психічного стану. Більшість дослідників підкреслюють важливу роль психічних станів суб'єкта в забезпеченні «переходу» їх у властивості особистості.

Включеність стану в систему особистісної організації породжує залежність стану від індивідуальних особливостей особистості, від її цілей, відносин до явищ дійсності, що проявляється в «принципі особистісної регуляції станів». Регуляторні аспекти управління психічними станами успішно вивчаються і реалізуються в різних видах діяльності [5].

Аналіз психологічних досліджень з проблеми впливу станів на ефективність діяльності показав, що в психології багато вивчено різних

особистісних особливостей суб'єкта та їх взаємозв'язок зі станами, вивчені особливості переживання психічних станів в екстремальних умовах, особливості прояву психічних станів в різних професіях.

Так, у дослідженнях, присвячених вивченню впливу тривожності на ефективність діяльності показано, що вона, як риса особистості, надає або активує, або дезорганізує вплив на етапах професійної підготовки та навчання оператора, встановлена залежність характеру перцептивної помилки і точність відображення тимчасових інтервалів від рівня тривожності. Результати досліджень показують, що рівень тривоги є важливою ознакою, що дозволяє побічно судити про ефективність людини в професійній діяльності. Так, наприклад, для високо тривожних індивідів типові тенденції до негативної оцінки існуючої ситуації та перспектив, емоційна неадекватність, схильність привертати увагу оточуючих до своїх труднощів, конфліктність. Тривожність як риса і стан особистості проявляється в таких характеристиках, як некомунікабельність, тенденція сприймати багато ситуацій як фрустровані. Особистості з високою особистісною тривожністю характеризуються схильністю до депресії, нейротизму, менше орієнтовані на інших.

Крім тривожності існує безліч інших рис особистості, таких як афективна ригідність, схильність до домінування, екстра - і інтровертованість, емоційна стійкість, локус - контроль та ін. Такі риси в тій чи іншій мірі впливають на ефективність діяльності, а, отже, і на стан особистості.

А.В. Махнач аналізував взаємовплив станів і рис людини як взаємодоповнюючі категорії. Він зробив висновок про те, що серед найбільш важливих особистісних рис, що детермінують симптомокомплекс психічних станів є самоконтроль, наполегливість і впевненість, схильність до лідерства і самозахисний тип реагування на ситуацію фрустрації.

Встановлено також, що такі характеристики як ставлення до праці, домінантність і міжособистісна орієнтація позитивно пов'язані з успішністю і продуктивністю діяльності, будучи надійними показниками здатності до навчання при відборі персоналу.

Наше дослідження присвячено розгляду динаміки емоційних станів вчителів під час їх роботи. Дослідження переживання тривожності вчителів відбувалося за методикою діагностики тривожності Ч.Д.Спілбергера в адаптації Ю.Л.Ханіна. Так, наприкінці робочого дня у вчителів спостерігались наступні зміни стану тривожності: високий рівень тривожності було відмічено у 9 вчителів, що складає 18% від всієї кількості досліджуваних. Показники середнього рівня тривожності мали місце у 30 вчителів (60%) даної вибірки. Низький рівень тривожності отримали 7 вчителів, тобто 14% з усіх досліджуваних. Та дуже низький рівень тривожності було зафіксовано у 4 вчителів (8%) даної вибірки.

Отримані дані свідчать про те, що наприкінці робочого дня, після проведення навчально-виховного процесу у школі більшість вчителів (78%) переживають негативні емоційні стани, що і впливає на рівень їхньої

тривожності. І лише у 22% вчителів, що приймали участь в даному експерименті було зафіксовано низькі показники рівня тривожності.

Також було проведено дослідження прояву тривожності у вчителів на початку робочого дня. Були отримані наступні дані: високий рівень тривожності не було зафіксовано ні у одного із досліджуваних. Середній рівень тривожності відмічено у 4 осіб, що складає 8% з загальної кількості досліджуваних, низький рівень тривожності отримали 33 вчителі (66%), а показники дуже низького рівня тривожності мали місце у 13 вчителів – що складає 26% від загальної кількості досліджуваних.

Аналіз результатів даних тривожності вчителів свідчать про те, що на початку робочого дня у 92% досліджуваних відсутній високий рівень тривожності. Вчителі почувають себе спокійно, затишно, прослідковується почуття радості, задоволення. У жодного вчителя не було відмічено високої тривожності і лише у 4 вчителів на початку робочого дня був зафіксований середній рівень тривожності.

Вивчення динаміки емоційних станів вчителів було проведено за допомогою методики «Самопочуття-активність-настрій» (САН). Наприкінці робочого дня були отримані наступні результати: домінування гарного настрою було зафіксовано у 2 вчителів, що складає 4% від загальної кількості досліджуваних. Домінування мінливого настрою відмічено у 26 вчителів (52%) з усієї кількості опитаних, а 22 вчителі (44%) наприкінці робочого дня відмітили в себе домінування поганого настрою.

Проведений аналіз отриманих даних показав, що наприкінці робочого дня більшість (52%) вчителів або не змогли оцінити свій емоційний стан, або в них переважав поганий настрій (44%), тобто вони почувалися слабкими, понурими, невдоволеними.

На початку робочого дня у вчителів зафіксовані наступні результати настрою: домінування гарного настрою відмічено у 46 педагогів, що складає 92% від загальної кількості досліджуваних. Домінування мінливого настрою зафіксовано у 4 вчителів – це 8% досліджуваних, а домінування поганого настрою не було визначено ні у жодного вчителя.

Аналіз даних показав, що на початку робочого дня настрої вчителів має позитивну дію на прояв усіх емоційних станів у 92% опитаних. У них відбувається підвищення настрою, виникає почуття радості, веселості, спокою, оптимізму. З усіх досліджуваних ніхто не відмітив в себе домінування поганого настрою. І лише у 8% вчителів було зафіксовано домінування мінливого настрою.

При вивченні динаміки емоційних станів вчителів також було проведено якісну обробку результатів дослідження. Вона полягає в тому, що вчителям було запропоновано описати свій стан на початку і наприкінці робочого дня, після навчально-виховного процесу у школі.

Були відмічені такі реакції досліджуваних вчителів наприкінці робочого дня:

- порушення симетрії мимики, прискорення та неритмічність дихання, значне збудження у 19 вчителів (36%);

- напружений рух, плечі злегка підняті, деякі рухи тіла незграбні в 20 осіб (40%);
- невеликий тремор пальців та рук у 18 вчителів (36%);
- виражене почервоніння шкіри (особливо плямами) на обличчі у 8 вчителів (16%).

На початку робочого дня у вчителів відмічені наступні реакції:

- спокій, впевнена міміка, рівне дихання в 38 вчителів (76%);
- легкі та координовані рухи в 48 осіб (96%);
- відсутність тремору в 42 вчителів (84%);
- звичайний колір обличчя у 46 досліджуваних вчителів (92%).

Таким чином, аналіз проблеми психічних станів показав, що психічні стани в істотній мірі впливають на фізичне і психічне здоров'я, успішність і ефективність діяльності, на протікання психічних процесів і формування властивостей особистості. Достатньо багато досліджень представлено виявленню закономірностей, що характеризують стани працюючої людини, особливостям регуляції станів в різних умовах життєздійснення.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Психология состояний. Хрестоматия / Составители Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров / Под ред. проф. А.О.Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – 608 с.
2. Психические состояния / сост. и общая редакция Л.В.Куликова. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
3. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
4. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 156 -162.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П.Ильин. – СПб: Питер, 2001. – 752с.

СЕКЦІЯ 6  
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ  
СУСПІЛЬСТВІ

**КОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ  
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Авдєєва Анастасія Олександрівна**  
*здобувач вищої освіти спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,*  
**Кузнецова Тетяна Григорівна**  
*канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки,*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасна педагогічна освіта України вирішує завдання навчання та виховання молоді на основі вимог Конституції України, Закону «Про освіту», національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), цільової комплексної програми «Вчитель», «Концепції педагогічної освіти». В центрі уваги стають питання з підготовки освіченої та гармонічно розвиненої дитини. Тому дуже важливо з самого початку сформувати в учнів позитивне ставлення до школи і до навчання, тобто навчальні мотиви.

Вчитель, який ураховує особливості мотиваційної сфери учнів, тенденції її становлення, може більш точно орієнтуватися в причинах, що визначають відношення до навчання, обґрунтовано ставити завдання активного придбання знань. Важливим етапом роботи з цього напрямку є формування у школярів адекватної самооцінки.

Проблема розвитку самооцінки розумово відсталих учнів пов'язана з питаннями становлення їх особистості, пошуками шляхів рішення завдань підготовки вихованців спеціальних шкіл до самостійного життя і діяльності.

Дослідники мотиваційної сфери дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (Л. І. Божович, Г. М. Дульнєв, І. Г. Єременко, Л. В. Занков, Н. Г. Морозова, Б. І. Пінський, С. Л. Рубінштейн, Л. С. Славіна, Ж. І. Шиф та ін.) виявили у них значні порушення мотивації, слабкість спонукань, недорозвиток довільних форм поведінки, підвищення орієнтації на оцінку, неадекватну самооцінку. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в значній мірі характерно зниження пізнавальних інтересів і домагань, невпевненість у собі, некритичність, відсутність самоконтролю. Тому адекватна самооцінка стає необхідним компонентом розвитку самосвідомості, оцінки своїх сил і можливостей, критичного ставлення до себе. У подальшому це сприяє становленню мотивації навчальної та трудової діяльності.

Учні допоміжної школи навіть у старших класах далеко не завжди орієнтуються у своїй діяльності на власну оцінку. Експериментальні дані свідчать, що від четвертого до сьомого класу орієнтація на самооцінку зростає в них відповідно від 17% до 55%. Та майже для половини старшокласників значно важливішою залишається оцінка дорослого. Це веде до того, що у

дитини формуються деякі негативні якості, такі як невпевненість у собі або самовпевненість, невміння переборювати труднощі або пристосування до будь-яких обставин будь-якою ціною.

Саме тому у спеціальних школах особлива увага повинна приділятися формуванню самооцінки у розумово відсталих учнів, їх самосвідомості, рівня домагань, активного ставлення до навчання, тобто їх мотиваційної сфери.

Метою нашого дослідження стало розроблення спеціальних прийомів роботи з формування адекватної самооцінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ми вважаємо, що формування у розумово відсталих учнів адекватної самооцінки необхідно проводити на основі активної діяльності особистості, виходячи з впливу на цей процес інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, з урахуванням своєрідності пізнавальної діяльності і підвищеної орієнтації на оцінку дорослого. Використання спеціальних прийомів роботи дозволяють дітям наочно визначати рівень своїх можливостей і практично оцінювати їх з наступним оцінюванням з боку вчителя і колективу.

Стійка самооцінка формується під впливом стійкої оцінки оточуючих, дорослих і дітей, а також власної діяльності дитини і власної оцінки її результатів. Саме тому роботу з формування адекватної самооцінки у дітей з особливими потребами потрібно проводити в процесі навчальної діяльності. Для вирішення цього завдання ми використовували ту частину уроку, на якій оцінювалась робота учнів, а саме наприкінці заняття або теми.

Цей етап уроку ми визначили як рефлексивно-оціночний (за А. К. Марковою). На ньому діти вчаться рефлексувати, тобто аналізувати власну навчальну діяльність, оцінювати і співвідносити результати роботи з загальними й окремими навчальними завданнями. Якісне проведення цього етапу уроку має велике значення в становленні адекватної самооцінки, а також у формуванні мотивації навчальної діяльності дітей.

Організація рефлексивно-оціночного етапу уроку повинна бути проведена так, щоб учні могли проаналізувати те, що вивчено на занятті або на декілька заняттях, могли виділити головне і другорядне у системі своїх знань і вмінь, а також правильно оцінити ці знання з точки зору завдань навчання.

Успішність проведення даної роботи залежить від різноманітності прийомів підведення підсумків. Доцільно, крім усного опитування і контрольних завдань, проводити роботу, яка надає учням можливість проявляти самостійність та ініціативу.

З цією метою ми пропонуємо завдання за допомогою яких робота з формування самооцінки у розумово відсталих школярів проводиться з урахуванням природних шляхів становлення даної психологічної функції у дітей з нормальним розвитком, а саме організація власної діяльності дитини з власною оцінкою своїх результатів і оцінкою їх вчителем.

Це такі завдання, як складання учнями схем і таблиць з пройденого матеріалу з відображенням в них головних понять, які були вивчені, а також зв'язків між ними. При їх виконанні діти ясніше бачать свої власні можливості, а саме те, як вони засвоїли ту чи іншу тему, вони краще помічають свої

недоліки, помилки, а також і сильні позиції, вчать орієнтуватися у власних знаннях і правильно оцінювати їх.

Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку дуже корисно використовувати такі завдання, як оцінка власних знань по деяким темам. Для цього дітям пропонують перелік основних питань з вивченої теми, поруч з якими необхідно помітити, як, на їх думку, засвоєні ці питання: добре, не дуже добре, або зовсім не засвоєні. Потім треба запропонувати учням визначити ті вміння, які необхідно мати після вивчення цієї теми і відзначити рівень їх засвоєння. Результати проведеної роботи вчитель обговорює як з усім класом, так і з окремими учнями. Він допомагає дітям правильно оцінити свої знання, побачити і проаналізувати свої сильні та слабкі позиції при вивченні матеріалу і зробити з цього правильні висновки.

Поруч з перерахованими формами організації у розумово відсталих учнів самоконтролю і самооцінки вивченого матеріалу, вчитель повинен використовувати і звичайні форми контролю і оцінки знань і умінь дітей. При цьому дуже важливо, щоб контроль і оцінка були спрямовані не тільки на виявлення того, що знають і вміють учні, а й спонукали б їх до подальшої роботи, викликали б у них бажання отримувати знання.

Значна роль у формуванні орієнтації на самооцінку належить різним формам спільної роботи дітей на уроці, які спеціально організовує вчитель. Так, при порівнянні різних відповідей та їх аналізі дорослим, учні вчать аналізувати й оцінювати відповіді товаришів, а потім і свої відповіді й знання. Колективна навчальна діяльність сприяє не тільки формуванню самооцінки, а й становленню мотивації навчальної діяльності, тому що набуває для школярів особливої цінності, яка стає для них необхідною і справжньою потребою.

Крім того використання різних форм колективної навчальної діяльності дає можливість диференціювати її для різних категорій учнів, підбирати завдання так, щоб зробити їх посильними для кожної дитини. Позитивні результати в значній мірі впливають на становлення мотивації навчання і формування адекватної самооцінки.

Саме у такому плані необхідно проводити формування адекватної самооцінки і мотиваційної сфери розумово відсталих дітей. Досвід роботи з цією категорією учнів і результати нашого дослідження свідчать про те, що без спеціальних зусиль необхідні мотиви у більшості з них не формуються. Тільки послідовна цілеспрямована корекційна робота дозволяє сформувати у школярів адекватну самооцінку, а також і позитивні мотиви навчання. Аналіз результатів формувального експерименту виявив, що у результаті такої роботи кількість учнів самооціночної групи збільшилася у п'ятому класі з 20% до 35,3%, у шостому – з 29,4% до 55,5%, у сьомому – з 55% до 77%.

Таким чином учителя і вихователі допоміжної школи повинні керувати процесом формування мотиваційної сфери дітей-олігофренів. В підлітковому віці у більшості розумово відсталих учнів можливо сформувати адекватну самооцінку і стійку мотивацію до навчальної діяльності, до виконання соціальних норм, правил, законів. Це відіграє значну роль у подальшому



самовдосконаленні учнів, їх позитивної соціальної адаптації та сприяє попередженню проявів девіантної поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968.
3. Братусь Б. С. Соотношение структуры самооценки к целевой деятельности в норме и при аномальном развитии / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 146-154.
4. Моргачева Е. Н. Определение умственной отсталости психолого-педагогическими методами в США / Е. Н. Моргачева // Дефектология. – 1999. – № 6. – С. 45-55.
5. Славина Л. С. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. С. Славина. – М. : Просвещение, 1975.

### ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ (КОРЕКЦІЙНОЇ) ШКОЛИ

**Березна Уляна Сергіївна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Під впливом соціально-політичних змін в Україні відбувається переосмислення певних суспільних цінностей, зокрема прав людини, дитини, інваліда, розвитку освіти тощо. На часі й реформи у галузі спеціальної освіти, що ґрунтуються на її здобутках, кращому досвіді.

Значна увага на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти приділяється проблемі особистісно-орієнтованого підходу в корекційної – виховному процесі спеціальної (корекційної) школи та демократизації.

Донедавна про проблеми дітей з порушеннями психофізичного розвитку та спеціальної школи, де вони навчаються і виховуються, в нашому суспільстві говорили неголосно, здебільшого фахівці між собою. Широкою громадськістю, в тому числі й педагогічною, ці питання обминалися, мало висвітлювалися у засобах масової інформації як такі, що псують імідж суспільства. Політика зрівнювання, ігнорування будь-якої диференціації дітей за рівнем розвитку, якої дотримувалися в нашому суспільстві протягом багатьох десятиріч, неухильно протиставляло дітей з недоліками психофізичного розвитку основній масі їх ровесників як аномальних. У таких умовах склалася особлива освітня система, представлена інтернатними закладами для різних категорій аномальних дітей і досить закрита для будь-яких новацій. Проте сьогодні гуманістичні та демократичні засади, на яких реформуються загальноосвітня

школа, дедалі більше змушують переосмислювати досвід спеціальної школи, оцінювати її здобутки і те, що потребує змін та вдосконалення.

Головна мета спеціальної освіти – пристосування людини до культури суспільства, ефективна соціалізація, становлення повноцінною особистістю, готовою до індивідуальних зусиль, власним гуманістичне орієнтованим рішенням, яка володіє багатофункціональною компетентністю, здатною вирішувати соціальні, професійні, особистісні проблеми і бути відповідною за них. Питання особливостей особистісно-орієнтованого підходу потребує розглядати завдання формування особистості дитини як першочергове. Виходячи з цієї мети можна виділити низку гуманітарних функцій освіти: 1) розвиток духовних сил і здібностей, які дозволяють людині жити у суспільстві; 2) формування емоційно-ціннісних установок при адаптації до соціальних умов, а також природніх явищ; 3) забезпечення можливостей для духовного, професійного розвитку і для здійснення самореалізації; 4) володіння засобами, які необхідні для досягнення інтелектуально-моральної свободи, творчої індивідуальності і особистої автономії [3].

Такий підхід до мети спеціального навчання потребує перегляду моделі випускника спеціальної школи, максимально компетентного у всіх соціальних питаннях. Компетентність учнів залежить не тільки від формування особистості, а й від рівня знань, умінь, навичок. Це відноситься до загально-предметного змісту освіти і складає її головну частину. Зміст освітньої компетенції конкретизується на рівні навчальних предметів.

Важливішим напрямком теоретичних і практичних розробок в галузі корекційної педагогіки є дослідження особливостей, можливостей і педагогічних умов формування в учнів спеціальних шкіл вищих психічних функцій засобом корекційної-розвиваючого навчання [4].

Сучасний напрямок організації допомоги проблемним дітям корекційної педагогіки являє собою результат розвитку поглядів на аномалії розвитку і можливості їх подолання. Відомо, що погляди ці змінювалися в різні періоди розвитку медичних та педагогічних знань.

Основна ідея розвиваючого навчання сформульована в роботі Л. В. Занкова «Дидактика і життя»: «Дидактичні принципи і вимоги, які розраховані на засвоєння знань та навичок, приносять відомий результат і в розвитку. Однак завдання не в тому, щоб отримати будь-який результат, а в тому, щоб досягти максимальної ефективності навчання для розвитку школярів» [2].

Початок розробки питань корекційно-виховної роботи поповнений М. І. Кузьмицькою, Н. Б. Лур'є, О. Л. Селіховим, В. А. Сумароковим та ін.

В концепції спеціальної освіти навчання і виховання дітей з порушеннями розумового розвитку, в дослідженнях відомих дефектологів (В. М. Синьов, В. І. Бондар, С. П. Миронова та ін.) корекційно-педагогічна робота визначається як система спеціального навчання і виховання аномальних дітей [1, 5].

Метою корекційної роботи є виправлення (до розвиток) психічних та фізичних функцій аномальної дитини в процесі загальної її освіти, підготовка до життя та праці.

Для правильного визначення змісту корекційної роботи в спеціальній школі, необхідно співвідносити корекцію зі всіма основними компонентами системи освіти і тільки після цього розглядати внутрішні структури підсистеми і їх змістовно – педагогічну роль.

У багатьох працях з дефектології і спеціальної педагогіки корекцією, як правило, пов'язують частіше з розвитком дитини. Це правильно, тому що вона спрямована на виправлення вторинних відхилень у розвитку аномальних дітей. Але коли говорять про корекційної – педагогічну роботу, то вона не може виділятися з триєдиною схемою освіти: навчання, виховання, розвиток [3].

Корекційне навчання – засвоєння знань про шляхи і засоби подолання недоліків психічного і фізичного розвитку і засвоєння способів застосування отриманих знань.

Для розумово відсталих дітей особливо шкідливе навчання на завищеному матеріалі, методом багаторазового повторення погано зрозумілого матеріалу; велика кількість словесного навчання з врахуванням механічного запам'ятовування; читання текстів і питально- відповідальний метод без опори на наочність, на реальні адекватні уявлення з прочитаного і наочно-дійове мислення учнів; оперування заученими штампами та безглузде маніполювання цифрами при навчанні рахуванню. Все навчання повинно проводитися методом предметно-практичної діяльності учнів з мовленнєвим супроводженням і має бути спрямовано на виробку хоча і примітивних, але осмислених правильних уявлень з пройденого матеріалу і практичних умінь.

Корекція розвитку дітей спеціальної школи, особливо молодшого віку, повинна здійснюватися переважно в тих видах діяльності, які характерні для дітей раннього та дошкільного віку. Основним методом навчання має стати організація постійної активної предметно-практичної діяльності розумово відсталих дітей на всіх уроках. В предметно-практичній діяльності діти можуть оволодівати знаннями і уміннями в такій мірі, щоб були здійснені такі принципи свідомості і наступності навчання [4].

Готовність до школи включає розвиток соціальних якостей у дитини, які забезпечують прийняття нової ролі – школяра. Діти ризику – основний контингент класів компенсую чого навчання – часто мають проблеми соціального характеру. Достатньо відомим фактором є порушення відносин з дорослими. Дитина не готова прийняти відносну умовність ділового спілкування, правил і норм поведінки в школі і може вести себе з вчителем, як з близькою людиною – матір'ю, бабусею – капризувати, або, навпаки, триматися уособлено з напускною безтурботністю, байдужістю.

«Педагогічна система кожної історичної епохи, – пише академік М. Стельмахович, – висуває свій оригінальний чи актуальний уже знаний образ людини. Кардинальні зміни в житті суспільства вносять відповідні корективи у виховний ідеал. Тож цілком закономірно виникає питання про сучасний

педагогічний ідеал національного родинно – громадсько – шкільного виховання в Українській державі».

Кінцевою метою виховання особистості є її підготовка до виконання комплексу ролей, необхідних для суспільного життя: громадянина, трудівника, громадського діяча, сім'янина, товариша.

Разом з тим рівень вивчення проблем соціалізації дітей з проблемами в розвитку навряд чи можна визнати таким, що задовольняє сучасні суспільні потреби. На нашу думку, найменшою мірою у вивченні ролі і можливості системи виховання щодо забезпечення їх успішної соціалізації. Не з'ясовано до кінця рушійні сили, механізми соціалізації індивіда.

У результаті цього нами було проведено дослідження щодо виявлення готовності дітей до навчання у школі, а також їх можливості в оволодінні шкільним матеріалом. Дослідження проводилося з дітьми з вадами зору та розумовою відсталістю.

У ході експериментального дослідження було з'ясовано особливості психофізичного розвитку дітей із порушеннями зору та розумовою відсталістю, проблеми й умови оптимізації компенсаторно-корекційних функцій освіти.

Таким чином, при вивченні особливостей особистісно-орієнтованого підходу в корекційно-виховному процесі спеціальної (корекційної) школи у нашому дослідженні ми дотримувалися вимог до змісту спеціальної освіти, викладеної, зокрема, в Концепції спеціальної освіти учнів з порушеннями психофізичного розвитку: зорієнтованість на розвиток особистісних якостей, формування характеру та культури поведінки, підготовки до соціалізації в суспільстві – поступове включення дитини в систему особистісних і суспільних відносин – це насамперед шляхи підвищення освітнього процесу в спеціальній школі для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. І. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи / В. І. Бондар. – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – 60 с.
2. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М., 1990. – С. 334-339.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики / В.А. Липа. – Донецк: «Либідь». – 2003.
4. Липа В.О. Формування адаптивних навичок розумово відсталих дітей як один із напрямків модернізації колекційної освіти / В.О. Липа. – Слов'янськ., 2004.
5. Миронова С. П. Основы коллекционной педагогики / С. П. Миронова, О. В. Гаврилова, М. П. Матвеева. – Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Опенка. – 2010.

## **ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

**Боброва Ганна Юрїївна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,*

**Мамічева Олена Володимирівна**

*доктор психол. наук, професор кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Проблема емоційного розвитку дітей є однією з найважливіших і найактуальніших для сучасної психологічної науки. Це обумовлено її значенням для теорії і практики навчання, виховання і розвитку дитини в нормі й при патології. В останні роки відбулися серйозні зміни позицій у вченні про порушення у психофізичному розвитку. Поряд з визнанням етіопатогенетичної ролі органічної поразки головного мозку все більше виявляється роль соціокультурних факторів і такого фактора як адаптація дітей до навколишнього середовища. Особливо ці зміни торкнулися розуміння легких ступенів розумової відсталості, хоча патогенез цих ступенів розумової відсталості багато в чому ще не ясний, потребує подальшого вивчення розкриття залежності між інтелектом і порушенням структур мозку.

Під олігофренією розуміють групу захворювань різної етіології, загальним і типовим для яких є психічне недорозвинення. У першу чергу це проявляється в інтелектуальній недостатності й характеризується синдромом щодо стабільного, не прогресуючого слабоумства. Однак інтелектуальна недостатність не вичерпує всієї картини олігофренії. В олігофренів відзначається недорозвинення й інші властивості – емоційності, моторики, сприйняття, уваги.

Проблемою емоційних станів займалися такі відомі науковці як: П. К. Анохін, Л. С. Виготський, В. Вундт, У. Джеймс, К. Ланге, О. М. Леонтєв, С. Л. Рубінштейн та інші. Перша систематично розроблена трактовка емоційних проявів належить В. Вундту. Вундт зв'язав емоції з відчуттями. Перший цю концепцію заперечив відомий американський психолог У. Джеймс. Він розглянув тезис про те, що за сприйняттям збуджуючого фактору йдуть тілісні зміни, а переживання цих змін і є емоції. Цю точку зору розділив К. Ланге. На його думку, емоції виникають в разі моторних змін, які визиваються деякими подразниками. Ця фізіологічна теорія має велике значення і в наш час, згідно її, емоційний стан є невід'ємним від стану периферичних органів. Згідно цієї теорії емоції ототожнюються з фізіологічними процесами, які проходять у центральній нервовій системі.

Вітчизняні психологи підкреслюють і роль тих фізіологічних механізмів, які є умовою для виникнення емоційних процесів. Відомим спеціалістом в цій області є академік П. К. Анохін, він підкреслював, що фізіологічна характеристика емоцій зв'язана насамперед з розповсюдженням збудження з

області гіпоталамуса на всі ефекторні органи. Область гіпоталамуса виявляє якість емоційного стану, його характерний зовнішній прояв [1].

Особливо велике значення в наш час має концепція психічного розвитку розумово відсталої дитини, яку запропонував Л. С. Виготський – один з перших дослідників розумової відсталості. Він розглядав процес розвитку розумово відсталої дитини як єдиний процес, де наступний етап розвитку залежить від попереднього. Л. С. Виготський вказує на необхідність розрізняти первинний дефект і вторинні наслідки розвитку. Він відмічав, що неможна виводити особливості психіки розумово відсталої дитини з основної причини її відсталості – факта поразки головного мозку. Це було б ігнорування процесу розвитку. Окремі особливості психіки знаходяться в дуже складному положенні основної причини. Як і інші діти, розумово відсталі протягом усіх років свого життя розвиваються, але цей розвиток йде повільніше ніж у здорових дітей [2].

С. Л. Рубінштейн підкреслював, що психіка розвивається навіть при глибоких ступенях розумової відсталості. Розвиток психіки – це специфіка дитячого віку, яка пробивається крізь будь-яку найважчу патологію».

Вітчизняні психологи дають наукове пояснення природи емоцій, хоча на теперішній час серед них немає єдиної точки зору на природу емоцій [4].

Особливості розвитку емоційної сфери розумово відсталих дітей показані в роботах Т. П. Вісковатової, В. Я. Васелевської, В. М. Синьова, І. М. Соловйова, М. І. Феофанова, О. В. Коломійцева, Т. М. Дульнева та інших.

Емоції грають суттєву роль у розвитку особистості. У дитини з розумовою відсталістю наявність в емоційній сфері глибоких первинних змін сприяє своєрідному психопатологічному формуванню характеру, нових важких якостей, які різко ускладнюють корекцію основного психічного дефекту. Ось чому вивчення емоцій розумово відсталої дитини, їх формування і виховання має важливе значення.

Емоції – це реакція організму на подразники, що виходять із зовнішнього й внутрішнього середовища, спрямовані на посилення й ослаблення станів, викликаних цими подразниками. Таке визначення емоцій дане в сучасному підручнику фізіології. Однак існує точка зору, що дотепер учені не змогли виробити чіткого визначення: такого, котре не містило б суб'єктивних понять і до перерахування ознак.

Найважливішу роль у формуванні емоцій має лімбічна система, розташована між стовбуром і корою головного мозку, і ретикулярна формація-особлива нервова структура, здатна активувати мозок.

Усі відомі зміни, які супроводжують емоційне порушення, – зміни в ритмі серця, подиху, у моториці шлунка й кишечника. Віддавна вивчаються мозкові механізми емоційних станів і їхній зв'язок з вісцеральними реакціями.

Взаємодія відділів нової кори, гіпокампа, мигдалин і гіпоталамуса необхідно для організації поведінки, спрямованого на задоволення потреби, починаючи з визначення ймовірності одержання корисних результатів (його передбачення). Системи мозку пов'язані з рухом, сенсорними утвореннями, регуляторами вегетативних функцій, виконують виконавчу роль у задоволенні потреби.

Теоретичною основою сучасної нейропсихології є теорія динамічної локалізації зовнішніх процесів вищих психічних функцій, розроблена в працях Л. С. Виготського, А. Р. Лурія й впроваджена їхніми учнями. Відповідно до даної теорії, кожна психічна функція забезпечується роботою всього мозку як цілого, однак різні мозкові структури вносять свій диференційований внесок у її здійснення. Мозкові структури, що беруть участь у забезпеченні тієї або іншої психічної функції, об'єднані в складні функціональні системи, ланки яких відповідальні за різні аспекти тієї або іншої функції [2; 3].

Емоції і почуття дитини з психофізичними вадами розвитку недостатньо диференційовані. Їх переживання примітивні, і практично відсутні тонкі відтінки переживань. Усі без винятку життєві потреби й відправлення, у тому числі й розумовій діяльності людини, супроводжуються відповідним емоційним тонусом, завдяки якому життєві функції підтримуються на деякому оптимальному рівні. Найчастіше такій дитині притаманні крайні, полярні почуття: він відчуває тільки або задоволення, або незадоволення. Таким чином, можна говорити про обмеженість діапазону переживань розумово відсталих дітей. З цим пов'язані часті утруднення розуміння міміки і жестів, виразних рухів людей, зображень емоцій на картинках. Спостерігається жвавість емоцій розумово відсталих дітей (привітність, довірливість, жвавість) поряд з їх поверхнею і неміцністю. Такі діти легко переключаються з одного переживання на інше, проявляють несаможестивність у діяльності, легку сугестивність в поведінці і іграх, слід за іншими дітьми. Їх емоції малостійкі, рухливі, відзначається слабкість інтелектуальної регуляції почуттів [5].

Почуття, як і інші властивості особистості, носять соціальний характер, вони опосередковані й обумовлені реальними суспільними відносинами. У тому, що радує й засмучує людину, проявляється спрямованість почуттів. У нашому суспільстві в дітей формується така спрямованість почуттів, що відповідає цілям і завданням суспільства. Спеціальна загальноосвітня школа покликана формувати у своїх вихованців почуття товариства, колективізму, поваги до старших людей, що піклуються про їх почуття задоволення від досягнутих у праці й навчанні успіхів і т.д. На шляху до досягнення цих цілей перед вихователями спеціальних шкіл встає багато труднощів, обумовлених особливостями розвитку розумово відсталих дітей.

При спостереженні за стосунками дітей та вчителів спеціальної загальноосвітньої школи було відмічено, що акцент приділяється вихованню почуття товариства та колективізму, дуже помітна вікова ієрархія між дітьми, молодші з більшим задоволенням прислуховуються та граються зі старшими по віку дітьми.

Таким чином, вивчення психологічних особливостей проявів емоційних станів розумово відсталих дітей в наш час займає велику роль. Емоції вносять важливий внесок в розвиток дитини з вадами психофізичного розвитку, а також сприяють відносинам між вихованцями та вчителями, а також відносин дітей між собою.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П. К. Проблемы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин, 1949.

2. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб., 1998. – 290 с.
3. Лурия А. Р. Лобные доли и регуляция психологических процессов / А. Р. Лурия. – М., 1966.
4. Рубинштейн С. Л. Психология умственно отсталых школьников / С. Л. Рубинштейн, 1999. – 389 с.
5. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К.: Знання. – 2008. – 359 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН НА РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЩІ**

**Борисова Катерина Максимівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Кіян Андрій Петрович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Актуальність проблеми полягає в тому, що співчуття дітей, особливо підлітків, супроводжується актом альтруїзму, який ще мало вивчено. Той, хто найбільш чуйний до емоційного стану іншого, охоче допомагає, найменш схильний до агресії. Виховання гуманістичних почуттів і засвоєння моральних правил – різні сторони єдиного процесу морального виховання, заснованого на повазі до дитини.

Емпатія у відносинах батьків і дітей можлива тільки в тому випадку, коли батьки розуміють почуття дітей, беруть участь у їхніх справах і дозволяють їм деяку самостійність. Емпатійні відносини батьків полегшують процес адаптації підлітка. У відносинах з дорослими емпатія виступає як мотивація поведінки, що змінюється в міру емоційного й інтелектуального розвитку дитини.

Першим соціальним інститутом дитини є родина. Вона дає дитині життя, у ній вона одержує перші уявлення про світ, тут закладається той основний фонд понять, поглядів, почуттів, звичок, що лежить в основі морального становлення і всього ладу особистості дитини. Відсутність духовного комфорту, ласки, любові і поваги, людської участі приведуть до черствості і непомірно розвитку егоїзму. У родині під впливом укладу сімейного життя формуються моральна і суспільна спрямованість особистості зростаючої людини, її ціннісні орієнтації і психологічні установки; діти повторюють своїх батьків, насамперед у цілях, прагненнях, відносинах до людей.

Значимість родини у вихованні дитини відзначав Р. С. Немов. Він писав, що родина грає у вихованні основну, довгострокову і найважливішу роль. Довіра і страх, впевненість і боязкість, спокій і тривога, сердечність і теплота в спілкуванні на противагу відчуженню і холодності – усі ці якості особистість здобуває в родині. Вони з'являються і закріплюються в дитини задовго до надходження в школу і впливають на її розвиток. Ранні відносини матері і дитини визначають її відносини з іншими людьми в наступному, тобто події раннього дитинства мають тривалі наслідки.



Відносини в родині включають 4 основних види відносин: психофізіологічні, психологічні, соціальні і культурні.

Психофізіологічні – це відносини споріднення і статеві відносини. Психологічні включають відкритість, довіру, турботу друг про друга, взаємну мораль і емоційну підтримку.

Соціальні відносини містять розподіл ролей, матеріальну залежність у родині, статусні відносини: авторитет, керівництво, підпорядкування й ін.

Культурні – це особливого роду внутрішньо родинні зв'язки і відносини, обумовлені традиціями, звичаями.

Уся ця складна система відносин впливає на сімейне виховання дітей. У середині кожного з видів відносин можуть існувати як згода, так і розбіжності, які позитивно або негативно позначаються на вихованні [3].

Відношення батьків до дитини відзначаються високою психологічною напруженістю і різноманітні в їхніх проявах. Система відношень, що створилася в родині, до дитини називається батьківськими установками. Вони відіграють вирішальну роль в емоційному розвитку дітей [1].

У формуванні особистості підлітка важливу роль грає емоційна функція родини. Вона здійснює одержання членами родини психологічного захисту, емоційної підтримки в родині, задоволення в особистому щасті і любові. У родині дитина відчуває цінність свого життя, знаходить безкорисливу самовіддачу, готовність до емпатії. Розуміння, що дитина потрібна і небайдужа комусь, що її люблять, породжує почуття захищеності і безпеки, підтримує моральний дух і впевненість.

У сучасній психології емпатію прийнято трактувати або як здатність розуміти світ переживань іншої людини, або як здатність прилучатися до емоційного життя іншого, розділяючи його переживання.

Менш поширене поняття емпатії як акта почуття. У цьому аспекті емпатія виступає як вид почуттєвого пізнання об'єкта через проекцію й ідентифікацію, здатність поставити себе на місце іншого, передбачати його реакції, здатність розуміння емоційного стану іншого, здатність проникати в психіку іншого, розуміти афективні орієнтації інших [2]. Дослідження вітчизняних психологів показали, що здатність до співпереживання починається спочатку на рівні успіху і на рівні невдачі іншої особистості, з якою ідентифікується дитина, а виникли потім під впливом дорослих здатність до співпереживання дитина починає переносити на однолітків.

У дослідженні Т. Н. Счастної показано, що поняття співпереживання включає наступні компоненти:

1. знання моральних норм, пов'язаних зі співпереживанням;
2. уміння сприймати емоційний стан іншого;
3. здатність виражати адекватні даній ситуації емоційні реакції в соціально-прийнятних формах;
4. досвід власних переживань, пов'язаних з наявністю або відсутністю співпереживання іншої особистості;
5. рефлексивні прояви співпереживання, що складаються в умінні поставити себе на місце іншого;

6. надання реальної допомоги іншим [1].

Найбільш прийнятний і всеохоплюючий принцип класифікації форм емпатії в сфері спілкування ґрунтується на факторі переваги одного з членів трикомпонентної структури міжособистісної взаємодії:

- Когнітивна (пізнавальна) емпатія. Пізнаються ті характерологічні особливості партнера, що у даній соціальній ситуації і при заданому обсязі інформації про нього недоступні свідомій розумовій діяльності (глибинні установки, наміри, ціннісні орієнтації і т.п.).

- Афективна (емоційна) емпатія відрізняється перевагою емоційного компонента структури міжособистісної взаємодії, тобто якщо при когнітивній емпатії мова йшла про пізнання партнера, то в афективній формі домінуючим стає акт вживання, емоційного залучення і поділу переживань іншої особистості шляхом відтворення сприйраних емоцій у психіці.

- Діюча емпатія. У якості домінуючих тут виступає третій, поведінковий (практичний, вольовий, регулятивний) компонент структури міжособистісної взаємодії. [4]

У сучасній американській дитячій психології основна увага приділяється ролі емпатії в адаптації дітей і зв'язки емпатії з альтруїстичними формами поведінки. Рош і Бордін вважають емпатію одним з найважливіших джерел розвитку особистості дитини. На їхню думку, емпатія – сполучення теплоти, уваги і впливу. Автори спираються на ідею Ранка про розвиток дитини як процес установалення балансу між потребами батьків і дитини. Дотримання балансу потреб робить виховання ефективним, якщо емпатія визначає психологічний клімат навчання дитини взаєминам з людьми. Емпатія як феномен міжособистісного контакту не тільки сприяє якості. В процесі емпатичної взаємодії формується система цінностей, які визначають поведінку підлітків по відношенню до оточуючих.

Таким чином, дослідивши особливості сімейних відносин які впливають на формування особистості підлітка, слід зазначити важливу роль емоційної функції родини. Вона дає відчуття психологічного захисту, емоційної підтримки в родині, задоволення в особистому житті. У родині дитина відчуває цінність свого життя, знаходить безкорисливу самовіддачу, готовність до емпатії. Усвідомлення того, що дитина потрібна і небайдужа комусь, що її люблять, породжує почуття захищеності і безпеки, підтримує моральний дух і впевненість.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубровина И. В. Психологические аспекты подготовки молодежи к семейной жизни / И. В. Дубровина / Вопросы психологии. – № 4. – 1981. – С. 146–151.
2. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С.Кон. – М.: Просвещение. – 1980. – 39 с.
3. Немов Р. С. Психология: Учебник для студентов высших пед. учебн. заведений: В 3-х книгах. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: «Владос», 1995. – 512 с.
4. Обозов Н. Н. Диагностика супружеских затруднений / Н. Н.Обозов, А. Н. Обозова // Психологический журнал. – Т. 3. – № 2. – 1982.– С. 147–151.

**ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ  
СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТА  
СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ВУЗУ**

**Вербова Юлія Володимирівна**

*здобувач кафедри психології,*

**Седих Кіра Валеріївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет*

*імені В.Г.Короленка (м.Полтава).*

Актуальність дослідження особливостей ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного вузу визначається тим, що ціннісно-смыслові орієнтації виступають психологічним утворенням, яке відображає особливості узагальненої інтерпретації життя та структурування особистого досвіду особистостями, з одного боку, та визначають переважаючі вектори життєвого (у тому числі і професійного) самовизначення – з іншого. Відповідно вивчення особливостей осмыслення життя і ціннісно-смыслових орієнтацій студентів технічних та гуманітарних спеціальностей дає можливість інтерпретувати специфіку вироблення їх життєвої позиції, що визначає їх життєві та професійні перспективи.

Окремі аспекти професійного становлення студентів висвітлені у наукових працях, які присвячені дослідженню тенденцій формування ціннісно-смыслових настанов сучасної молоді (Г.О. Вайзер, Б.В. Зейгарник, К.В. Карписнький, Д.О. Леонтєв, В.Ф. Петренко) та специфіки професійного становлення особистості (К.М. Гуревич, В.А. Кан-Калик, Є.О. Клімов, Б.В. Кулагін, Н.В. Кузьміна, А.В. Сірий). Проте, більшість досліджень, що присвячені вивченню проблеми ціннісно-смыслових орієнтацій студентства, не дають цілісного уявлення про їх сутність та ієрархічну структуру. Виходячи з цього, важливим постає необхідність багатопланового комплексного вивчення ціннісно-смыслових орієнтацій молоді у контексті її опанування майбутньої професії.

Особлива актуальність порівняльного дослідження ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарного вузу зумовлюється тим, що: 1) на сьогоднішній день у психологічній науці відсутній систематизований виклад особливостей ціннісно-смыслових орієнтацій студентів коледжів при значній кількості досліджень даного феномену серед молоді із вищих навчальних закладів; 2) вагомим постає вирішення питання узгодженості ціннісно-смыслових орієнтацій молоді та її професійного становлення і опанування технічної спеціальності, що об'єднує проблеми осмысленості життя та впливу переважаючих ціннісних орієнтацій на життєву і професійну активність молоді.

Вивченню проблеми ціннісно-смыслові сфери особистості приділялась значна увага. Дослідження сутності самих понять «цінність», «ціннісно-

сміслова сфера» Д.О. Леонтьєвим, О.Л. Носенко, В.О. Ядовим; визначення функцій ціннісних орієнтацій М.І. Лапіним; аналіз динаміки ціннісно-мотиваційної сфери І.С. Коном, М.Н. Корневим; Ю.Л. Трофімовим, розгляду дослідження взаємовпливу процесу навчання і розвитку ціннісно-сміслової сфери (С.Д. Максименко) мають важливе значення в процесі аналізу формування і трансформації ціннісно-сміслових орієнтацій особистості.

У сучасних дослідженнях все ж приділяється увага вивченню різних аспектів ціннісно-сміслової сфери студентів коледжів. Так, у дослідженні Т.М. Картель [2] визначені основні особливості, компоненти та етапи сформованості професійної свідомості і самосвідомості інженерів-будівельників. Натомість, Н.В. Гоголь [1] вивчаючи особливості цінностей студентів коледжів відмічає переважаючий вплив соціального оточення на ті зміни, що відбуваються в аксіосфері молоді, та кризовий характер мотиваційно-ціннісної направленості особистості у даній категорії досліджуваних. Переважаюча роль ціннісно-сміслових орієнтацій у ставленні до майбутньої професійної діяльності та життя загалом відмічена і у доробку Н.Г. Набіуліної [3], де визначається необхідність приділення особливої уваги цінностям студентів у процесі навчання. За даними В.Н. Недайвозова [4], особливості ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів виражаються в особливостях їх життєвої перспективи, що переважно характеризується дезорганізованістю структурних елементів та порушенням співвідношення траєкторій.

Узагальнюючи результати даних досліджень можемо стверджувати, що питання ціннісно-сміслових орієнтацій студентів різних навчальних закладів є безумовно актуальним, а порівняння вираженості ціннісно-сміслових орієнтацій студентів технічних та гуманітарних спеціальностей дозволить визначити відмінності у їх інтерпретації життєвого досвіду, ставленні до професії та життя загалом.

Нами було здійснене комплексне вивчення ціннісно-сміслових орієнтацій студентів коледжів технічних спеціальностей та студентів гуманітарних вузів.

За результатами дослідження нами визначено, що студенти коледжу технічних спеціальностей та студенти вузу гуманітарних спеціальностей відрізняються за рівнем осмисленості життя. Так, 45,9% досліджуваних коледжу характеризується вираженою осмисленістю життя. Тобто, вчинки та дії, які вони здійснюють, підпорядковуються загальній логіці їх життя, підкоряються властивим їм зміслам та змісловим настановам. Такий відсотковий показник серед студентів вузу становить 19,2%.

Також, 18% досліджуваних коледжу і 26% студентів вузу мають середній рівень осмисленості життя. Вони у життєвих вчинках переважно орієнтуються на свої зміслові настанови, але у деяких ситуаціях можуть діяти на протигагу властивим їм життєвим зміслам, порушуючи логіку попередньо вчинених дій.

Окрім цього, 36,1% досліджуваних коледжу і 54,8% студентів гуманітарних спеціальностей вузу характеризується вираженим низьким рівнем осмисленості життя. Вони не мають провідних зміслових настанов, які

регулюють їх професійне становлення, вчинки і професійні вибори таких юнаків часто мають ситуативний характер та не підкоряються загальній життєвій логіці. Таким юнакам властиве недиференційоване ставлення до життя та дифузність смислової сфери, мінливість соціальної поведінки, що виражається і у проблемах життєвого самовизначення, бачення себе у майбутній професії та сфері діяльності.

Нами встановлено, що досліджувані із різних груп відрізняються за показниками ієрархії цінностей. Так, для досліджуваних студентів коледжів властиві виражені найбільшою мірою такі цінності, що зумовлюють їхню життєву активність, як покращення матеріального положення (виражено у 32,2% вибірки), досягнення високого соціального статусу (31,5%), спілкування (30,3%), пізнання нового (29,4%).

Найменш вираженими життєвими цінностями студентів коледжів технічних спеціальностей є соціальна активність для досягнення позитивних змін у суспільстві (3,2% досліджуваних), допомога іншим людям (3,5%), насолода прекрасним (4,7%) та здоров'я (5,3%),

Натомість серед студентів вузу гуманітарних спеціальностей найбільш вагомими цінностями є: спілкування (виражено у 35,5% досліджуваних), визнання людей (34,7%), досягнення високого соціального статусу (33,2%), досягнення позитивних змін у суспільстві (31,6%), пізнання нового (31,6%), допомога іншим людям (29,7%) та любов (25,8%). Найменш вираженими життєвими цінностями студентів вузу є здоров'я (3,8%), відпочинок (14,3%) та покращення матеріального статусу (15,4%).

Таким чином, можемо стверджувати, що студенти коледжів технічних спеціальностей у житті та професійному навчанні більше орієнтуються на досягнення матеріального благополуччя. Відповідно, обрану професію і її освоєння вони розцінюють як спосіб покращення власного матеріального становища. Такі студенти розцінюють власне професійне навчання та становлення не з точки зору можливості провокувати зміни у суспільстві та отримання естетичної насолоди (що виступає найменш значимими цінностями досліджуваних), а з точки зору можливості покращувати матеріальне становище за рахунок майбутньої професійної діяльності. Переважання такої цінності у студентів відображає їх ставлення до навчання, яке підпорядковане вагомості практичності, можливості подальшого використання набутих знань студентами у професійній діяльності.

Натомість, студенти вузів гуманітарних спеціальностей набагато більше орієнтовані на цінності досягнення позитивних змін у суспільстві, допомоги іншим та визнання людей. Такі цінності, відображаючи загальну гуманістичну спрямованість особистості студентів-гуманітаріїв, відповідають обраному ними фаху. Вони прагнуть досягати позитивних змін у суспільстві, проявляти турботу про інших людей, допомагати їм, навчати їх та покращувати їх життя. Свою професійну діяльність такі студенти розцінюють з точки зору соціальної вагомості та орієнтовані на суспільне визнання.

При цьому, досліджуваним обох підгруп властиві виражені цінності досягнення високого соціального статусу, спілкування та пізнання нового.

Вони вважають, що їх професійна діяльність не тільки виступатиме способом покращення матеріального благополуччя, але і засобом досягнення соціального статусу і визнання. Значимість спілкування для представників обох груп свідчить про те, що спілкуючись із оточуючими студенти проявляють свої інтереси, переконання і цінності, набувають соціального досвіду та отримують зворотний зв'язок стосовно власних психологічних особливостей, життєвих планів та професійної перспективи.

Такі цінності студентів свідчать про значимість оцінки соціального оточення та самовираження для молоді, що відповідає загальним закономірностям психологічного становлення особистості в юнацькому віці.

Цікавим є поєднання цінностей пізнання нового з покращенням матеріального статусу у студентів коледжів та допомогою іншим людям у студентів вузів. Зокрема, такі виражені поєднання можна інтерпретувати як орієнтацію студентів коледжів на розвиток своїх знань і умінь виходячи з їх доцільності для майбутньої професійної діяльності, практичності та покращення матеріального стану. Натомість, студенти вузу більше орієнтовані на розширення своїх знань і розвиток умінь для надання допомоги іншим людям.

Ціннісно-сміслові орієнтації студентів відображають найбільш вагомі для них життєві пріоритети, відповідно до яких відбувається осмислення життєвих подій та вибудовується стратегія життєвої і професійної самореалізації. За результатами проведеного порівняльного дослідження визначено, що студенти коледжів технічних спеціальностей більш осмислено ставляться до життя та чітко розуміють свої життєві і професійні цілі, ніж студенти вузів гуманітарних спеціальностей. Останні ж відчувають труднощі у визначенні чітких життєвих цілей і планів.

Нами також зафіксовані відмінності у проявах життєвих цінностей досліджуваних двох досліджуваних груп. Так, студенти коледжів технічних спеціальностей більше орієнтовані на досягнення матеріального благополуччя, ніж студенти вузу гуманітарних спеціальностей, переважаючими цінностями яких є допомога іншим людям, їх визнання та досягнення позитивних змін у суспільстві. При цьому обидві групи досліджуваних характеризуються переважанням цінностей спілкування, пізнання і досягнення соціального статусу, що визначені нами як загальні психологічні орієнтації у юнацькому віці.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гоголь Н. В. Взаимосвязь ценностей и изменений личностных качеств студентов колледжа / Н. В. Гоголь // Известия Самарского научного центра Российской Академии наук. – 2015. – Т.17. – № 1. – С.79–83.
2. Картель Т. М. Професійне становлення інженерів-будівельників у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу автореф. дис... канд. психол. наук: 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Картель. – Одеса, 2009. – 26 с.
3. Набиулина Н. Г. Диагностика ценностных ориентаций студентов средних специальных учебных заведений / Н.Г. Набиулина. – Уфа, 2003. – 60 с.
4. Недайвозов В. Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей: автореф. дис..канд. социол. наук:

## **КОНФЛІКТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА НЕВРОТИЗАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ**

**Григоренко Ольга Іванівна**  
*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*  
**Дейниченко Лариса Миколаївна**  
*канд. пед. наук, доцент кафедри психології,*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних конфліктів та необхідність їх всебічного вивчення з метою подолання негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку особистості. Саме у міжособистісній взаємодії підлітків найчастіше виникають конфліктні ситуації, які супроводжуються відчуженням, напруженням, дискомфортом, стресом та нерідко призводять до неврозів.

Аналіз наукових досліджень дає змогу стверджувати, що прояви неврозів у підлітків розглядалися в роботах В.В. Лебединського, О.І. Захарова, В.І. Гарбузова, Г. Еберлейна, А.Є. Личко, Н.Ю. Максимової тощо. Існують різні точки зору щодо визначення причин виникнення неврозів у підлітковому віці. Так, В.В. Лебединський у своїх дослідженнях спирався на рівневий підхід до патології емоційної системи, де кожний з рівнів пов'язаний із ступенем активності та взаємодії дитини з навколишнім середовищем. О.І. Захаров вважав, що одним з першочергових факторів виникнення неврозів у підлітків є порушення міжособистісної взаємодії з однолітками, конфлікти та психологічна напруга.

Проблема конфліктів завжди приваблювала дослідників і розроблялася представниками різних психологічних напрямків як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології. Зокрема, у зарубіжній психології вона представлена роботами представників різних підходів: психоаналітичного (З. Фрейд, К. Юнг та А. Адлер); етологічного (К. Лоренц, Н. Тінберген); теорії групової динаміки (К. Левін, Д. Креч); фрустраційно-агресивного (Д. Доллард, Н. Міллер); поведінкового (А. Басс, А. Бандура); соціометричного (Дж. Морено, Г. Гурвіч). Завдяки цим роботам у психологічній науці було започатковано систематичне вивчення конфлікту як самостійного соціально-психологічного феномену.

В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А.І. Бузнік, А.М. Гірник, Н.М. Дорошенко, В.Г. Ласькова, Г.В. Ложкін, В.М. Кушнірюк, І.Б. Омелаєнко, В.М. Радчук, О.Л. Світличний, В.І. Ілійчук, О.В. Первишева. Однак спостерігається ще недостатня теоретична вивченість взаємозв'язку конфлікту та неврозами.

У підлітковому віці через складність і суперечність особливостей підростаючого покоління, внутрішніх і зовнішніх умов їх розвитку можуть виникати ситуації, які порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення та прояву конфліктності. Наслідком міжособистісних конфліктів є прояв невротичних станів у старших підлітків. Нервова система підлітка не може впоратися з емоційною напругою та суперечками, які породжують жорстокість, брутальність, хамство, озлобленість у міжособистісних стосунках. Тому важливо не тільки знати про міжособистісні конфлікти, а й уміти конструктивно їх вирішувати [3, с. 54].

Експериментальне дослідження проводилося в ЗОШ № 3 м. Артемівськ, Донецької області. Вибірку склали 50 підлітків: 27 хлопців і 23 дівчини, віком 13-15 років. Під час дослідження ми використовували такі методики: експрес – діагностика схильності до конфліктів К. Томаса, вивчення стилю і структури міжособистісних стосунків та їх особливостей Т. Лірі, виявлення рівня невротизації особистості за методикою Л. І. Вассермана, діагностика домінуючих аспектів прояву невротичних розладів у дітей (методика ДОН) та метод анкетування спрямований на виявлення частоти конфлікту.

Результати дослідження свідчать, що сучасним підлітка властива схильність до агресивного та авторитарного стилю спілкування, прагнення до домінування у міжособистісних стосунках. Саме тому у таких підлітків може проявлятися такий вид нервових розладів, як невроз. Домінуючим стилем особистісної поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях є суперництво, а менш вираженим стилем є уникнення як стратегії психологічного захисту у конфліктних ситуаціях. Слід відзначити, що дівчата обирають стиль компромісу, а хлопці стиль суперництва під час конфлікту.

У результаті експериментального дослідження, спрямованого на визначення рівня невротизації, більшості досліджуваним властивий високий рівень (30%), що свідчить про виражену емоційну збудливість, у результаті якої з'являються негативні переживання такі як, тривожність, занепокоєння, дратівливість. До домінуючих показників прояву неврозів у підлітків належать такі: порушення поведінки, вегетативні розлади, що виявляється, як правило, в агресивності, непокорі. Основна суть проблеми полягає в тому, що у дітей підліткового віку вегетативні розлади, висуваючись на перший план, можуть маскувати невротичну симптоматику. Слід зазначити, що багато підлітків потрапляючи під залежність свого фізичного стану, починають нервувати та звинувачувати себе в неповноцінності.

Психологічні особливості підлітків, які можуть призводити до виникнення міжособистісних конфліктів, проявляються у рівні конфліктності, особистісної тривожності, невротизації. Було виявлено, що у більшості підлітків виражений високий та середній рівень конфліктності. Низький рівень конфліктності становить лише 18% підлітків, які намагаються уникати конфліктів з однолітками та здатні до мирного порозуміння під час суперечок.

Кореляційний аналіз показав, що виявлено взаємозв'язок частоти та типів конфліктної поведінки з проявами невротичних станів. Існує значущий прямий зв'язок між частотою конфліктів та депресією  $r = 0,61$  ( $p < 0,05$ ); це свідчить про



те, що чим частіше підлітки конфліктують між собою, сперечаються, проявляють озлобленість у міжособистісній взаємодії, то у підлітків проявляється депресивний стан. Значущий прямий зв'язок встановлений між частотою конфліктів та рівнем «невротизації»  $r = 0,83$  ( $p < 0,05$ ), це свідчить про те, що чим частіше підлітки конфліктують між собою, тим більше рівень невротизації. Між високим рівнем порушень поведінки з частотою конфліктів  $r = 0,78$  ( $p < 0,05$ ), що вказує на те, що коли поведінка підлітка супроводжується агресивністю, непокорю, то все це супроводжується частими конфліктами.

Встановлений зворотній кореляційний зв'язок між рівнем невротизації і такими стилями особистісної поведінки, як компроміс  $r = -0,11$  ( $p < 0,05$ ), уникнення  $r = -0,17$  ( $p < 0,05$ ), пристосування  $r = -0,15$  ( $p < 0,05$ ), показником «гнучкість поведінки» ( $r \leq -0,51$ ), це дозволяє зробити висновок що, підлітки які здатні до компромісу, успішно та конструктивно вирішувати складні життєві ситуації, також менше сперечатися з однолітками, у них менше виявляються невротичні розлади.

Менш виражений прямий кореляційний зв'язок між рівнем невротизації та таким типом міжособистісних відносин як авторитарний  $r = 0,43$  ( $p < 0,05$ ), агресивний  $r = 0,61$  ( $p < 0,05$ ), залежний  $r = 0,39$  ( $p < 0,05$ ), недовірливо-скептичний  $r = 0,43$  ( $p < 0,05$ ). Це свідчить про те, що, коли підлітки проявляють ворожість, займають суперечливу позицію в групі однолітків, авторитарний стиль міжособистісній взаємодії, то між підлітками найчастіше виникають конфліктні ситуації, які супроводжуються відчуженням, дискомфортом, стресом, які призводять до неврозів.

Отже, міжособистісні конфлікти сприяють прояву невротичних станів у старших підлітків. Корекція щодо запобігання міжособистісних конфліктів може виступати профілактикою невротичних станів у підлітків. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи розв'язання конфліктів, але і надає їй інформацію про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бедлінський О. І. Проблеми підліткового віку в сучасному суспільстві / О.І.Бедлінський / Практична психологія і соціальна робота. – № 2. – 2011.– С. 54.
2. Кондратенко Н. Особливості конфліктної поведінки підлітків / Н. Кондратенко / Психолог. – № 48 грудень. – 2005. – С.16–22.
3. Москаленко В. В. Конфлікт / В.В.Москаленко / Практична психологія та соціальна робота. – №5. – 2005.– С.13–16.
4. Матяш-Заяц Л.П. Стиль спілкування як чинник міжособистісних конфліктів у ранньому юнацькому віці // Психологія: Зб. наук. пр. НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 15. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С. 178 – 183.
5. Пірен М. І. Конфліктологія / М.І. Пірен. – К.: КВГІ, 1997. – 260с.
6. Осипова Е.А. Конфликты и методы их преодоления: Соц.-псих.тренинг / Е.А. Осипова, Е.В. Чуменко. – М.:Чистые пруды, 2007. – 30с.

# ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОЯВАМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

**Демченко Марина Олександрівна**  
*асистент кафедри практичної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Дошкільне дитинство – період пізнання світу людських відносин. Це період первісного становлення особистості. Виникнення емоційного передбачення наслідків своєї поведінки, самооцінки, ускладнення й усвідомлення переживань, збагачення новими почуттями і мотивами емоційної сфери. Вже з трьох років прояви самостійності у дітей збільшується, але тільки серед знайомих – у незнайомій групі вони частіше виявляють конформність.

В сучасному суспільстві проблема агресивної поведінки у дітей дошкільного віку продовжує загострюватися.

Насамперед необхідно розрізнити поняття «агресія» та «агресивність».

Агресія – мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам існування людей в суспільстві, спрямована на нанесення моральної або фізичної шкоди об'єктам нападу, або викликає в них психологічний дискомфорт.

Агресивність – властивість особистості, яка проявляється в готовності до агресії [2].

Дитяча агресія – це, насамперед, відбиття внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо дитини.

Агресивна дитина часто відчуває себе знедоленою, нікому не потрібною. Жорстокість і байдужість батьків призводить до порушення дитячо-батьківських відносин і вселяє в душу дитини впевненість, що її не люблять. «Як стати потрібним» – нерозв'язна проблема, що постає перед дитиною. Вона шукає способи залучення уваги дорослих і однолітків. На жаль, ці пошуки не завжди закінчуються так, як хотілося б нам (свідомим дорослим) і дитині, але як зробити краще – вона ще не знає.

Батькам і педагогам не завжди зрозуміло, чого домагається дитина і чому вона поводить так, хоча заздалегідь знає, що з боку дітей може одержати відсіч, а з боку дорослих – покарання. У дійсності це часом лише спроба завоювати своє «місце під сонцем». Дитина не уявляє, як іншим способом можна боротися за виживання в цьому дивному й жорстокому світі, як захистити себе.

Агресивні діти дуже часто підозрілі, люблять перекладати провину за затіяну ними сварку на інших. Такі діти часто не можуть самі оцінити свою агресивність. Вони не помічають, що вселяють у навколишніх страх і занепокоєння. Їм, навпроти, здається, що увесь світ хоче скривдити саме їх. Таким чином, виходить замкнуте коло: агресивні діти бояться й ненавидять навколишніх, а ті, у свою чергу, бояться їх.

У психолого-педагогічній і спеціальній літературі описані різні класифікації типів агресії. Аналіз досліджень, у яких вони представлені, дозволяє виділити такі найбільш загальні підстави класифікації, як: спрямованість, форма прояву, тривалість агресивної дії, її відповідність соціальним нормам.

Для виявлення ступеня важкості агресивних проявів дослідники В. Лебединський, О. Нікольська, М. Либлінг пропонують наступні критерії: частота та легкість виникнення; ступінь неадекватності агресії ситуації, в якій вона виникає; фіксація на агресії; ступінь напруги в агресивних діях; форма агресії; ступінь усвідомлення агресивних дій [3].

Основні зусилля спеціалістів в галузі подолання дитячої агресивності спрямовані на виявлення причин виникнення агресії та на пошук позитивних способів роботи з гнівом. Часто дослідниками виділяються наступні фази такої роботи: надати дітям методи для вираження гніву; допомогти їм дійти до реального сприйняття почуття гніву; надати можливість прямого вербального контакту з почуттям гніву; обговорити з дитиною проблему гніву.

Вчені і практики виділяють такі напрямки корекційної роботи з агресивними дітьми:

- 1) консультативна робота з батьками та педагогами, спрямована на подолання чинників, які провокують агресивну поведінку у дітей;
- 2) зниження рівня особистої тривожності;
- 3) формування усвідомлення власних емоцій та почуттів інших людей, розвиток емпатії;
- 4) розвиток позитивної самооцінки;
- 5) навчання дитини вираженню власного гніву прийнятним способом, безпечним для себе та оточуючих, а також відреагуванню негативної ситуації в цілому;
- 6) навчання дитини технікам та способам керування власним гнівом, розвиток контролю над деструктивними емоціями;
- 7) навчання дитини конструктивним поведінковим реакціям у проблемній ситуації, зняття деструктивних елементів у поведінці.

Завданнями корекційної роботи з агресивними дітьми можуть бути:

- розвиток уміння розуміти емоційний стан іншої людини;
- розвиток уміння виражати свої емоції в соціально прийнятній формі;
- навчання способам зняття напруження;
- розвиток навичок спілкування;
- формування позитивного самосприйняття на основі особистісних досягнень [5; 6].

Як допомогти агресивній дитині? Часто діти проявляють агресивну поведінку (щипають, б'ють, обзивають), тому що не знають, як вчинити інакше. Нажаль, їхній поведінковий репертуар досить убогий, і якщо ми надамо їм можливість вибору способів поведінки, діти із задоволенням відгукнуться на пропозицію, і наше спілкування з ними стане більше ефективним і приємним для обох сторін.

Бесіда як метод впливу на дитину. Уміння будувати довірчу, психологічно орієнтовану бесіду передбачає наявність у вихователя почуття такту, щиросердечну чуйність і бажання допомогти дітям упоратися зі своїми переживаннями. Бесіда розуміється як невимущена розмова на прогулянці осторонь від інших дітей, при самостійній грі в групі, коли вихователь як би між іншим задає питання, що цікавлять, або під час денного сну, за рахунок деякої його відстрочки. Темі бесіди стосуються самопочуття дитини, її взаємин з однолітками й страхів [1].

Малюнок як самовираження дитини. Вивчення малюнків дозволяє краще зрозуміти інтереси, потяги дітей, особливості їхнього темпераменту, переживань і внутрішнього світу. Уже сама перевага сірих тонів і домінування чорного кольору в малюнках підкреслює відсутність життєрадісності, знижений тон настрою, велика кількість страхів, з якими не може впоратися дитина. Навпаки, яскраві, світлі й насичені фарби вказують на активний життєвий тонус і оптимізм [7].

Ще одним засобом подолання агресивних проявів у дітей дошкільного віку є ігрова корекція. В ігровій корекції поведінки застосовується групова гра, що допоможе дитині зміцнити впевненість у собі, створити гнучкість і не вимушеність у контактах і виробити прийнятні навички спілкування через моделювання грою взаємодії з однолітками. Вихователь пропонує дітям придумати історію й бажано доповнити її малюнками, масками, що відбивають ті або ті лінії сюжету. Тоді гра стане для всіх більш цікавою. Після того, як у групі буде підготовлено кілька історій, запитується, хто з дітей хотів би, щоб його історія була зачитана й програна в першу чергу. Авторіві пропонується вибрати роль для головного героя й інших діючих осіб. Необов'язково, щоб автор був головною діючою особою, оскільки в низці історій, він представлений негативним персонажем, до того ж у групі завжди найдуться й ті, хто захоче зіграти цю роль.

Вплив гри на розвиток особистості дитини полягає в тому, що через неї вона знайомиться з поведінкою і взаєминами дорослих людей, які стають зразком для спілкування, якості, необхідні для встановлення контакту з однолітками. Захоплюючи дитину й змушуючи її підкорятися правилам, гра сприяє розвитку почуттів і вольової регуляції поведінки [4].

З власної практики одним з ефективних методів виявлення й зняття агресивності в дітей дошкільного віку є тест «Казка». Склала цей тест відомий психолог Луїза Дюсс. У цих казках є персонаж, якому доводиться робити вибір. З ним дитина і буде намагатися ідентифікувати себе. Залежно від свого стану вона буде реагувати на ситуацію, викладену в казці, спокійно або тривожно, і такий стан буде зберігатися в дитині. Всі казки закінчуються запитанням, відповідь на які має дати дитина. Важливою умовою застосування цього методу є встановлення емоційного контакту з дитиною. Якщо контакт встановити не вдається, необхідно пробувати інші методи.

Е. Лютова, Г. Моніна пропонують використовувати в роботі з агресивними дітьми рухливі ігри, які сприяють нейтралізації агресії, зняттю накопиченого напруження, навчанню ефективним способам спілкування тощо.

Розвитку контролю над власними імпульсними діями сприяють також заняття пальчиковою гімнастикою. Їх можуть проводити як батьки, так і педагоги [5].

Крім того, вихователям необхідно пам'ятати, що особистісна агресія дорослих сприяє виникненню та закріпленню у дітей агресивної поведінки. На агресію ніколи не можна відповідати агресією, дорослий повинен показати дитині приклад конструктивного вирішення конфлікту. За агресію неможна карати – це закріплює негативні форми поведінки, але і заохочувати агресивну поведінку дитини також неможна.

На нашу думку, враховуючи значну чисельність проявів агресивної поведінки серед дошкільників, підготовка вихователів до роботи з агресивними дітьми має стати окремим завданням освітньої практики.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бюттер К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М. : Просвещение, 1997. – 144 с.
2. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 568 с.
3. Колосова С.Л. Детская агрессия / С.Л. Колосова. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб., 2000. – 940 с.
5. Марінушкіна О.Є. Порадник практичного психолога / О.Є. Марінушкіна, Ю.О. Замазій. – Х. Вид. група «Основа», 2007. – 240 с.
6. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова. – Ростов н/Д : «Феникс», 2003. – 160 с.
7. Шпиц Р.А. Психоанализ раннего детского возраста / Р.А. Шпиц. – М.; С-Пб., 2001. – 159 с.

## **УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ**

**Ендеберя Ірина Володимирівна**

*канд. психол. наук, старший викладач кафедри практичної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасне суспільство у своєму стрімкому розвитку постійно жадає від особистості адекватних змін. У цьому зв'язку вища освіта здобуває першочергове значення як один із визначальних чинників, що впливає на професійне становлення особистості.

Одним із показників успішності професійної освіти є самостійність студентів, що необхідна для прийняття ними самостійних суджень і дій у процесі подолання труднощів у навчанні.

Наголосимо, що навчання студента – це систематична, керована викладачем самостійна діяльність, що стає домінуючою, особливо в сучасних умовах переходу до багатоступінчатої підготовки фахівців вищої освіти.

«Положенням про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі» та «Положенням про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в університеті» передбачено, що самостійна робота студентів має становити 60% загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни [5, с. 76].

Тому створення оптимальних умов для самостійної діяльності майбутніх практичних психологів є актуальним завданням кожного викладача вищого навчального закладу.

Значення самостійності у навчальній і професійній діяльності були та залишаються предметом дослідження протягом усієї історії розвитку освіти. Проблема формування самостійності вивчалася дослідниками з періоду Давнього світу, коли фокус інтересів мислителів перемістився з проблеми про природу речей на індивіда, індивідуальність, особистість (Конфуцій, Сократ, Й. Песталоцці та ін.) [1, с. 55].

На думку вчених (Я. Болюбаш, К. Левківський, М. Степко, Ю. Сухарніков), успішність самостійної роботи в багатьох випадках залежить також і від психологічної готовності студента до самостійного навчання та пізнання. Як показує практика, до моменту вступу у вищий навчальний заклад у більшості випускників не сформовані ні психологічна готовність, ні стійкі навички самостійної роботи. Студенти не вміють самостійно працювати ні з науковою, ні з методичною літературою. Студенти мають набувати самостійно максимально можливий обсяг знань, працюючи з різноманітною літературою, проводячи певні дослідження, тобто стати активними суб'єктами навчання. Методичні рекомендації студентам щодо самостійного вивчення окремих тем представлені великою різноманітністю видів робіт: робота з підручником, довідником, науково-популярною літературою, конспектування прочитаного тощо; розв'язання вправ, спрямованих на набуття практичних навичок і вмінь, вправ підвищеної складності [3].

У психологічних джерелах проблема становлення особистості в періоді дитинства та генезис її самостійності як особистісного утворення розглядається в різних аспектах, а саме: розвиток особистості в онтогенезі та особливості структурування її компонентів (К. Абульханова-Славська, О. Ковальов, О. Леонт'єв, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.); становлення самосвідомості, елементарного образу-Я як умови формування самостійності, суб'єктності як вияву активності особистості на різних етапах онтогенезу (Б. Анан'єв, Є. Ісаєв, В. Зеньковський, В. Слободчиков); становлення рефлексивних рис самосвідомості як ядра особистості (М. Єлагіна, В. Мухіна, Н. Непомняща, А. Силвестру, Р. Ст'юркіна); специфіка формування в дитини раннього й дошкільного віку прагнення до самостійності, характеру її виявів, спрямованості та ступенів розвитку (Н. Аксаріна, Т. Бауер, Л. Божович, А. Валлон, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Мазітова, В. Манова-Томова, В. Кузьменко, Я. Неверович, Н. Ньюкомб, Є. Суботський); роль сім'ї та дошкільного навчального закладу в становленні самостійності в ранньому онтогенезі (Н. Авдєєва, О. Кононко, Г. Люблінська, С. Мещерякова); морально-ціннісна площина особистості як складова активної позиції (Г. Морєва,

Л.Почеревіна, С. Якобсон); пізнавальна самостійність та умови її формування в ранньому онтогенезі (П. Гальперін, С. Ладивір, О. Проскура та ін.).

Мета статті – поставити проблему аналізу понятійного апарату стосовно самостійної навчальної діяльності майбутніх практичних психологів та управління нею.

У науково-методичній літературі, в залежності від тих чи інших підходів до сутності самостійної роботи, неодноразово були спроби визначення цього поняття. Найбільш загальним серед них є тлумачення самостійної роботи як «роботи розуму». При такому підході будь-які аспекти навчальної діяльності можна віднести до самостійної роботи (навіть конспектування лекції). Зокрема, П. Підкасистий до самостійної роботи включає всі творчі та відображальні дії і розглядає її як «дидактичний засіб навчання, як штучну педагогічну конструкцію», за допомогою якої організовується пізнавальна діяльність студентів. Досить поширеним є трактування самостійної роботи як роботи без участі і контролю (або віддаленого у часі контролю) викладача. Під таке визначення підпадають: підготовка студента до лекції, екзамену, колоквиуму, заліку та інше [4].

Найчастіше під самостійною роботою розуміють індивідуальну або колективну навчальну діяльність, що здійснюється без безпосередньої участі викладача, але під його керівництвом і контролем (самостійна робота на занятті, домашня робота тощо).

Аналізуючи сучасний стан проблеми розвитку самостійності студентів, варто відзначити наступне. Визнаючи студента суб'єктом навчальної діяльності й висуваючи проблему розвитку його самостійності однією з центральних проблем навчання, зазначимо, що традиційно цей розвиток здійснюється через вміщення в навчальний процес різних видів самостійних робіт, які проводяться як індивідуально, так і колективно в аудиторний час або поза ним без безпосередньої участі викладача, але за його завданнями. Про це свідчать дослідження А. Вербицького, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, А. Реана, Л. Рувінського, В. Сластьоніна, В. Якунініна та інших.

У контексті нової стратегічної мети освітнього процесу в Україні, що відзначає необхідність людини навчатися протягом життя, самостійно здійснювати пошук нової інформації тощо, більшість науковців звертається до вивчення самостійної роботи студентів в умовах запровадження кредитно-модульної системи. Дослідженню самостійної роботи студентів в умовах запровадження кредитно-модульної системи були присвячені праці В. Аніщенко, Н. Ванжа, Т. Дабіжук, Ж. Козіної, Г. Кузьменко, З. Кучер, Т. Чирвоної та ін.

Самостійні роботи, які вводять до навчального процесу, відіграють, на думку учених, досить велику роль як у когнітивному й діяльнісному розвитку студентів, так і в особистісному. Наприклад, С. Архангельський наділяє самостійну роботу можливістю навчити студентів глибоко проникати в суть предмета вивчення, установлювати зв'язки й відношення різних галузей науки й техніки, уміти аналізувати різноманітні складові тієї чи тієї галузі знань і приходити до власних обґрунтованих висновків і підсумків [4].

Поняття самостійної роботи студентів ґрунтується, як вважає О. Лисенко, на концепції самостійності як виявлення здатності ставити і вирішувати різноманітні пізнавальні задачі, переносити й застосовувати знання з однієї сфери діяльності в іншу.

Аналіз різних підходів і вимог до самостійної роботи студентів дозволяє виділити її цілі й задачі. Основна мета самостійної роботи – створити теоретичну й практичну базу, яка забезпечить професійний ріст майбутньому спеціалістові протягом всієї діяльності. Завданням самостійних робіт є: сприяння оволодінню методами професійної діяльності й пізнання; розвиток пізнавального інтересу й пізнавальної активності студентів; формування мотиваційно-ціннісного відношення студента до рішення виробничих задач.

Отже, самостійна навчальна діяльність передбачає самостійну роботу як результат індивідуальної самостійності (контрольна робота, реферат, курсова робота та інше).

Враховуючи структуру навчальної діяльності, вважаємо за необхідне доповнити ознаки самостійної роботи ще двома: обов'язкова мотивація самостійної роботи (студент має чітко усвідомлювати мету, вимоги та наслідки виконання чи невиконання роботи у визначені терміни); контроль і оцінювання результатів (саме контроль виявляє ті, не завжди передбачувані фактори, що впливають і визначають подальше управління самостійною роботою студентів і самоуправління). При цьому виконання курсової та дипломної робіт містить елементи творчості, власної позиції щодо розглядуваної теми, тому вважатимемо більш доцільним називати їх курсовим і дипломним дослідженнями (проектами). Отже, це форма самостійної роботи.

Під організацією ж розуміють структурування, визначення складових системи та делегування їм відповідних завдань. Сюди відноситься планування, що має орієнтовний і неперервний характер: може здійснюватися перепланування. В організацію входить також контроль, що здійснює моніторингову й управлінську функції.

Отже, система управління самостійною роботою майбутніх практичних психологів охоплює усвідомлення мети, організацію (створення умов, особливо інформаційно-методичне забезпечення), чітке планування, безпосереднє або опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатами, оперативну фіксацію й усвідомлення як викладачем, так і студентом оцінки результатів і внесення відповідних коректив в організацію самостійної роботи.

У процесі навчання самостійність майбутніх практичних психологів виявляється при: опрацюванні конспектів лекцій; вивченні обов'язкової та додаткової літератури; підготовці до практичних занять; виконанні домашніх розрахункових робіт за основними розділами курсу; підготовці рефератів; виконанні завдань дослідницького характеру.

Майбутній практичний психолог має навчитися планувати та систематично організовувати власну самостійну діяльність. Результати цієї самостійної діяльності стають більш успішними, якщо студенти знають і приймають мету навчання, знають способи виконання, критерії оцінювання,



форми звітності, мають план здійснення самостійної діяльності – графік самостійної роботи.

**Висновки.** Самостійна робота є визначальною складовою навчання. Оскільки у процесі самостійної роботи формуються не тільки навички роботи майбутніх практичних психологів із спеціальною літературою, іншими джерелами інформації, а й відбувається поглиблення та розширення знань, формування інтересу до знань, оволодіння прийомами пізнання. Все це разом сприяє розвитку самостійності, самоорганізації, самооцінки, самоосвіти, самовиховання та самореалізації особистості, що особливо важливо у формуванні готовності майбутнього практичного психолога управління власною самостійністю.

Аналізуючи історичні та теоретико-методологічні установки проблеми розвитку самостійності, можна дійти до висновку, що самостійність індивіда визнається вченими провідним детермінантом особистісного розвитку. Багатьма дослідниками визнається й необхідність її розвитку. У вирішенні цієї проблеми чи не основна роль відводиться освітньому закладу, покликаному, в принципі, сприяти розвитку особистості молоді. Самостійність тут може розглядатися і як мета, і як засіб (метод) навчання, розвитку, активізації навчальної діяльності, можливість усвідомити істину і як результат навчання. Розвиток самостійності тісно пов'язаний з практичною діяльністю людини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенера В. Відображення проблеми самостійної роботи студентів у вітчизняній педагогічній думці (друга половина XIX - початок XX ст.) / В. Бенера // Рідна школа. – 2011. – № 1-2 (січень-лютий). – С. 40-44.
2. Бендера І. Мотивація індивідуальної самостійної роботи студентів / І. Бендера // Дидактика професійної школи. Зб. наук. праць. – Випуск 3. – 2005. – Київ-Хмельницький. – С. 157 – 159.
3. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. / Я.Я. Болюбаш. – К.: Наукова думка, 1997. – 62 с.
4. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 12-24.
5. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль, 2004. – 384 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗВ'ЯЗКУ ТИПОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ТА КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

**Єгорова Олена Борисівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри прикладної психології,*

**Руденко Анастасія Сергіївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

Сьогодні в Україні чітко виявляються тривожні тенденції до збільшення числа дітей і підлітків, які мають значні погіршення здоров'я, відхилення в

розвитку, акцентуації характеру, конфлікти. Ми живемо в складний і суперечливий час, коли конфлікт стає характерним явищем життя. Політичні хвилювання й економічний спад породжують загострення міжнаціональних, регіональних і, безсумнівно, міжособистісних конфліктів.

Досить незначного приводу, і конфлікт може спалахнути. Частіше виникають конфлікти у підлітків з вчителями, з батьками, з однолітками.

У сучасних умовах гострою проблемою суспільства стала проблема профілактичної роботи, що сприяє соціальній адаптації дітей, схильних до конфліктів. Вказану задачу можна вирішувати за допомогою психокорекції підлітків з певним типом темпераменту.

Проблема конфліктів підлітків була признана досить давно. Вона вивчалась психологами, педагогами, соціологами (В.І. Войтко, Є.А. Донченко, В.П. Зінченко, А.Т. Ішмуратов, К. Левін, Н.Ю. Максимова, В.В. Мещеряков, Т.М. Титаренко та ін.) [3; 4].

В вітчизняній психології конфлікт розглядається як зіткнення протилежно спрямованих несумісних тенденцій у свідомості окремої людини, у міжособистісних взаємодіях або міжособистісних стосунках індивідів або груп людей, пов'язане з гострими негативними переживаннями (С.Ю. Головін). Підлітковий вік в цьому відношенні являє собою групу ризику.

Психологічними причинами конфліктів учнів виступають негативні психічні стани, а також можуть бути різні темпераменти. Як показано в роботах Ю.З. Гільбуха, Є.П. Ільїна, В.С. Мерліна, І.П. Павлова, В.А. Семіченко та ін., темперамент – це індивідуальні особливості людини, що визначають динаміку протікання його психічних процесів і поведінки. Під динамікою розуміють темп, ритм, тривалість, інтенсивність психічних процесів, зокрема емоційних процесів, а також деякі зовнішні особливості поведінки людини – рухливість, активність, швидкість і сповільненість реакцій тощо [1; 2; 5].

Мета дослідження – вивчення зв'язку темпераменту й конфліктної поведінки учнів підліткового віку.

Дане дослідження проводилося на базі міських шкіл м. Слов'янська Донецької області. В експерименті приймали участь 52 підлітка (учні 8-х класів) віком 14 - 15 років. Для вирішення поставлених завдань були застосовані методи (спостереження, бесіда, соціометрія, анкетування,) та методики («Формула темпераменту» Белова, методика Томаса); ступінь вірогідності визначалася за допомогою лінійної кореляції Пірсона.

За методикою «Формула темпераменту» Белова, у досліджуваних підлітків домінуючим є тип темпераменту сангвініка (38,5%), менша кількість холериків (28,8%) і флегматиків (23,1%); мінімальною є сукупність меланхоліків (9,6%). При цьому сангвініки однаково представлені в групі хлопчиків та дівчат, а ось холериків, флегматиків, меланхоліків більше серед представників жіночої статі.

Також допоміжні питання дали змогу встановити, що найменше вступають в конфлікти представники меланхолічного типу, сутички в них бувають лише з холериками; сангвініки та флегматики можуть конфліктувати з представниками 3-х типів; і з усіма типами темпераменту можуть

конфліктувати холерики, – що підтверджено класними керівниками.

Тенденція прояву конфліктів така: найбільше конфліктують холерики (40,4%); далі йде група сангвініків (29,4%); в меншій мірі флегматики (17,7%); останнє місце посідають меланхоліки (12,2%).

Згідно методу *соціометрії (модифікація А. Г. Кирпичника)*, у досліджуваних школярів переважає середній рівень соціального статусу в класі (46,3%), менше виражені показники високого рівню – 42,3%; десята частина учнів (11,4%) має низький соціальний статус. У сангвініків та холериків переважають показники середнього рівню соціального статусу (відповідно 23,1% і 15,4%), у флегматиків – високого рівню (17,3%), у меланхоліків – низький рівень (5,8%). При цьому у сангвініків найвищий статус в класі, у меланхоліків – найнижчий.

На базі даних соціометрії можна стверджувати, що у хлопців переважають показники середнього рівню соціального статусу в класі (23,1%), а у дівчат – високого (30,8%). Також в цілому по групі однокласників соціальний статус дівчат вищий, ніж у осіб чоловічої статі (відповідно  $X$  сер. д. = 47,5% та  $X$  сер. хл. = 29,5%).

Як показало *анкетування*, причинами конфліктів школярів виступають боротьба за лідерство (77%), неповага до інших осіб (15,4%), заздрість (7,6%); конфлікти можуть зникати після бесіди між учнями (19,2%); шоста частина учнів (15,4%) вважають себе ініціатором конфлікту; більшість опитуваних вважають уміння враховувати думку інших людей (48,2%); учні вважають потрібною допомогу дорослих, якщо сторони не можуть самі вирішити проблему (42,3%).

Також за допомогою анкети визначалась частота конфліктів: виявлені дуже високі (21,2%) та високі (19,2%) рівні, середній (40,4%) та низький рівень частоти (19,2%) конфліктності в класі.

Використання *методики К. Томаса* виявило, що більшість учнів (23%) надають перевагу такому стилю поведінки як суперництво; рівномірно виражені у досліджуваних 3 стилі поведінки в конфлікті: співробітництво, компроміс, пристосування, – і становлять 21%; менш за все віддають перевагу респонденти (14%) уникненню.

Також можна стверджувати, що «суперництво» обирають холерики (17,3%) та сангвініки (5,8%), «співробітництво» – флегматики (3,8%), сангвініки (9,6%) та холерики (7,9%), «компроміс» – флегматики (11,5%), сангвініки (5,8%) та меланхоліки (3,8%), «уникання» – флегматики (5,9%), меланхоліки (5,9%) та сангвініки (1,9%), «пристосування» – сангвініки (15,4%), холерики (3,8%) та флегматики (1,9%).

У сангвініків переважає стиль поведінки «співробітництво», у холериків – «суперництво», у флегматиків – «компроміс», у меланхоліків – «уникання».

*Кореляційний аналіз* виявив, що підлітки – холерики часто вступають в конфлікт з однокласниками або провокують конфлікти ( $r = 0,781$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ). Сангвінічний тип темпераменту також підсилює прояви конфліктів в підлітковому віці ( $r = 0,182$ , не значимо). Флегматичний тип ( $r = - 0,632$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ) та меланхолічний тип темпераменту ( $r = 0,431$ , значимо

при  $p \leq 0,01$ ) можуть послаблювати прояви конфліктів в учнів середніх класів.

Також підлітки зі схильністю до «суперництва» можуть конфліктувати з однолітками досить часто ( $r = 0,508$ , значимо при  $p \leq 0,001$ ).

Якщо в конфліктній ситуації школярі проявляють стиль поведінки «компроміс» ( $r = - 0,285$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ), «уникання» ( $r = - 0,343$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ), «співробітництво» ( $r = - 0,103$ , не значимо), «приспособлення» ( $r = - 0,142$ , не значимо), – то частота конфліктів з однокласниками зменшується, про що свідчать зворотні зв'язки. Коефіцієнт лінійної кореляції між частотою конфліктів і соціальним статусом у групі ( $r = - 0,391$ , значимо при  $p \leq 0,05$ ) свідчить про значність зворотного зв'язку: чим вище конфліктність особи, тим нижче статус у групі.

Нами розроблена психокорекційна програма по зниженню частоти конфліктності у підлітків. Тренінг включає ігри, вправи тощо і розрахований на 12 занять.

**Висновки.** Таким чином, проведене дослідження показало наявність зв'язку між частотою конфліктів та типом темпераменту підлітків. Також були виявлені коефіцієнти Пірсона, що на помірному рівні притаманні учням з різними стилями поведінки в конфліктних ситуаціях та соціальним статусом, і які дають змогу налагодити спеціальну роботу з формування неконфліктної поведінки учнів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: Діагностика; педагогіка / Ю.З. Гільбух. – К.: Магістр - S, 1992. – 48 с.
2. Ильин Е.П. Типы темперамента и личности / Е.П. Ильин // Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – С. 20-88.
3. Ишмуратов А.Т. Конфликт и злагода: основы когнитивной теории конфликтов / А.Т. Ишмуратов – К.: Наукова думка, 1996. – 189 с.
4. Рудзевич І.Л. Психологічні засоби подолання деструктивних конфліктів у педагогічному процесі / І.Л. Рудзевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №1 – С. 47.
5. Семиченко В.А. Психология: темперамент / В.А. Семиченко – К.: Форміка, 2001. – 168 с.

## УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**Кисельов Костянтин Сергійович**

*магістр спеціальності «Управління навчальними закладами»,*

**Ступак Оксана Юріївна**

*канд. пед. наук, старший викладач кафедри управління навчальними закладами,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Суттєва модернізація системи освіти передбачає передусім оновлення управлінської діяльності керівників освітніх закладів. Нові життєві умови

виявляють потребу та необхідність будувати індивідуалізовану конкурентоспроможну освітню політику. Керівник навчального закладу відіграє в цьому процесі ключову роль. Він перебуває в центрі соціально-економічних і педагогічних перетворень, координує, спрямовує працю педагогів, від його економічної грамотності, ініціативності, уміння приймати самостійні рішення стратегічного та тактичного характеру залежить ступінь успішної роботи закладу в цілому.

Ефективність діяльності загальноосвітнього навчального закладу залежить від багатьох умов. Однією з таких умов є психологічна підготовка керівників навчальних закладів щодо подолання та попередження конфліктів у ввірених ним трудових колективах.

Проблему професійної компетентності керівника навчального закладу досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені в різні періоди функціонування системи освіти: В. Бондар, Т. Браже, І. Жерносек, Л. Калініна, Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Є. Коротков, В. Кричевський, В. Лунячек, О. Мармаза, В. Маслов, В. Мельник, Дж. Равен, Т. Сорочан, Г. Тимошко, Є. Тонконога, Є. Хриков, А. Хуторської, Є. Чернишова, Р. Шакуров та ін.

На сьогодні теоретики управління визнають, що повна відсутність конфлікту всередині організації – умова не тільки неможлива, але і не бажана. Управління конфліктами, як і управління персоналом у цілому, повинно здійснюватися з урахуванням складності та багатоаспектності трудових відносин у всіх напрямках – між роботодавцем і найманими робітниками; між адміністрацією школи та профспілковим комітетом, радою трудового колективу; між начальником і підлеглими; між окремими працівниками чи групами-суміжниками, що виконують взаємозалежні трудові операції. Останнє пояснюється тим, що трудові відносини формуються під впливом факторів соціального середовища та функціональної взаємодії й залежать від правових норм і трудових традицій. Саме вони є основою конструктивного розв'язання конфліктів, що виникають у процесі трудової діяльності. Тому кожному керівнику потрібно володіти спеціальними психологічними технологіями, які спрямовані на вирішення цієї проблеми.

Для успішного управління за нинішніх соціально-економічних умов ринкової економіки напівпрофесійна діяльність вже є неприпустимою. Зараз, на думку багатьох учених, потрібні якісні зміни і в мисленні керівника навчального закладу. Він повинен мати теоретичну підготовку з питань сучасного менеджменту, оперувати новими поняттями, бути здатним виділяти та системно розв'язувати актуальні проблеми, бачити перспективи роботи навчального закладу, планувати стратегію його подальшого розвитку. Оновлене мислення керівника навчального закладу звільнить його від стереотипів, допоможе проявити індивідуальність, відчути особисту відповідальність за свій вибір і за людей, з якими працює, зосередитись на результатах діяльності, а не на намірах і засобах, сприятиме творчості. Можна спостерігати тенденцію до професіоналізації управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Поняття «*професійна компетентність*» Великий тлумачний словник трактує як «професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності» [1]. Вона є мірою і основним критерієм визначення її відповідності вимогам праці. У психологічному словнику «*професіоналізм*» визначено як «інтегральну характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості», «систему теоретико-методологічних, нормативних положень, спеціально-наукових знань; організаційно-методичних, технологічних умінь, що об'єктивно необхідні особистості для виконання посадово-функціональних обов'язків; відповідних моральних і психологічних якостей» [4].

Сучасний керівник-освітянин повинен уміти кваліфіковано здійснювати аналіз і самоаналіз управлінської діяльності, визначати перспективи розвитку закладу, передбачати стратегію подальшого розвитку відповідно до його місії. Він має цілеспрямовано впливати на свою команду менеджерів і вміти об'єднати спільні зусилля колективу для досягнення поставленої мети. Досягти результату зможе тільки вмотивований керівник, який готовий узяти на себе відповідальність за роботу, ставить перед собою та колективом реальні цілі та докладає максимальних зусиль для їх досягнення. Це не просто ускладнення того функціоналу, який був завжди покладено на керівника навчального закладу. Це вже обов'язкові вимоги до професіоналізму сучасного директора, ті особливі вміння, знання моральні та психологічні якості, що становлять *управлінську компетентність керівника закладу* і мають бути притаманні менеджеру освіти, фахівцю-управлінцю [5].

Одна з найважливіших і найскладніших проблем в управлінні є управління конфліктами. Управління конфліктами – це цілеспрямована дія на ліквідацію (мінімізацію) причин появи конфлікту, або корекцію поведінки його учасників. Управління конфліктами передбачає виконання таких завдань:

- застосування управлінським персоналом спеціальних способів та прийомів профілактики виникнення конфліктів;
- пошуки ефективних шляхів для вирішення вже існуючих конфліктів.

Будь-який керівник зацікавлений у тому, щоб конфлікт, який виник в його організації, був якнайшвидше вичерпаний, оскільки його наслідки можуть нанести і моральну, і матеріальну шкоду. Цей процес може проходити як без його участі, силами самих сторін, так і при активному його втручанні та управлінні. Керівник повинен не усувати конфлікт, а керувати ним і ефективно використовувати. Психологами розроблено і рекомендовано до застосування в практичній діяльності загальні правила поводження з конфліктами в організації [2].

У процесі управління трудовим колективом загальноосвітнього навчального закладу найчастіше виникають такі типи конфліктів [3]:

- міжгрупові (інтергрупові), які виникають між соціальними групами, причому як усередині певної організації, так і при її взаємодії з оточенням (конфлікт між двома неформальними групами в одній школі або конфлікт між гімназією та «звичайною» школою в мікрорайоні);

- внутрішньогрупові – конфлікти, які виникають всередині групи, зокрема між конкретною особою й групою (наприклад, між новим директором школи та «старим» педагогічним колективом);

- міжособистісні (інтерперсональні), які виникають між двома особами (наприклад, між двома вчителями, між директором та його заступником);

- внутрішньоособистісні (інтраперсональні), які виникають на рівні однієї особистості (наприклад, на рівні безпосередньо директора школи або конкретного вчителя).

Подолати або запобігати конфліктам у трудовому колективі можливо тільки тоді, коли керівник уміє ефективно управляти конфліктами. Управління конфліктами – це цілеспрямована дія на ліквідацію (мінімізацію) причин появи конфлікту, або корекцію поведінки учасників.

У процесі управління конфліктом виділяють конкретні види впливу: діагностика, прогнозування, профілактика, запобігання, послаблення, урегулювання, розв'язання, завершення. Управління конфліктами може здійснюватися на всіх етапах його виникнення й розвитку.

Конфлікти потрібно попереджувати систематичною виховною роботою в колективі. Важливою передумовою попередження негативних явищ у трудових колективах є правильне використання і розвиток керівниками колективів критики і самоаналізу поведінки серед членів трудового колективу. Критика і самоаналіз, здійснювані в умовах гласності, допомагають усунувати усе те що заважає людям успішно взаємодіяти, створює напругу, породжує ворожнечу.

Основними напрямками розв'язання конфліктів є силове розв'язання, розв'язання конфлікту за «вироком», коопераційне розв'язання конфлікту.

Таким чином, можна зробити висновок, що запобігання виникненню конфлікту у загальноосвітньому навчальному закладі передбачає діяльність суб'єкта управління, спрямовану на недопущення виникнення конфлікту та ґрунтується на результатах їх прогнозування. Конфліктам можна запобігати, здійснюючи ефективне управління соціальною системою. Найчастіше використовують превентивну форму запобігання конфліктам.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ«Перун», 2005. – 1728 с.
2. Ішмуратов А.Т. Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів. – К.: Наук. Думка, 1996. – 190 с.
3. Карамушка Л. М. Попередження та подолання конфліктів в установах середньої освіти. – К.: Інст. Психології АПН України, 1994. – 53 с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – К., 200. – 32 с.
5. Смирнова М. Є. Практика управління загальноосвітнім навчальним закладом: від функціонування до розвитку / М. Є. Смирнова. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 192 с. – (Серія «Абетка керівника»).

# ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ

**Космик Ольга Миколаївна**  
*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*  
**Асланян Тетяна Сергіївна**  
*канд. психол. наук, доцент кафедри прикладної психології,*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

Останнім часом проблема девіантної поведінки людини є досить актуальною і досліджується в широкому контексті медичного і психологічного пізнання. Невдоволення реальним життям і бажання піти від нього є однією з найскладніших проблем людського життя. Форми і способи відходу від реальності надзвичайно різноманітні і нерідко носять патологічний характер. Однією з таких форм є залежна поведінка, коли життя людини і її поведінка починають жорстко залежати від різних факторів. Список об'єктів залежності досить широкий: різні речовини, ігри, джерела інформації та естетичної насолоди, люди, робота, їжа.

Масштаби та темпи поширення алкоголізму, наркоманії і токсикоманії, ігрової та Інтернет-залежностей в країні такі, що ставлять під питання фізичне і моральне здоров'я молоді і майбутнє всієї держави. У сформованих умовах особливої уваги заслуговують проблеми профілактики залежної поведінки в різних життєвих сферах.

У зв'язку з цим зростає затребуваність психологічних досліджень феномена адикції (англ. addiction – залежність, згубна звичка).

Теоретичні основи психологічного вивчення адикцій і результати емпіричних досліджень з проблеми залежності найбільш повно представлені в роботах Л. Я. Гилинського, Є. В. Змановської, Ю. А. Клейберга, В. Д. Менделевича, Ц. П. Короленка та ін. Феномен адикції, а також її соціальні та психологічні фактори та наслідки вивчаються в сучасних дослідженнях А. Ю. Аكوпова, А. В. Гоголевої, Л. Кесельмана, Н. П. Фетискіна.

Ряд досліджень, проведених у 90-ті роки ХХ століття – С. В. Березіна, Е. В. Заїки, С. А. Кулакова, був орієнтований на виявлення індивідуально-психологічних характеристик підлітків і юнаків, схильних до залежної поведінки, насамперед – до алкогольної та наркотичної залежностей.

Сучасна наука потребує нових досліджень в цій галузі у нових умовах. Алкоголізм, наркоманія, токсикоманія, а зараз ще й інтернет-залежність формується переважно в процесі ранньої соціалізації в дитячому та підлітковому віці.

Виявлення зв'язку індивідуально-психологічних особливостей особистості з різними типами і формами адиктивної поведінки дуже важливе для побудови системи роботи з профілактики та корекції адиктивної поведінки, яка в цьому віці є найбільш ефективною.



Таким чином, проблема вивчення особливостей індивідуально-психологічних характеристик залежних підлітків має безперечну соціальну та наукову актуальність, особливо в підлітковому віці.

Підлітковий вік – це період розвитку дітей від 10 – 12 до 15 років, що відрізняється потужним підйомом життєдіяльності та глибокою перебудовою організму. В цей час відбувається не тільки фізичне дозрівання людини, але й інтенсивне формування особистості, енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил. Підлітковий вік називається перехідним віком, так як він характеризується переходом від дитячого стану до дорослого, від незрілості до зрілості. Підліток – вже не дитина, але ще і не доросла людина. Цей розвиток завершується приблизно до 15 років перетворенням підлітка в хлопця чи дівчину.

О. І. Туревська вказує на те, що у перехідний період відбуваються перетворення в різних сферах психіки. Кардинальні зміни стосуються мотивації. У змісті мотивів на перший план виступають мотиви, які пов'язані з формуванням світогляду, з планами майбутнього життя. Із мотиваційною сферою тісно пов'язаний моральний розвиток підлітка, який істотним чином змінюється саме в підлітковому віці. Засвоєння дитиною морального зразку відбувається тоді, коли вона здійснює реальні моральні вчинки в значущих для неї ситуаціях. Одночасно з розвитком переконань формується моральний світогляд, що являє собою систему переконань, яка призводить до якісних зрушень у всій системі потреб і прагнень підлітка.

Провідним мотивом поведінки в цьому віці виступає бажання утвердитися в суспільстві, в якому знаходиться підліток, завоювати авторитет, повагу. Підлітку необхідний такий статус у соціальній групі, який буде відповідати його, як правило, завищеній самооцінці. Необхідно відмітити у зв'язку з цим, що в цьому віці практично неможливо зустріти адекватну самооцінку. Самооцінка підлітка або завищена, що допомагає йому справлятися з багатьма типовими для цього віку труднощами, або занижена, викликана будь-якими негативними відхиленнями в житті підлітка, як неблагополучна сім'я, психотравма тощо. Підлітки схильні концентруватися на найближчих результатах своєї діяльності і своїх рішеннях [3, с. 327]. Ще одне новоутворення підліткового віку – самовизначення, виникає в кінці навчання у школі, коли людина стоїть перед необхідністю вирішувати проблему свого майбутнього. Воно ґрунтується на вже стійко сформованих інтересах і прагненнях суб'єкта, передбачає врахування своїх можливостей і зовнішніх обставин. Воно спирається на світогляд підлітка і пов'язане з вибором професії. У кінці перехідного періоду самовизначення характеризується не тільки розумінням самого себе, своїх можливостей і прагнень, але і розумінням свого місця в людському суспільстві і свого призначення в житті.

Першим підлітковий вік виділив як час самостійного народження в життя і зростання самосвідомості людини Ж. Ж. Руссо. Основні ідеї, які і сьогодні складають ядро психології підліткового віку, були викладені в праці С. Хола «Дорослішання». С. Хол сформулював уявлення про підлітковий вік, як період бурі і натиску. Він розробив змістовно-негативні характеристики даного етапу

розвитку (важковиховуваність, конфліктність, емоційна нестійкість) і позначив позитивне придбання віку – почуття індивідуальності.

К. Левін говорив про своєрідну маргінальність підлітка, що виражається в його становищі між двома культурами – світом дітей і світом дорослих. Підліток вже не хоче належати до дитячої культури, але ще не може увійти в співтовариство дорослих, зустрічаючи опір з боку реальної дійсності, і це викликає стан когнітивного дисбалансу, невизначеність орієнтирів, планів і цілей в період зміни життєвих просторів.

Розвиток особистості підлітка було проаналізовано в психоаналітичному ключі З. Фройдом і А. Фройд. У підлітковий період статеве дозрівання, приплив сексуальної енергії розхитує сформовану раніше рівновагу між структурами особистості, і дитячі конфлікти відроджуються з новою силою.

Провідною діяльністю підлітків залишається навчальна, вона зберігає свою актуальність, але в психологічному відношенні відступає на задній план. Основне протиріччя підліткового періоду – наполегливе прагнення дитини до визнання своєї особистості дорослими, при відсутності реальної можливості затвердити себе серед них.

Д. Б. Ельконін вважав, що провідною діяльністю дітей цього віку стає спілкування з однолітками. Саме на початку підліткового віку спілкування, свідоме експериментування з власними відносинами з іншими людьми (пошуки друзів, з'ясування стосунків, конфлікти і примирення, зміна компаній) виділяються у відносно самостійну сферу життя. Головна потреба періоду – знайти своє місце в суспільстві, бути значущим – реалізується в товаристві однолітків.

Підлітковий вік – це вік допитливого розуму, жадібного прагнення до пізнання, бурхливої активності, ентузіазму, ініціативності, прагнення до героїчних справ, ризику, небезпеки.

Помітний розвиток у підлітковому віці набувають вольові риси – наполегливість, завзятість у досягненні мети, вміння долати перешкоди і труднощі на цьому шляху. Поряд з цим, підлітковий вік характеризується імпульсивністю, підвищеною збудливістю, невірноваженістю, що породжує схильність до коливань настрою.

У той же час у підлітків немає ще усвідомленої позиції по відношенню до цінностей певної соціальної групи і суспільства. Відсутність необхідного життєвого досвіду призводить до частої зміни поглядів і настроїв. У підлітків безперервно змінюється коло розширюються інтересів, зростає їх диференціація, глибина і змістовність.

Найважливіший момент у характеристиці підлітка, його нової соціальної позиції – усвідомлення їм свого «Я». Це усвідомлення здійснюється і в самооцінці, і в стосунках з однолітками і дорослими. Вирішальне значення набуває прагнення дітей знайти своє місце в суспільстві. Підліток постійно намагається випробувати, «чого він може досягти». Звідси протиставлення себе іншим, часто негативне. В результаті дитина часто ображає оточуючих людей, тільки тому, що хоче випробувати власну незалежність. Негативізм, упертість підлітка, бажання наполягти на своєму є не що інше, як своєрідні вправи в

пізнанні своїх можливостей. Кожен випадок перемоги або поразки стають капіталом його самосвідомості. Цим і пояснюється розвиток інтересу до інших людей, особливостей їх поведінки і характеру. Постійним порівнянням себе з ними, примірюванням їх особливостей та якостей на собі, він створює своє «Я».

Розвиток «Я» і ідентифікація – взаємозалежні і доповнюючі один одного процеси. Пошук ідентичності може вирішуватися по-різному. Один із способів вирішення проблеми ідентичності полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають просуватися в напрямку тієї чи іншої мети. Інші можуть і зовсім оминати кризу ідентичності. До них відносяться ті, хто беззастережно приймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, зумовлений батьками. Деякі молоді люди на шляху тривалих пошуків ідентичності стикаються зі значними труднощами. Нерідко ідентичність здобувається лише після болісного періоду проб і помилок.

Прагнення знайти себе як особистість, породжує потребу у відчуженні від усіх тих, хто звично, з року в рік чинив на неї вплив. Відчуження по відношенню до сім'ї зовні виражається в негативізмі – в прагненні протистояти будь-яким пропозиціям, судженням, почуттям тих, на кого спрямоване відчуження. Негативізм – первинна форма механізму відчуження, і вона ж є початком активного пошуку підлітком власної унікальної сутності, власного «Я».

Для вирішення підлітком задачі ідентифікації та самовизначення йому необхідно спробувати себе в різних якостях, в різних ролях, тому найбільш показова для підліткового віку ситуація – це ситуація спроби. Психологічним змістом такої ситуації є ризик, оскільки кожна спроба несе в собі частинку невідомого і небезпеки, а тому вимагає від підлітка самостійності, відваги.

Відомий вислів Д. Б. Ельконіна: «у руки два кінця». Одним кінцем ми чіпаємо предмети, іншим – себе. Роблячи крок у невідомість, підліток з одного боку пізнає світ, відкриває в ньому нові сторони, з іншого – він пізнає себе, свої можливості, цінності.

Особливість підліткового віку – це криза ідентичності (термін Е. Еріксона), тісно пов'язаний з кризою сенсу життя. Одна з причин підліткової кризи і конфліктів з оточуючими в цьому віці – переоцінка своїх дорослих можливостей, яка визначається прагненням до відомої незалежності і самостійності, хворобливе самолюбство і образливість. Підвищена критичність по відношенню до дорослих, гостра реакція на спроби оточуючих применшити їх гідність, принизити їх дорослість, недооцінити їх правові можливості, є причинами частих конфліктів у підлітковому віці.

Орієнтація на спілкування з однолітками часто проявляється в боязні бути відкинутим однолітками. Емоційне благополуччя особистості все більше і більше починає залежати від того місця, яке вона займає у колективі, починається визначатися насамперед ставленням та оцінками товаришів [2, с. 42-43].

Підлітковий вік дуже складний й часто супроводжується девіантною поведінкою. Одним з видів девіації є залежна поведінка або, як її часто

називають, адиктивна поведінка. Підлітковий вік часто є «вдалим» періодом для розвитку схильності до залежної поведінки. Для того, щоб вникнути у суть проблеми, необхідно, перш за все зрозуміти, в чому полягає сутність феномену адиктивної поведінки.

У кінці 80-х років ХХ ст. у вітчизняній науковій літературі міцно закріпився термін «адиктивна поведінка», запропонований Ст. Мюллером і М. Лендрі, під яким розумілося зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан, включаючи алкоголь і паління тютюну, до того, як від них сформується залежність. Термін був уточнений С. А. Кулаковим, а широке поширення він отримав завдяки визнанню в професійному середовищі роботи А. Е. Личко і В. С. Битенського.

За визначенням Ц. П. Короленка, адиктивна поведінка являє собою таку залежність, яка «починає керувати життям людини, робить його безпорадним, позбавляє протидії адикції». Це одна з форм девіантної (що відхиляється) поведінки з формуванням прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійною фіксації уваги на певних видах діяльності, що спрямована на розвиток та підтримання інтенсивних емоцій [2, с. 203].

Ми розглянули значення слова «адикція», але необхідно також визначити поняття «адикта» – людини, яка володіє тією або іншою залежністю. У адикта порушена функція спілкування з іншими людьми, людина перестає накопичувати життєвий досвід, переносить особистісні аспекти на відносини з адиктивним агентом. Н. П. Фетискін вказує, що «залежність є з одного боку вільним, добровільним особистісним вибором, а з іншого, його втратою і підпорядкованістю адиктивному агенту» [4, с. 15].

Н. П. Фетискін виділив типи і форми адиктивної поведінки. За агентом залежності він виділив хімічний і нехімічний типи адикції. Спільною рисою обох типів адиктивної поведінки є прагнення піти від реальності, штучно змінюючи свій психічний стан, обмежуючи його якимось одним видом діяльності. У відповідності з тим, якою буде ця діяльність, виділяють хімічну залежність від наркотиків, куріння, алкоголю, їжі (часто солодкої). Останнім часом описані нехімічні види адиктивної поведінки: сексуальна адикція, роботоголія, кіберадикція (потреба проводити час за комп'ютером) і т. д.

Нехімічний тип адиктивної поведінки включає в себе наступні форми адикцій:

1. Ігрова залежність (гемблінг) – це залежність від азартних ігор.
2. Кіберадикція (комп'ютерна залежність) – непереборна потреба перебування в мережі Інтернет або гри на комп'ютері.

3. Трудоголізм – це така форма залежності від роботи, яка є не тільки засобом розвитку професійних здібностей, досягнення певного соціального і матеріального статусу та авторитету, але і ведучою захисною змістожиттєвою домінантою.

4. Аліментарна або харчова адикція. Ця форма адикції визначається поведінкою, при якій їжа змінює своє значення як засіб втамування голоду і

стає особливим способом зміни стану людини у фруструючих обставинах, спробою піти від реальності, відчуваючи задоволення від прийому їжі.

5. Сексуальна адикція – це неконтрольована, надмірна спрямованість до невпорядкованих сексуальних контактів, зумовлена стійкою потребою в ейфорії, підвищеній самооцінці і нездатністю до встановлення й підтримання вищих почуттів і справжньої близькості, компенсується постійною зміною сексуальних партнерів.

Хімічний тип адиктивної поведінки включає в себе дві основні форми адикції: алкоголізм і наркоманію.

Алкогольна адикція. Алкоголізм – захворювання, що розвивається в результаті пияцтва, проявляється у вигляді фізичної і психічної залежності від алкоголю і призводить до психічної і соціальної деградації особистості, патології обміну речовин внутрішніх органів, нервової системи.

Наркотична адикція. Під наркоманією в психології розуміється соціально-обумовлена хвороба, що характеризується непереборним потягом до наркотиків, яка викликає в малих дозах ейфорію, а у великих – оглушення, наркотичний сон.

Дослідження причин і механізмів формування адиктивної поведінки проводяться в медицині та психології, у зв'язку з наявністю біологічної схильності, психологічних факторів ризику, а також через певні провокуючі соціальні впливи. У медицині, зокрема, існує уявлення про те, що певна схильність до вживання психоактивних речовин обумовлена генетично [1, с. 16–41].

У формуванні залежностей відзначається також роль особистісних порушень. Багатьма дослідниками, зокрема, зазначається зв'язок схильності до вживання психоактивних речовин і формування залежної поведінки з психопатіями й акцентуаціями характеру. Багато у чому адиктивній поведінці сприяють такі психологічні особливості, як порушення самоконтролю і саморегуляції; нестійка і неаргументована самооцінка; стійкі порушення в афективній сфері, які проявляються високою емоційною лабільністю та негативною афективністю; психічним інфантилізмом.

Існують різні підходи до систематики факторів ризику залежної поведінки. Нам видається найбільш зручним виділити наступні групи факторів ризику: біологічні, психопатологічні, патопсихологічні, психологічні, вікові, соціальні. Слід зазначити, що цей поділ умовний, оскільки ці аспекти часто переплетені між собою та знаходяться в тісній взаємодії.

До біологічних чинників ризику відноситься генетична схильність, обтяжена спадковість, органічні ураження головного мозку і мінімальні мозкові дисфункції, хронічні захворювання [5, с. 98]. У своїх працях А. Ю. Єгоров вказує на те, що ґрунтом для виникнення залежності може служити порушення функціональної асиметрії головного мозку.

До патопсихологічних факторів ризику відносяться особливості особистісної патології та особистого досвіду, які можуть провокувати прийом психоактивних речовин. Дослідники відзначають взаємозв'язок психопатій і акцентуацій характеру зі схильністю до вживання ПАР. Наприклад,

епілептоїдна акцентуація сама по собі зумовлює ризик самодеструктивної поведінки. Адиктивна поведінка в цьому випадку буде одним з приватних проявів самознищення. Від перших сп'янінь може пробудитися бажання напиватися до «відключення».

До психологічних факторів ризику можна віднести характеристики особистості і особливостей, що не досягають рівня патології, але підвищують ризик прилучення до зловживання ПАР. Такими психологічними особливостями можна назвати порушення саморегуляції та самоконтролю, проблеми самооцінки (нестійка, залежна від миттєвого положення, не аргументована і поляризована самооцінка та ін.), низька самоповага, нерозвинена здатність до рефлексії та турботи про себе, особливості афективної сфери, які проявляються явищами алекситимії, високої емоційної лабільності, «негативної» афективності, в низькому рівні розвитку здатності до співпереживання [6, с. 64]. Соціальні фактори ризику – це умови життя людини у різних соціальних спільнотах і особливості функціонування соціуму. Соціальні чинники ризику можна розділити на дві великі групи, а саме: макросоціальні та мікросоціальні.

До макросоціальних факторів можна віднести: антинаркотичну і антиалкогольну політику держави, погіршення соціально-економічної ситуації, «мода» на зловживання ПАР, доступність психоактивних речовин, етнокультурні особливості суспільства пов'язані з прийомом ПАР та ін. Мікросоціальні фактори ризику – це умови, що характеризують найближче оточення дитини. Згідно з дослідженнями, серед учнів з ознаками шкільної дезадаптації достовірно більше підлітків з адиктивною поведінкою. В. О. Шабаліна вказує на три мікросоціальні складові:

а) несприятливий досвід, набутий в сім'ї (зловживання членами сім'ї легальними і нелегальними ПАР). Часто підлітки намагаються контролювати свою гіперактивність за допомогою марихуани та інших наркотиків; знижують гостроту депресивних реакцій, приймаючи алкоголь;

б) несприятливий досвід, набутий у школі (шкільна неуспішність, порушення дисципліни, погані відносини з вчителями або однокласниками, недостатність досвіду автономної відповідальності, спілкування з учнями школи, що вживають наркотики);

в) несприятливий досвід, придбаний в середовищі однолітків поза школою (спільні порушення норм і правил; спостереження за однолітками, які вживають наркотики, спостереження за проявами схвалення наркотизації, неефективне вирішення міжособистісних конфліктів, управління асоціальних однолітків).

Більшість відхилень у поведінці неповнолітніх: бездоглядність, правопорушення, вживання психоактивних речовин, мають у своїй основі одне джерело – соціальну дезадаптацію, коріння якої лежать в дезадаптованій сім'ї. Адиктивній особистості, яка не отримала в ранньому дитинстві доступу до емпатичної (емоційно чуйної і теплої) матері, поміщають свій материнський ідеал зовні і відгороджують його, щоб ідеальна мати була зовнішньою, але легко доступною, як їжа.

У формуванні наркотичної залежності відзначають роль несвідомих страхів і бажань матері, які гальмують формування здатності дитини бути одною. В результаті у неї виробляється наркотична залежність від її присутності та її функцій щодо догляду за нею, формуються співзалежні відносини.

Здатність піклуватися про себе розвивають батьки, які живлять, допомагають і оберігають малюка в ранньому дитинстві, а також більш пізні взаємодії «дитина-батьки». Якщо умови розвитку оптимальні, зростаюча дитина інтерналізує адекватні захисні функції та реакції, що дозволяють піклуватися про себе. Здатність піклуватися про себе в явній формі виражена в дорослих у вигляді розумного планування і здійснення діяльності, передчуття ймовірної шкоди, небезпеки або загрозованої ситуації. Вона супроводжується вираженими, певною мірою, попереджувальними афектами – почуттями страху, неспокою або сорому.

Такі реакції і передчуття абсолютно відсутні або не розвинені у адиктів. Вони періодично виявляються не в змозі зрозуміти, що їх поведінка і реакції не враховують ситуацію і умови, і тому піддають небезпеці своє благополуччя (що в першу чергу пов'язане з ситуаціями вживання наркотиків або алкоголю і пов'язаною з цим поведінкою).

Травмуюча, образлива або зверхня поведінка батьків руйнує психологічне здоров'я дитини. У кинутої, без належної опіки, дитини може виникнути стан загального виснаження, який і призводить її до важкої форми депресії, заглиблення в себе, а при несприятливому результаті – до смерті. Немовля, якщо йому взагалі вдається вижити, дійсно знаходить щось у своєму оточенні, що не нагадує йому про матір, але заміняє матір. Не маючи нічого, дитина маленька або більш доросла, сама стає як би нічим; вона повинна пристосувати що-небудь для того, щоб вижити, щось, що може хоч трохи її втішити при відступі в її власний, приватний світ. Хімічні речовини можуть служити потужною протиотрутою від внутрішнього відчуття порожнечі, дисгармонії і нестачі спокою і легкості, які властиво переживати подібним людям, які не отримали достатньо любові і не навчилися любити самих себе, розвиваючи тим самим здорову самооцінку.

У зв'язку з вищесказаним, вивчення проблеми впливу несприятливих чинників формування адиктивної поведінки у підлітків має велике значення. Враховуючи, що до теперішнього часу до кінця не з'ясовані усі аспекти біологічних, соціальних, психологічних чинників, їх взаємозв'язок у формуванні різних видів залежності, не менш важливе значення має причинно-наслідковий зв'язок у розумінні цієї проблеми. Для чіткого уявлення причинно-наслідкового зв'язку проблеми адиктивної поведінки необхідно звертати увагу не тільки на умови і чинники, але й на особливості індивідуально-психологічних характеристик залежних підлітків.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин И. П. Биологические механизмы зависимости от психоактивных веществ (патогенез): Лекции по наркологии / под ред. Н. Н. Иванця. – М: Медпрактика, 2000. – С. 16-41.

2. Короленко Ц. П. Социодинамическая психиатрия / Ц. П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – М.: Академический проэкт; Екатеринбург: Ділова книга, 2000. – 460 с.
3. Маринина О. Ю., Воронов Ю. Подросток в «стае» // Воспитание школьников. – М: Знания, 1994. – № 6. – с. 42-43.
4. Туревская О.И. Возрастная психология. – Т.: Тульский государственный педагогический университет им. Л. М. Толстого, 2002. – 376 с.
5. Фетискин Н.П. Психология аддиктивного поведения [Текст]: науч. мет. изд. / Н.П. Фетискин. – Кострома: КГУ, 2005. – 272с.
6. Шипицина Л. М. Психология детской преступности: Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2007. – 276 с.

## **СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА ФУНКЦІЯ В СТРУКТУРІ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ**

**Кузнецова Тетяна Григорівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки,*

**Лісова Лілія Сергіївна**

*магістр спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

Спілкування є важливим фактором загального психічного розвитку дитини, необхідною умовою формування особистості, її свідомості і самосвідомості. Основним засобом спілкування є мова, спочатку пасивна (розуміння), а надалі й активна (ініціативні висловлювання).

У багатьох педагогічних та психологічних дослідженнях доведено, що саме мова є умовою повноцінного існування людини у соціумі, оскільки вона є провідним засобом і формою спілкування (Л. С. Виготський, О. О. Леонт'єв, М. І. Лісіна). Канадський психолог Ж. Годфруа, писав, що мова є засобом спілкування, яке дозволяє долучити людину до суспільства. «Саме завдяки мовленню формуються перші зв'язки між матір'ю і дитиною, встановлюються основи соціальної поведінки у групі дітей, ... культурні традиції у значній мірі впливають на наш образ мислей і дій» [2, с. 10].

Вітчизняні психологи та педагоги вважають, що розвиток мовлення у дитини відбувається у процесі спілкування з оточуючими людьми (М. І. Лісіна, А. Г. Рузська, М. Г. Єлагина та ін.), що дитина не пасивно наслідує мовлення дорослих, а активно бере участь у процесі присвоєння мовлення як частини людського досвіду, саме це є запорукою успішності мовленнєвого розвитку.

У дослідженнях Л. С. Виготського, вказується на те, що мовлення є соціальним явищем і розглядати його необхідно як засіб соціального спілкування. Він вказує на соціальний характер мовлення та вважає, що з моменту народження дитина включена у безперервний процес спілкування і є активним суб'єктом соціуму. З його точки зору мовлення впливає на розвиток психічних процесів, які в свою чергу значно впливають на зміст мовлення і визначають ступінь зв'язності мовленнєвого висловлювання. Л. С. Виготський



вперше визначив мовлення як основний засіб спілкування. Він розглядає мовлення як специфічний вид діяльності – мовленнєву діяльність [1].

О. О. Леонтьєв розробив концепцію становлення мовленнєвої діяльності, він підкреслював, що «мовленнєвий акт є завжди актом встановлення відповідності між двома діяльностями...» [2, с.19].

О. В. Запорожець також відмічав залежність рівня розвитку мовлення від частоти й змістовності комунікації. Він писав, що «...при недостатності спілкування, коли з дітьми мало говорять і коли у дітей немає потреби в мовленнєвому спілкуванні, розвиток мовлення відстає в своїх темпах. Практика спілкування завжди має залишатися основним джерелом розвитку мовлення дітей дошкільного віку» [4].

Таким чином, умовою гармонійного розвитку дитини є взаємозв'язок мовлення і спілкування.

В психології спілкування трактується як «складний і багатогранний процес, який може виступати одночасно як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу один на одного, і як процес співпереживання і взаємного розуміння один одного» [5, с. 17].

У педагогіці функції спілкування розглядаються, насамперед, як засіб встановлення взаєморозуміння між людьми, налагодження їхніх стосунків. Ю. К. Бабанський вважав, що специфіка спілкування у тому, що воно дає можливість людині розкривати свій суб'єктивний світ іншим.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спілкування розуміють як «взаємодію двох (чи більше) осіб, яке спрямоване на узгодження й об'єднання їхніх зусиль з метою налагодження стосунків і досягнення загального результату» [3, с. 64]. Таке визначення відповідає розумінню спілкування з точки зору психологічної теорії діяльності (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн).

Початкові етапи розвитку і становлення мовлення як засобу спілкування випадають на період дошкільного дитинства. Саме цей період життя визнаний чутливим для розвитку мовлення, тому що у цей час відбувається формування базових мовленнєвих умінь.

М. І. Лісіна відокремлює наступні етапи в розвитку мовлення дитини:

- довербальний етап, який характеризується тим, що дитина не говорить і не розуміє зверненого мовлення, але у неї формуються деякі передумови для вербального спілкування, такі, як вибіркова і більш активна орієнтувальна реакція на мовленнєві звуки порівняно з не мовленнєвими, що стає основою майбутнього фонематичного слуху;

- етап початкової вербальної комунікації, коли дитина виявляє здатність до розуміння і вимовляння висловлювань у типових ситуаціях спілкування: формується нібито «основа» комунікативних стосунків з оточуючими;

- етап розгорнутої вербальної комунікації.

Довербальний етап підпадає на перший рік життя дитини. Вже на перших місяцях життя немовля по власній ініціативі пригортає увагу дорослого до себе

і повідомляє засобом вокалізацій про власні відчуття задоволення або дискомфорту.

У другій половині першого року життя дитина переходить до більш складної взаємодії з дорослим, в неї виникає потреба у нових засобах спілкування, які забезпечують їй взаєморозуміння з дорослим. Такими засобами стає мовлення. Процес розуміння мовлення і його застосування носить на цьому етапі умовно-рефлекторний, асоціативний характер [3].

Довербальні форми комунікації мають рішучу роль на етапі, коли дитина починає розуміти мовлення дорослих і сама активно говорити, для темпу її мовленнєвого розвитку у майбутньому (В. В. Ветрова, О. Н. Вінарська, Є. І. Ісеніна). З моменту появи перших слів починається етап розвитку мовленнєвого спілкування, який продовжується протягом всього дошкільного віку і містить дві послідовні стадії – початок вербальної комунікації і розгорнутої вербальної комунікації.

Для розвитку спілкування дитини необхідний активний вплив дорослого, який ставить певне комунікативне завдання: зрозуміти звернене мовлення і дати відповідь. Це підтверджує, що комунікативна функція є найважливішою в процесі становлення мовлення.

В дослідженнях А. Г. Рузької, М. Г. Єлагиної, І. А. Залисиної вказано, що дитина не пасивно відтворює мовленнєві образи, а активно присвоює ті комунікативні засоби, які необхідні для рішення комунікативних завдань у широкому контексті життєдіяльності. Якісні збільшення мовленнєвої комунікації дитини у ранньому і дошкільному віці відбувається по двох основних лініях: зміна змісту спілкування і розвиток відповідних цьому функцій мовлення як засобу спілкування; оволодіння дитиною довільною регуляцією мовленнєвими засобами.

М. І. Лісіна та інші психологи виділяють наступні форми спілкування: ситуативно-особистісна, ситуативно-ділова, позаситуативно-пізнавальна, позаситуативно-особистісна.

Ситуативно-особистісна форма спілкування виникає в онтогенезі першою, у віці від народження до двох місяців, має найкоротший термін існування – до 6 місяців. Основним мотивом для вступу у контакт з дорослим у дітей є особистий мотив, який виникає з потреби у ласці й увазі. Основна форма спілкування – самостійні епізоди обміну проявленнями ніжності й ласки, основні засоби – посмішка, погляд, міміка тощо. У дитини з'являється комплекс оживлення. Ситуативно-особистісне спілкування стає положення провідною діяльністю у першому півріччі життя дитини.

Ситуативно-ділова форма спілкування з'являється в онтогенезі другою, з 6 місяців до 3 років. У цей період відбувається зміна процесу спілкування і, відповідно, всіх його характеристик.

Спілкування з дорослими входить в нову провідну діяльність дитини – предметно-маніпулятивну, центральним мотивом спілкування стає діловий мотив, пов'язаний з практичною співпрацею дитини з дорослим [4].

Ситуативно-ділове спілкування має важливе значення в житті дітей, це початок переходу від неспецифічних примітивних маніпуляцій з предметами до

все більш специфічних, а потім і до культурно фіксованих дій з ними. В цьому переході спілкування грає рішучу роль (А. В. Ветрова, М. Т. Єлагіна, Д. Б. Ельконін).

Провідними засобами при ситуативно-діловій формі спілкування стають локомоторні і предметні рухи; пози, які використовуються з метою спілкування, а також мовлення (початкова комунікація). Мовлення носить ситуативний характер і супроводжує дію, мовленнєві комунікації розвинені досить слабо. Це пояснюється віковими особливостями розвитку психічних процесів дитини і характером її діяльності.

Позаситуативно-пізнавальна форма спілкування виникає у першій половині дошкільного віку. Як і попередня, ситуативно-ділова, вона опосередкована спільною діяльністю дитини і дорослого, але вплетена не у практичну співпрацю, а у спільну пізнавальну діяльність, «творчу» співпрацю. Провідним мотивом стає пізнавальний мотив. Саме на цьому етапі основним засобом спілкування дитини стає мовлення [4].

Пізнавальне спілкування тісно пов'язане з ігровою діяльністю дітей, яка є провідним видом діяльності дошкільного дитинства. Ігрова діяльність неможлива без мовленнєвих комунікацій і цілком залежить від рівня їхнього розвитку, оскільки процес гри потребує стійких контактів, необхідних для спільного обговорення сюжету гри, розподілу ролей, узгодженість дій у грі. У сполученні обидва види активності, ігрової та мовленнєвої, забезпечують розширення знань дітей про навколишнє середовище, поглиблення їх відомостей про ті боки дійсності, які не піддаються чуттєвому сприйманню.

Позаситуативно-пізнавальний етап спілкування характеризується поступовим відділенням мовлення від безпосереднього практичного досвіду дитини, тобто зароджується здібність для розгорнутої мовленнєвої комунікації. Мовлення вже стає домінуючим засобом спілкування, тому що слово дозволяє подолати дітям рамки конкретної ситуації та вийти за її межі. Характерною рисою дітей у цей період є яскрава емоційна різноманітність. У зв'язку з тим, що потреба у спілкуванні постійно зростає, а достатнього запасу словника і навичок мовленнєвої взаємодії немає, емоційна різноманітність мовлення допомагає дитині вийти за межі слів, які вона говорить. При цьому реальний зміст розкривається переважно саме через такі емоційні моменти.

Позаситуативно-особистісна форма спілкування сприяє швидкому засвоєнню соціальних норм. Прагнення до спільних поглядів зі старшими дає дітям опору при обміркуванні моральних норм, тому що лише дорослі можуть допомогти дитині визначити правильну позицію (А. Г. Рузська, Л. Н. Абрамова). Значення позаситуативно-особистісної форми спілкування визначається ще й тим, що в її межах відбувається зміна діяльності дитини з ігрової на навчальну, супроводжується пізнанням і прийняттям позицій і норм спілкування «вчитель-учень». Сформованість позаситуативно-особистісної форми комунікативної діяльності, за думкою М. І. Лісіної, свідчить про комунікативну готовність дитини до шкільного навчання, є основою її успішності; дозволяє дитині орієнтуватися у соціальній сфері, встановлювати різноманіття складних стосунків з людьми [5].

Таким чином, спілкування має важливе значення для загального та мовленнєвого розвитку дошкільників. Психологам та педагогам, які працюють з дошкільниками, треба ураховувати закономірності розвитку процесу спілкування в онтогенезі, а також створювати сприятливі умови його формування. До того ж достатній рівень розвитку мовленнєвого спілкування й уміння взаємодіяти з іншими дітьми є необхідною складовою готовності дитини до систематичного шкільного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6 / Л. С. Выготский. – М., 1984. – 395 с.
2. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М., 1999. – 365 с.
3. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М., 1986. – 144 с.
4. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. – 207 с.
5. Проблема общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981. – 277 с.

### ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ

**Кузнецова Тетяна Григорівна**

*канд. пед. наук, доцент кафедри корекційної педагогіки,*

**Резнік Аліна Віталіївна**

*магістр спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

У процесі розвитку сучасної української держави, її суспільства загострилася необхідність виховання у молодого покоління справжніх інтересів до різних галузей знання, які можуть бути застосовані в промисловому, сільськогосподарському виробництві, інтересу до різних галузей культури, наприклад, до літератури й мистецтва. Учитель, який знає закономірності та володіє засобами формування інтересів, зможе виховати всебічно розвинену, активну і творчу особистість.

Більшість психологів і педагогів вважають, що в галузі своїх інтересів дитина досягає найбільшого успіху, розширення і збагачення інтересів сприяє розвитку її особистості (Ц. Бейзман М. Ф. Беляєв, Л. А. Гордон, П. Кузіме, Л. Надь, Н. І. Щукіна та ін.), глибині й міцності засвоєння знань (М. Н. Писарєв, Л. П. Архипов, В. М. Межевський та ін.). Дослідження Н. Г. Морозової доводять, що інтерес сприяє розширенню світогляду, досвіду дитини, сприяє її розумовому розвитку, збагаченню й поглибленню знань. Значення інтересу для розвитку дитини й підвищення якості її розумової діяльності висвітлено у дослідженнях Л. С. Виготського, який розкрив рушійні мотиви – потреби, інтереси, спонування дитини, які активізують її мислення.

На роль інтересу в підвищенні якості знань звертали увагу багато вітчизняних психологів, які говорили, що відсутність інтересу веде до формального засвоєння матеріалу, до недостатнього інтелектуального розвитку (Л. С. Славина, Н. Ф. Прокіна, Н. А. Беляєва та ін.).

Проблема формування інтересу в учнів, як стимулу процесу навчання, розглядалася різними вченими. Навчання це важлива діяльність дитини, тому воно повинне бути для неї цікавим. Інтерес до навчальної діяльності допомагає переборювати недоліки й труднощі й досягати значних результатів. Так, Л. С. Виготський, Н. Г. Морозова, Л. С. Славина та інші довели, що наявність інтересу не усуває труднощі, а допомагає переборювати їх, перетворюючи раніше нецікавий матеріал у цікавий шляхом виховання потреби в знаннях.

Не менш актуальною проблема формування пізнавального інтересу є у спеціальній педагогіці. Слід зазначити, що навіть при патологічному розвитку наявність інтересу сприяє подоланню й компенсації наявного в дитини дефекту. Це підтверджується в багатьох роботах дефектологів.

Р. Є. Левина показує у своїх клінічних дослідженнях, що навчальний інтерес різко змінює поведінку дитини, підсилює активність і збуджує цілеспрямованість в оволодінні мовою й у подоланні недоліків мови.

За матеріалами Л. С. Дульневої, глухонімі школярі проявляють більшу активність і поінформованість у тій області знань, що їх цікавить. Відомо, що глухі діти зазнають значні труднощі в опануванні мовою, проте експериментально доведено, що вони оволодівають нею найбільш успішно в ході діяльності, яка викликає в них інтерес [4].

Під впливом інтересу до техніки, до вивчення свого краю (Я. І. Гудовський, Н. Г. Морозова) значно змінюється розвиток сліпих і слабозорих дітей, підвищується їх активність у пізнанні навколишнього.

Н. А. Ципіна підкреслює, що використання на заняттях творчих видів діяльності створює у молодших школярів з дитячим церебральним паралічем позитивний емоційний настрій, підвищує їх інтерес до навчання, сприяє розвитку цілеспрямованої пізнавальної активності, формуванню самоконтролю й самооцінки.

Учителі допоміжних шкіл відзначають, що розумово відсталі діти не проявляють інтересу до навчання, дуже повільно розвиваються, не опановують знаннями, недисципліновані, пасивні. Проте учителі стверджують, що з появою в дітей інтересу до навчання змінюється їхній вигляд, пробуджується активність. Діти стають дисциплінованими, зібраними, більш успішно засвоюють навчальний матеріал, проявляють бажання розширити свої знання. Тому вивчення та формування пізнавального інтересу розумово відсталих учнів є спеціальним напрямом дослідження спеціальної психології та корекційної педагогіки [1].

Л. В. Занков вказує на однобічність і недостатній розвиток інтересів у розумово відсталих дітей, їх дифузність і малу диферинційованість, однобічність та слабку виразність інтелектуального компонента. Автор доводить, що в більшості випадків інтереси цих дітей неглибокі, малоінтенсивні й нестійкі.

Н. Б. Лур'є стверджує, що багато учнів не проявляють до навчання ніякого інтересу, уникають самостійного виконання завдань, які пов'язані з подоланням певних труднощів.

А. Н. Зав'ялова підкреслює інтелектуальну пасивність учнів допоміжних шкіл, відсутність інтересу до розумової діяльності.

Багато досліджень доводять корекційне значення пізнавальних інтересів у психічному розвитку розумово відсталих дітей. О. М. Ремизова підкреслює роль інтересу в підвищенні уваги розумово відсталих дітей, що звичайно легко відволікаються, вона відзначає його роль у зниженні швидкого стомлення при інтелектуальній роботі. І. Д. Міхалін говорить про підвищення успішності поглиблення знань, розвитку спостережливості під час виконання цікавих практичних робіт у допоміжній школі.

Дослідження доводять, що при правильно організованій корекційній роботі в розумово відсталих учнів можливо викликати і, навіть, сформувати пізнавальні інтереси. В. Н. Пінський відзначає, що в молодших школярів допоміжної школи може викликати жвавий інтерес гра, а також практична діяльність, яка є для них привабливою. Діти працюють із набагато більшим зацікавленням, коли не просто виконують навчальне завдання, а виготовляють корисні, суспільно значимі речі – іграшку для малят з дитячого саду, роздатковий матеріал для першокласників та ін. Учням можуть бути доступні соціальні мотиви, якщо вони усвідомлюють суспільне значення своєї роботи.

Н. Ф. Кузьміна підкреслює, що одним з головних завдань позакласної роботи є виховання в школярів пізнавальних інтересів. На початковому періоді навчання учнів допоміжної школи педагоги відзначають у більшості з них відсутність інтересу до розумової роботи, інтелектуальну пасивність, розсіяність, непосидючість, невпевненість у своїх силах, невміння переборювати навіть незначні труднощі. Причини зниженого інтересу в дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання, до навколишнього вчителя бачать у недостатній роботі з їх формування, у відсутності спеціальної корекційної роботи в дошкільному періоді, у тому, що їх недостатньо привчають до роботи, до подолання труднощів, до рішення практичних й інтелектуальних завдань [1]. До того ж безуспішне навчання в масовій школі й викликані цим негативні переживання перешкоджають виникненню у дітей інтересу до навчання.

Поряд із цим у літературі підкреслюється, що розвиток у розумово відсталих школярів інтересу до знань, до трудових навичок має велике значення для їх навчальної діяльності. Вчителя-практики доводять, що інтерес підвищує тонус дітей, створює радісний настрій, полегшує подолання труднощів, позитивно впливає на темп роботи, її якість. Завдяки інтересу діти стають більше дисциплінованими, дружними. Діти, які легко стомлюються, стають більше зібраними, уважними й активними. Психологічний аналіз та спостереження за ходом розвитку пізнавальних інтересів розумово відсталих учнів, дозволяє охарактеризувати зміни його на різних етапах навчання й виховання (за Н. Г. Морозовою) [5].

На першому етапі інтерес ще тісно пов'язаний з цікавим матеріалом. Учителі відзначають інтерес до захоплюючих ігор, до цікавих розповідей і казок. Яскрава наочність привертає їх за формою й лише при успішному виконанні завдань у дітей виникає інтерес до змісту. Використання цікавих форм роботи, введення в уроки елементів гри, як показує досвід А. Н. Смирнової й інших учителів, викликає у дітей позитивні емоції, розвиває увагу, стабілізує на заняттях. Звичайно, в учнів ще немає пізнавальних процесів, але на початкових етапах важлива привабливість об'єкта й діяльності, що сприяє зародженню інтересу й уваги. Прикладом є робота з виховання в дітей інтересу до книги, коли учителька Г. М. Ємельянова давала їм красиво оформлені книжки. Яскраві картинки залучали учнів, вони поступово втягувалися в процес читання та розглядання картинок, а потім вже в них виникав інтерес до змісту прочитаного.

На другому етапі виникає інтерес до процесу занять – до письма, читання, рішення прикладів та задач, якщо вони мають цікаву форму. Основним, як і раніше, є зовнішнє оформлення – емоційність учителя, ігрова форма роботи. Проте на відміну від першого етапу, інтерес викликає не стільки гра – забава, казка, картинка, скільки цікава форма навчального завдання. На цьому етапі в процесі цікавої роботи при спеціально продуманій організації навчального процесу виникає інтерес до змісту навчання.

На третьому етапі інтерес викликається практичним напрямком, процесом виконання навчальних завдань і можливістю самостійно застосувати результат своєї роботи. Учні охоче застосовують свої знання на практиці. На цьому етапі виникає інтерес безпосередньо до змісту навчального матеріалу. Звичайно, важливою є форма піднесення матеріалу й привабливість посібників, але вона не є провідною. Інтерес до змісту діяльності, який починає з'являтися в кінці другого етапу, отримує свій подальший розвиток. У цей період учні з особливим інтересом ставляться до доведення, виготовлення в майстерних корисних речей для родини й для школи, до сільськогосподарських робіт, у них з'являється інтерес до дослідницької роботи.

На основі практичної діяльності пробуджується самостійна розумова діяльність, включена в практичне завдання. Тут ще результативний практично спрямований процес веде за собою пізнавальну діяльність. Але дитина уже стає активною, діяльною, хоча вчителю все ще належить провідна роль. Якщо діяльність організована так, що вона вимагає самостійного рішення практичного завдання, для виконання якого необхідна активна розумова діяльність, то виникає пізнавальний інтерес до способів роботи, до практичного й навчального результату.

Педагог І. Д. Міхалін повідомляє, що учні середніх класів з інтересом шукають відповідь на питання про різні умови розвитку рослини, з'ясовують деякі закономірності, цікавляться залежністю росту від кліматичних умов, намагаються виявити роль людини в зміні цих умов й одержанні кращих результатів. Розумово відсталих підлітків цікавить питання про прогноз погоди й відповідними з ним заходами догляду за рослинами. У ході спостережень, записів, обговорення баченого й рішення поставлених питань з'являється

інтерес до деяких природних закономірностей. За даними І. Д. Міхаліна, учні допоміжної школи самі стежили за своєрідністю розвитку різних порід дерев (вишні, яблуні), обговорювали їх разом з учителем, установлювали строки розвитку й плодоносіння кожної породи, з'ясовували строки цвітіння й дозрівання плодів дерев залежно від місця їх розташування (у тіні, на сонце). Вони дуже тривожилися за долю рослин, якщо дізнавалися, що очікуються морози, намагалися вберегти квіти дерев від холоду, покривали проморожену землю торфом й обпилюваннями, сповільнювали цвітіння й рятували квіти від ранніх морозів тощо.

Така робота дозволяє навчати дітей планувати діяльність, використовувати всі свої знання, вести щоденник спостережень та ін. Суспільне визнання результатів праці спонукає учнів до подальших творчих пошуків, стає поштовхом до розвитку пізнавальних інтересів. Учні поступово привчаються до дослідницької роботи, проявляють все більший інтерес до занять і практичної роботи з природознавства. Доведення до кожного учня мети роботи, її доступність, конкретність, очікування наміченого результату і його перевірка, суспільне визнання успіху – все це створює передумови інтересу до праці.

На четвертому етапі розвитку інтересу провідна роль надається розумовому пошуку. Цього етапу досягає незначна кількість розумово відсталих старших учнів лише при тривалій корекційній роботі.

Таким чином, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури дає підставу констатувати, що робота з формування пізнавального інтересу у розумово відсталих учнів є важливою для їх загального розвитку, сприяє корекції всіх пізнавальних процесів та становленню особистості.

Успішна робота з формування інтересів у дітей цієї категорії приводить до активізації розумової діяльності, до підвищення якості засвоєння основ наук і трудових процесів. Дослідження показали, що формування інтересу відбувається найбільше ефективно в тому випадку, якщо воно здійснюється поетапно.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Еременко И. Г. Познательные возможности учащихся вспомогательных школ / И. Г. Еременко. – К.: Рад.шк., 1972. – 108 с.
2. Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / Под ред. В. Г. Петровой. – М.: Просвещение, 1980. – 80 с.
3. Кузнецова Т. Г. Формування пізнавального інтересу у розумово відсталих дошкільників / Т. Г. Кузнецова // Зб.наук.праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. – Випуск 10. – Кам'янець-Подільський, 2008. – С. 181-183.
4. Кульбіда С. Розвиток пізнавальних інтересів на уроках математики у школах для глухих / С. Кульбіда // Дефектологія. – 2001. – № 2. – С. 27-29.
5. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н. Г. Морозова. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.



## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР

**Молокова Юлія Миколаївна**

*магістр спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,*

**Малій Наталія Юрївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Самосвідомість – усвідомлення людиною себе як індивідуальності, починає формуватися в дошкільному віці. У дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР) цей процес протікає уповільнено і своєрідно. Тому необхідно вчасно звернути увагу на створення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку самосвідомості.

При порушеннях інтелектуального розвитку, в тому числі і при його затримці, становлення обговорюваних психологічних новоутворень відбувається сповільнено і специфічно. Сучасні тенденції спеціальної освіти включають до себе цілеспрямоване формування у дітей з порушеннями розвитку життєвої компетентності, соціальної мобільності.

У зв'язку з цим стає актуальним визначення умов для розробки і впровадження відповідних програм. Основним при цьому є вивчення можливостей у формуванні самосвідомості дітей з порушеннями розвитку.

У дошкільному віці складаються важливі елементи, складові структури самосвідомості, від своєчасності розвитку яких залежать можливості соціалізованої поведінки і якість саморегуляції, недоліки якої присутні у дітей із ЗПР.

Ця проблема актуальна, однак на рівні практичної допомоги дітям з відставанням в інтелектуальному розвитку її рішення ускладнене у зв'язку з тим, що підходи та конкретні методи особистісно-орієнтованої діагностики і корекції розроблені недостатньо.

Недостатньо вивчені індивідуальні відмінності у термінах появи і удосконалення основних елементів самосвідомості дошкільників із ЗПР. В літературі немає вичерпної відповіді на питання про те, як може здійснюватися робота по формуванню самосвідомості дитини із ЗПР і які функції спеціалістів, які беруть участь у цьому процесі.

Актуальність зазначених проблем, запити практики визначили вибір теми нашого дослідження.

Метою статті є виявлення психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню самосвідомості у дошкільників із ЗПР.

Прихід до школи дитини з порушеннями в інтелектуальному розвитку супроводжується численними труднощами і швидкою дезадаптацією. На порозі молодшого шкільного віку діти із ЗПР мають недостатню особистісну (мотиваційну) готовність до навчання, що пов'язана з дефіцитарністю довільної регуляції своєї поведінки.

Недостатні можливості регуляції поведінки пов'язані з незрілістю (або неповноцінністю) мозкових структур, що доведено дослідженнями фізіологів. Особливості функціонального стану мозку цих дітей проявляються низькою активністю в засвоєнні інформації про навколишній світ, нездатністю адекватно оцінювати свої можливості, неадекватністю оцінок емоційних станів інших людей, що призводить до порушення взаємин з навколишнім світом.

В теперішній час підкреслюється виняткова важливість такої організації навчання і виховання аномальних дітей, при якій вони були б здатні якомога раніше використовувати свої досягнення в інтелектуальному розвитку для вирішення завдань на визначення сенсу того, що відбувається, для себе і для оточуючих людей.

В діючих програмах, згідно з якими здійснюється корекційно-розвиваюча робота з дошкільнятами, які мають ЗПР, не простежується послідовна система формування елементів самосвідомості. У той же час з досвіду роботи спеціальних освітніх установ впливає, що при адекватному психологічному супроводі діти із ЗПР, які усвідомили певною мірою свої можливості, відрізняються від своїх однолітків більш правильною поведінкою. Вони вільно вступають у контакт з іншими дітьми і з дорослими, виявляють дружелюбність, добре співпрацюють, старанні при виконанні завдань, в їх поведінці переважають врівноваженість і адекватні позитивні емоції. Такі діти зустрічають запропоновані їм завдання з вираженим активним інтересом, який зберігають протягом усього ходу виконання роботи.

Проведене дослідження показало, що у дошкільників із ЗПР, які перебувають в умовах ДНЗ компенсуючого типу, відзначається значне відставання у формуванні елементів самосвідомості, передусім характеристик індивідуального «Я». Це є реальною перешкодою для оволодіння своєю поведінкою. Мала усвідомленість себе у минулому і сьогодні, нерозуміння перспективи майбутнього часто виявляється пов'язаною з низькою особистісною готовністю до навчання. Остання полягає не тільки в бажанні дитини піти до школи, але і у свідомому намірі дотримуватися різноманітним і складним правилам шкільного життя, що передбачає наявність розвинутої відповідно з віком самосвідомості.

Отже, завдання формування особистісної готовності до шкільного навчання повинні вирішуватися в ході реалізації програм дошкільного виховання, які передбачають роботу з розвитку елементів самосвідомості, яка може включатися в розділи морального, естетичного, фізичного виховання.

Діти із ЗПР, приходячи до дитячого садка, важко адаптуються до дитячого колективу. Тому для успішного рішення завдань формування елементів самосвідомості на першому етапі реалізації експериментальної програми в першу чергу забезпечувалися сприятливі умови перебування дитини в дитячому садку. Це досягалось прийнятним, дбайливим ставленням до дитини, до її особливих потреб.

Після того, як дитина в більшій чи меншій мірі адаптувалась в колективі, починалася робота над формуванням уявлень про її фізичне «Я». Кожному

учаснику експерименту був зроблений фотоальбом, в якому перебували його фотографії в ранньому віці.

В якості основного засобу для встановлення емоційно-особистісного контакту розглядалася спільна гра педагогів і дошкільнят. Зміст ігор данного етапу забезпечував умови для зближення малюків один з одним і з вихователем, а також для залучення уваги до власного «Я».

Завданнями другого етапу програми з формування елементів самосвідомості були закріплення і розширення уявлень про фізичне «Я», про основні емоційні прояви людей, а також розширення уявлень про соціальне оточення.

Методика розширення та уточнення уявлень про фізичне «Я» була аналогічна описаній вище. Особлива увага приділялася роботі з фотоальбомами.

На їх основі ми формували часові уявлення дошкільнят. Вчитель-дефектолог разом з дітьми аналізував, порівнював їх фотографії в різному віці (немовля, дошкільник), допомагав співвідносити можливості цих віків; навчав правильному оформленню мовленнєвих висловлювань.

Продовжувалася робота по накопиченню уявлень дошкільнят про соціально схвалену поведінку. Їх вводили у світ соціальних норм і правил, формуючи позитивне ставлення до соціалізованої поведінки, дотримання моральної норми.

На цьому етапі основна увага приділялася фіксації емоційних проявів однолітків, дорослих, батьків в умовах життєдіяльності ДНЗ (режимні моменти, заняття, ігри, вільна діяльність).

Вчителем-дефектологом і вихователями проводилися робота по розширенню і уточненню уявлень про емоційні прояви. Поряд з використаними на попередньому етапі зображень різних емоційних проявів у тварин – казкових персонажів, почали широко застосовуватися схематичні зображення людських облич з мімікою, які відображали різні емоційні стани. Ці стани моделювалися і обігравалися перед дзеркалом.

Основний прийом, який використовувався педагогами, полягав в обговоренні емоційного стану дітей – героїв художніх творів.

Третій етап реалізації програми, який здійснювався у період перебування дітей у старшій групі, передбачав роботу з розвитку соціальних норм, що є емоційною основою формуючого інтегративного образу «Я» та адекватних образів партнерів по взаємодії. Особлива увага приділялася формуванню соціальної довіри, а також можливості розвитку самооцінки.

Основна мета цього етапу була позначена як навчання дітей об'єктивно оцінювати продукти своєї діяльності та конкретні вчинки.

Одним із важливих завдань було продовження формування навичок соціальної поведінки.

Значне місце на цьому етапі продовжувало займати моделювання емоційних станів.

Формуванню соціальної довіри сприяли дидактичні та сюжетно-рольові ігри, спрямовані на розвиток емпатійності, виховання, вміння дружити і

допомагати один одному. Певне місце відводилося етичним бесідам про дружбу, ввічливість і т. д. Педагог уточнював і розширював дитячі знання. Нерідко він звертався до дітей з проханням дати пораду, як вчинити при обговоренні конфліктних ситуацій, вчив розуміти мотиви різних варіантів поведінки.

Читання дітям художньої літератури спонукало їх виділяти і оцінювати моральні та аморальні вчинки героїв, розуміти причини їх різних емоційних проявів.

Наприкінці третього етапу формуючого експерименту проводилося комплексне підсумкове заняття, яке повинно було показати, наскільки, вихованці здатні застосувати отримані знання на практиці.

Заняття складалося з серії проблемних ситуацій, які діти повинні були самостійно проаналізувати, вибравши соціально схвалювані форми поведінки. Включення педагога в процес вирішення поведінкових завдань, поставлених перед учасниками заняття, не передбачалося.

Передбачалося виконання низки завдань, зміст яких вимагав самостійного застосування сформованих навичок соціальної поведінки.

Висновки. Нами встановлено, що при наявності спеціально створених умов, спрямованих на формування самосвідомості, цей процес суттєво вдосконалюється.

Якщо у відсутності спеціальної роботи становлення самосвідомості дітей з ЗПР протікає повільно і майже не виявляє динаміки при їх переході із старшої групи дитячого садка в підготовчу, то при її наявності така динаміка стає очевидною. Вона стосується в першу чергу емоційного ставлення дитини до себе, його інтересу до власного тіла, появи перших ознак диференціації самосвідомості – виділення психологічного минулого і майбутнього.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Белопольская Н. Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития / Н. Л. Белопольская – М.: КОГИТО-Центр, 2009. – 192 с.
2. Гордеева Т. В. Роль близкого взрослого в становлении образа «Я» у ребёнка с задержкой психического развития / Т. В. Гордеева, Г. А. Мишина // Дефектология. – 2005. – №1. – с. 47-51.
3. Ілляшенко Т. Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак; МОН України, Інститут змісту і методів навчання. – К.: ІЗМН, 1997. – 128 с.
4. Екжанова Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003. – 272 с.
5. Ульenkova У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

## ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ

**Московченко Анжеліка Анатоліївна**

*асистент кафедри психології,*

**Седих Кіра Валеріївна**

*доктор психол. наук, професор, завідувач кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет*

*імені В.Г.Короленка (м.Полтава).*

Сутність сучасного менеджменту полягає в оптимізації конкретних завдань управління завдяки раціональному та оптимальному використанню ресурсів: матеріальних, матеріально-технічних, кадрових, фінансових тощо. Тому однією із актуальних проблем сучасного керівника є проблема професійного росту, або професійної кар'єри працівників управлінської галузі як однієї із складових особистого розвитку, підвищення рівня знань, вмінь та компетентності, тобто постійного руху до успіху.

Наявність вираженої креативності є запорукою прийняття нестандартних, а отже – ефективних та виробничо обґрунтованих і економічно вигідних, рішень менеджером. Адже, сформовані вміння управлінця творчо і нестандартно мислити в умовах пізнавальної та розумової діяльності переносяться на ситуації виробничого характеру, дозволяють їм максимально використати наявний потенціал та генерувати максимальну кількість управлінських рішень.

Так, у дослідженні І.В. Волкова [1] з'ясовано, що креативність та достатньо високий рівень інтелектуального розвитку виступають вагомими характеристиками особистісного потенціалу менеджера. Важливість креативності у професійному становленні менеджерів доводиться і у дослідженнях К.В. Батовріної [2], де визначені основні закономірності та етапи розвитку креативності як базової характеристики успішних менеджерів. Переважаюча роль креативності менеджерів доводиться і у дослідженні Б.Р. Тамбієвої [3], де дані якості управлінців визначаються як одними із найбільш вагомих компетентностей сучасних менеджерів.

У дослідженні О.М. Харцій [4] вивчена роль креативного потенціалу менеджера. Авторкою було визначено складові креативного потенціалу: відкритість новому, допитливість, здатність до нестандартних рішень; домінування пізнавальних інтересів; швидкість у засвоєнні нової інформації; інтелект; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість. Креативність в менеджменті, на її думку, допомагає знаходити ефективні рішення і способи поведінки у нових ситуаціях, переборювати стереотипність мислення і поведінки у звичних ситуаціях, створювати у них нові, оригінальні рішення.

Відповідно, дослідження особливостей креативності студентів-менеджерів є вагомим кроком у забезпеченні їх конкурентоспроможності на ринку праці та професійної компетентності.

Нами здійснене комплексне дослідження креативності у контексті

професійного становлення студентів-менеджерів. У даній публікації проаналізовані результати емпіричного вивчення загального рівня креативності, показників дивергентного мислення і вербальної креативності, переважаючих рівнів інтелектуальної активності студентів-менеджерів як їх вагомих професійних якостей. За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що майже половині досліджуваних властивий високий рівень креативності. Тобто, 44% (40) студентів-менеджерів характеризуються вираженою орієнтацією на прояви творчості у навчальній та, в майбутньому, професійній діяльності. Такі студенти прагнуть проявляти творчість, по-різному вирішувати навчальні задачі, їм властивий виражений креативний потенціал. При цьому, нами визначено, що 22% (20) досліджуваних характеризуються середнім рівнем прояву креативності. Такі студенти переважно схильні до проявів творчості, але часто можуть переносити змістовну направленість та логіку виконання завдань, прийняття рішень з однієї ситуації на іншу. Окрім цього, визначено, що 34% (30) студентів характеризуються низьким рівнем креативності. Вони не схильні до проявів творчості у навчальній діяльності, житті, вирішенні професійних задач. Таким досліджуваним, складно за наявності незначної кількості інформації про об'єкт чи ситуацію прийняти адекватне та креативне рішення. Їх мисленнєва діяльність шаблонна. Вони схильні до перенесення способу мисленнєвої діяльності, алгоритму вирішення задач і поведінки з однієї ситуації на іншу.

Найбільш виражений показник продуктивності творчого мислення студентів-менеджерів, зафіксований на високому рівні вираженості у 54% (49) досліджуваних. Ці досліджувані успішно виконали усі завдання на творче мислення, а у реальній навчальній чи професійній діяльності вони схильні вирішувати практично всі поставлені перед ними задачі за відсутності означеної стратегії рішення чи інформації, необхідної для їх виконання.

При цьому визначено, що, 41% (37 студентів) характеризуються низьким рівнем продуктивності. Вони вирішують незначну частину (від 10% до 40%) творчих завдань. Таким студентам складно діяти та приймати рішення у невизначених ситуаціях, коли відсутня інформація про особливості завдання чи освоєні раніше способи виконання дій.

Розробленість творчого мислення властива на високому рівні вираженості 51% (46) досліджуваних. Такі студенти здатні до винахідницької та конструктивної діяльності, вирішення творчих задач. При цьому, під час вирішення таких задач студенти схильні достатньо детально продумувати варіанти їх вирішення, моделювати стратегії виконання завдань, передбачати різні можливі ризики та перепони на шляху до реалізації поставленої мети. Образи, як створюють такі студенти, характеризуються розробленістю, структурованістю та завершеністю, змістовною відповідністю вихідному завданню.

При цьому, 43% (39) досліджуваних властива виражена оригінальність як показник креативності. Таким студентам характерна здатність висувати ідеї, що відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Вони, зазвичай, характеризуються високою інтелектуальною активністю і неконформністю. Оригінальність рішень

передбачає здатність уникати легких, очевидних і нецікавих відповідей таких студентів.

Окрім цього, встановлено, що 33% (30) досліджуваних мають низький показник оригінальності. Вони не спроможні до творчого і нестандартного вирішення проблемних та творчих завдань. У тих випадках, коли вони їх вирішують, – досліджувані роблять це стандартним чином.

Також, 33% (30) досліджуваних мають високий рівень гнучкості дивергентного мислення. Таким студентам-менеджерам властиве розмаїття ідей і стратегій, здатність переходити від одного аспекту вирішення проблеми до іншого. Вони спроможні постійно змінювати стратегію вирішення творчого завдання та модифікувати стратегію діяльності при зміні її умов.

При цьому, більшість студентів-менеджерів мають низький рівень гнучкості дивергентного мислення. Вони не спроможні до зміни стратегії у вирішенні навчальних та виробничих завдань, характеризуються вираженим ригідним мисленням. Їм, також, як правило, властивий обмежений інтелектуальний потенціал.

Також, в емпіричному дослідженні визначено, що студентам-менеджерам властиві достатньо не високі показники вербальної креативності, що доводиться переважанням низьких показників сформованості унікальності (зафіксований у 55% (50) студентів) та оригінальності (61% (55) представників експериментальної групи)). Хоча, досліджуваним і властивий достатньо високий показник продуктивності, зафіксований нами у 58% (52 студента), ми не можемо стверджувати про високий рівень вербальної креативності студентів-менеджерів. Це пов'язано з тим, що продуктивність у даному випадку свідчить про кількісну характеристику спроможності вирішити креативну задачу, а унікальність та оригінальність – відображають її якісні характеристики. Визначено, що 19% (17 студентів) характеризуються низьким рівнем вербальної креативності та відчувають виражені труднощі у ситуаціях, коли необхідно продемонструвати вміння не стандартно і оригінально оперувати вербальним матеріалом.

Унікальність як показник вербальної креативності властива 22% (19) досліджуваних, які можуть генерувати не просто творчі відповіді, а такі, що якісно відрізняються від статистичних значень. Тобто, їх вербальна креативність має дійсно творчий, нестандартний та новаторський характер. При цьому, 55% (50 студентів) представників досліджуваної вибірки мають низький рівень унікальності як показника вербальної креативності. Їх можливості оригінально поєднувати словесний матеріал істотно обмежені, підкорені використанню вербальних штампів та характеризуються низьким рівнем узагальненості семантики понять.

Встановлено, що 21% (19) досліджуваних мають високий показник оригінальності у вирішенні вербальних завдань. Такі студенти-менеджери можуть проявляти високий рівень творчості в оперуванні вербальним матеріалом. Проте, більшість досліджуваних характеризується низьким показником оригінальності. Їх оперування вербальним матеріалом опирається на стандартні значення слів, які не переносяться з одного контексту на інший.

Нами встановлено, що переважаючими рівнями інтелектуальної активності студентів при вирішенні творчих завдань є стимульно-продуктивний та евристичний, виражені фактично однаковою мірою. При цьому, креативний рівень інтелектуальної активності студентів майже не виражений серед вибірки.

Для 42% (38) досліджуваних, яким властивий стимульно-продуктивний рівень інтелектуальної активності при вирішенні творчих завдань характерне їх рішення за допомогою гіпотез і знахідок. При сумлінній і енергійній роботі такі досліджувані залишаються в рамках спочатку знайденого способу розв'язання. Вони характеризуються відсутністю «пізнавального інтересу» та ініціативи, що, переважно, свідчить про низький рівень креативності студентів-менеджерів.

При цьому, 41% (37) студентів-менеджерів характеризується емпіричним рівнем інтелектуальної активності. Їм властиве відкриття закономірностей вирішення творчих завдань емпіричним шляхом. Маючи надійний спосіб рішення, ці досліджувані аналізують склад, структуру своєї діяльності, що призводить до відкриття нових, оригінальних способів вирішення. Це оцінюється самими досліджуваними як «свій спосіб» і дозволяє їм надалі краще справлятися з такими завданнями. Ці особливості інтелектуальної активності майбутніх менеджерів важливі для їх подальшої професійної діяльності, адже дозволяють їм успішно та ефективно вирішувати виробничі складні ситуації.

Також, визначено, що 17% (15) досліджуваних експериментальної групи мають виражений креативний рівень інтелектуальної активності у вирішенні творчих задач. Їм властива схильність до створення теорії і постановка нової проблеми під час вирішення творчих задач. Виявлена закономірність стає самостійною проблемою для студентів, заради якої вони готові навіть припинити запропоновану їм в ході експерименту діяльність. Важлива особливість цього рівня інтелектуальної активності майбутніх менеджерів – самодостатність, байдужість до зовнішнього оцінювання. Тобто, такі студенти-менеджери спроможні до проявів креативності у творчій діяльності не залежно від умов діяльності та ситуації, в якій вона відбувається. Вони спроможні настільки глибоко занурюватись у творчий процес, що віддаються йому повністю. Така особливість інтелектуальної діяльності має подвійне значення для майбутніх менеджерів. З одного боку, це їм допомагає, адже дозволяє дійсно креативно вирішувати ситуації та проблеми креативним шляхом. З іншого боку, надмірна включеність фахівців у вирішення задач є перепорою у професійній діяльності менеджера, адже виводить його з площини вирішення реальних проблем у площину надмірної інтелектуальної діяльності і ускладнює процес прийняття виробничих рішень.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з цього напрямку.** Креативність є професійно важливою якістю сучасних менеджерів, що пов'язано зі значною складністю і мінливістю соціально-економічних умов у сучасному суспільстві. Встановлено, що майже половина студентів-менеджерів характеризується високим рівнем креативності, проте значній частині досліджуваних властивий і низький рівень творчості у розумовій діяльності та вирішенні задач. Також, студенти-менеджери характеризуються вираженим показником продуктивності творчого мислення та



схильні до вираженої розробленості рішення проблемної ситуації. Вони проявляють оригінальність при вирішенні творчих задач. При цьому, їм властива дещо менше виражена гнучкість творчого мислення. Окрім цього, студентам-менеджерам переважно властиві стимульно-продуктивний та евристичний рівні інтелектуальної активності у творчій діяльності, що свідчить про їх сформовані вміння творчо вирішувати виробничі задачі відповідно до актуальних умов. Незначна частина досліджуваних має креативний рівень інтелектуальної активності у вирішенні творчих завдань. При цьому, вагомим залишається питання більш глибокого та систематичного вивчення креативного аспекту професійної підготовки студентів-менеджерів у його зв'язку із іншими професійно важливими характеристиками майбутніх управлінців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волков И.В. Развитие личных потенциалов менеджеров в образовательном пространстве высшей школы: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. «Педагогическая психология» / И.В.Волков. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
2. Батоврина Е.В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис... канд. социол. наук: 22.00.08. «Социология управления» / Е.В.Батоврина. – Москва, 2007. – 26 с.
3. Тамбиева Б.Р. Личностные детерминанты психологической компетентности менеджера ресторана : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Б.Р.Тамбиева. – Сочи, 2011. – 25 с.
4. Харцій О.М. Розвиток креативного потенціалу у майбутніх менеджерів організацій: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. «Організаційна психологія, економічна психологія» / О.М. Харцій. – Київ, 2008. – 22 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**Мотков Станіслав Олегович**  
*аспірант кафедри психології,*

**Яроцький Остап Віталійович**

*практичний психолог центру соціально-психологічної реабілітації,*

**Степаненко Лариса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Проблема адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами в сучасному суспільстві досить гостро стоїть в нашій країні. Особливо це стосується процесу навчання.

Кожна людина має свій неповторний набір якостей характеру, темпераменту, здібностей, рівень інтелекту та інших індивідуально-психологічних властивостей. Проте існують загальні закономірності розвитку психіки (Т. М. Чурилова, Е. Еріксон, Л. С. Виготський). Педагоги в своїй роботі обов'язково враховують вікові особливості розвитку психіки дитини для підвищення ефективності роботи з ними. Але навчання та виховання дітей з вадами розвитку потребує ще більшої уваги, індивідуальної роботи та

терпимості через порушення цього розвитку та нормального процесу роботи основних компонентів психіки (пам'яті, уваги, мислення, самоконтролю, емоційної компетентності, тощо).

Наше суспільство живе в епоху інформації, воно ставить нові умови до особистості: до рис характеру, здібностей та задатків, процесу спілкування, тощо. З'являються нові форми та методи передачі інформації, що інтегруються в систему освіти. Це вимагає людей знову адаптуватися до нових умов існування, та навчання зокрема. Інформаційна епоха створює нові можливості для людей з особливими потребами і одночасно породжує багато проблем. Нашим завданням є дослідження змін в інформаційному суспільстві для пошуку ефективної системи впливу на особистість й інтеграції дітей з особливими потребами в освітній процес. Встановити, які перспективи та труднощі постають перед дітьми з особливими потребами при інформатизації процесу навчання.

Л. Г. Світлич виділяє такі основні характеристики інформаційного суспільства [2]:

- формування єдиного світового інформаційного простору і поглиблення процесів інформаційної та економічної інтеграції країн і народів;
- поширення глобальних інформаційних мереж, доступність інформації;
- можливість отримувати будь-яку інформацію для використання в різних сферах життя;
- використання інформації як економічного ресурсу та предмета масового споживання;
- переважання в числі продуктів соціальної діяльності виробництва і поширення інформації, створення і інтенсивне зростання інформаційного ринку, переважання інформаційних видів праці;
- переважання віддалених комунікацій, дистанційних зв'язків;
- нові можливості для взаємодії і вираження громадської думки;
- формування нових моделей і норм поведінки на основі інформмоделей;
- зростання ролі телекомунікаційної, транспортної, організаційної інфраструктури;
- можливість практично повного задоволення інформаційних потреб людей незалежно від місця їх проживання, роду занять тощо.

Таким чином, можна зробити висновок, що інформаційне суспільство надає велику кількість інформації, що постійно оновлюється. Це вимагає від людини, що живе в інформаційну епоху, навичок працювати з нею. По-перше – це аналітико-синтетична обробка даних. Серед великої кількості інформації людина має виділити головне та актуальне для неї. По-друге – лабільність, активність, гнучкість розуму. Людина має бути в постійному русі, слідкувати за змінами інформаційного простору, замінювати дані на більш нові.

Можливість працювати дистанційно з інформацією надає людині змогу бути автономною у процесі навчання:

- самостійно опановувати матеріал;
- обирати програму та темп навчання;
- незалежність від класно-урочної системи.

Інформаційні технології дозволяють у готовому вигляді передавати та отримувати навчальну інформацію: наукові передачі, презентації, науково-популярні фільми, наочності, тощо. Опанувати нові, раніше недоступні види творчості (гра на музикальних інструментах он-лайн, відео-уроки танців, малювання) [2].

Таким чином, інформатизація суспільства дає нам ряд нових можливостей для навчання. Особливо це розширює рамки для навчання дітей, які не можуть отримувати освіту за стандартною системою навчання, тобто – дітей з обмеженими можливостями.

Наше дослідження було проведене на базі Центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів м. Слов'янська. Було обстежено 64 дитини з обмеженими здібностями.

У загальному розумінні діти з обмеженими можливостями – це діти, що мають вади за станом здоров'я (фізичного та психічного) [3]. Існує багато різноманітних захворювань, що стають на заваді нормального навчання дитини. Для зручності ми розподілили таких дітей на три групи:

- обмежені фізично (при збереженні інтелектуального потенціалу): ДЦП, захворювання систем органів, генетичні захворювання, тощо;

- обмежені психічно (порушення інтелектуальної та емоційно-поведінкової складової): гіперкінетичні захворювання, аутизм, олігофренія, розлади настрою, шизофренія, тощо.

- обмежені за обома критеріями: складні форми ДЦП, ЗПР, епілепсія, тощо.

Перша група (13% дітей) має потенціал до навчання, проте не мають можливості систематично відвідувати освітні заклади. Неможливість інтелектуального розвитку може привести до затримки психічних функцій та соціалізації дитини в суспільстві. Дистанційне навчання є тим єдиним шляхом, який допомагає їм засвоювати учбовий матеріал, пізнавати навколишній світ (у віртуальній реальності).

Друга група складає 62% нашої вибірки, з них діти з інтелектуальними порушеннями складають 84%, з іншими психічними порушеннями – 16%. Діти з інтелектуальними порушеннями демонструють компенсацію абстрактного мислення завдяки використанню наглядно-дійового та наглядно-образного мислення, добре розвиненою довгочасною механічною пам'яттю. Використання комп'ютерного моделювання (3D-моделі) дало змогу представити об'ємні образи предметів, що є першими кроками до розвитку абстрактного мислення, уяви, розуміння про об'єм окремої фігури у дитини.

Друга підгрупа з іншими психічними порушеннями (неврівноваженість, аутизм, гіперкінетичний розлад, тощо), це такі діти, які не можуть пристосуватися до загальних умов навчання: встигати за темпом оволодіння навичками, зосередитись на навчанні протягом необхідного часу (уроку), контролювати свою поведінку, мають нестійкість мотивації. Інформаційні технології дають таким учням змогу вчитися згідно їх індивідуальному темпу, а ігрові інтерактивні форми навчання дозволяють їм краще підтримувати концентрацію уваги на учбовому матеріалі.

Третя група (25% дітей) на фоні фізичних вад мають психічні порушення: діти не можуть проявляти таку саму пізнавальну активність, як діти без органічної патології, внаслідок чого спостерігається асинхронність фізичного та інтелектуально-емоційного розвитку. Ця категорія є найбільш складною. При роботі значно звужується кількість методів, що можна використовувати для інших категорій. Проте загальні можливості, що надають інформаційні технології (доступ до будь якої інформації, вільний темп роботи, та інше) залишаються ті ж самі [3].

Таким чином, інформаційні технології дають більше можливостей для навчання дітей з особливими потребами:

- дистанційні форми роботи дають змогу передавати вчителю інформацію тим дітям, що не мають можливості відвідувати навчальний заклад;
- доступність інформації надає можливість дитині самій або її батькам автономно здійснювати процес навчання;
- сучасні інформаційні технології навчання є цікавими для дітей (кольорові картинки, образи з мультфільмів, тощо);
- за допомогою комп'ютерних моделей діти можуть побачити те, що недоступно показати в реальності.

Однак, окрім позитивного ефекту, інформатизація процесу навчання дітей з особливими потребами має також негативні аспекти. При нашому дослідженні нами були виділені наступні тенденції:

- у дітей, що навчалися дистанційно знизилася мотивація та пізнавальний інтерес;
- поглибилася проблема міжособистісних стосунків;
- з'явилася тенденція уникати складних завдань;
- знизилася саморегуляція.

Ці проблеми можна пояснити наступними факторами. Ригідність мислення, проблема засвоєння нових знань та навичок, низька концентрація уваги не дають змоги проводити складну аналітико-синтетичну роботу. Це заважає дитині вчитися самостійно, вона потребує готової чіткої інструкції від дорослого. Індивідуалізм навчання породжує проблеми елементарної комунікації з однолітками та дорослими, що призводить до порушення соціалізації та розвитку емоційного інтелекту. Поведінка стає більш стереотипною, ритуалізованою, призводить до розвитку егоцентричних якостей особистості, істеричності, аутичності, порушення сумісної діяльності взагалі. Проявляється тривожність при виконанні завдань та безпосередньому спілкуванні. Мотивація більш сконцентрована на уникненні невдач, ніж на досягненні успіху. Надання готової інформації дитині призводить до зниження у неї критичності та розвитку конкретності мислення, зниження відчуття відповідальності.

Також важливою складовою є економічна сторона. Для того, щоб мати постійний доступ та можливість працювати з інформацією, дитина та її батьки мають бути забезпечені: спеціальним обладнанням (комп'ютер, розтер, тощо), здатністю сплачувати телекомунікаційні послуги.

Інформатизація суспільства відкриває нові можливості для навчання

дітей з особливими потребами: отримання освіти дистанційно, можливість працювати за індивідуальною програмою, нові методи подачі інформації, тощо. Проте в процесі використання подібних технологій виникають і негативні тенденції: порушення комунікації, зниження мотивації до навчання, порушення саморегуляції. Тому інформаційні технології можуть бути лише елементом комплексу навчально-виховної роботи з дітьми, що мають особливі потреби.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Мэш Э. Детская патопсихология / Э.Мэш, Д. Вольф. – СПб.: прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.
2. Свитич Л. С. Социология журналистики / Л. С. Свитич. – М.: Институт международного права и экономики им. Грибоедова, 2005.
3. Чурилова Т. М. Дифференциальная и возрастная психофизиология / Т. М. Чурилова, Ю. Е. Леденева, М. В. Топчий. – Северо-Кавказский социальный институт, 2004. – 219 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЦІННІСНИХ ОРІЕНТАЦІЙ УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

**Новик Ольга Леонідівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Степаненко Лариса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Цінність – це уявлення про те, що важливо для людини, колективу, суспільства в цілому, їх переконання і уявлення, виражені в поведінці. У вузькому значенні під цінністю розуміють вимоги, норми, що виступають у якості регулятора людських відносин і діяльності.

З поняттям цінність тісно пов'язане поняття «ціннісна орієнтація», яке вперше стало вживатися Т. Парсонсом в американській соціології. Ціннісні орієнтації є найважливішим елементом свідомості особистості, в них переломлюються моральні, естетичні, правові, політичні, екологічні, економічні, світоглядні знання, уявлення і переконання. Ціннісна орієнтація – це індивідуальне та групове ранжування цінностей, які впливають на вибір цілей діяльності та засобів їх досягнення [1].

Поняття «цінність» та його психологічне трактування еквівалентно деякому комплексу психологічних явищ, які, хоча і термінологічно, позначаються різними поняттями. Так, Л.І. Божович називала їх «життєвою позицією»; О. М. Леонтьєв «особистісним сенсом»; В. М. Мясіщев «психологічними відносинами». С. Л. Рубінштейн говорив, що цінність – значення для людини чогось у світі, і тільки визнана цінність здатна виконувати найважливішу ціннісну функцію – функцію орієнтування. Ціннісна орієнтація виявляє себе в певній спрямованості свідомості і поведінки, справах і вчинках.

Р. С. Немов під ціннісними орієнтаціями розумів те, що людина особливо цінує в житті, чому вона надає особливий, позитивний життєвий сенс.

Розвиток ціннісних орієнтацій пов'язаний з розвитком спрямованості особистості. С. Л. Рубінштейн вказував, що при задоволенні особистісних та індивідуальних потреб у суспільно корисній діяльності реалізується ставлення індивіда до суспільства і відповідно співвідношення особистісного і суспільно значущого. Наявність цінностей є показником небайдужості людини по відношенню до світу, що виникає із значущості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя [2].

Теоретичні концепції другої половини ХХ століття і, перш за все, вітчизняна традиція розкривають психологічну природу цінностей через введення практично тотожних понять «ціннісні орієнтації особистості» та «особистісні цінності», які розрізняються лише віднесенням цінностей до мотиваційної або смислової сфер. Ціннісні орієнтації, розглядаються як найважливіший функціональний компонент структури особистості, стають, тим самим, предметом аналізу загальної психології.

Ціннісні орієнтації – важлива складова структури особистості, яка має у своїй основі мотиваційний, когнітивний, емоційний та оціночний компоненти. За своєю природою вони гнучкі, а тому, відповідно, всесторонньо враховують індивідуальні інтереси та потреби людини. На відміну від соціальних установок, ціннісні орієнтації усвідомлюються, вони визначають певну ієрархію сприйняття умов життєдіяльності особистості як на актуальному рівні сьогодення, так і на віддалену майбутню перспективу. Найбільш чіткий вияв ціннісних орієнтацій можна знайти в ситуаціях прийняття відповідальних рішень, які мають віддалені наслідки та зумовлюють подальше життя індивіда. Завдяки цьому феномену забезпечуються цілісність і стійкість особистості, визначаються структури свідомості, програми і стратегії діяльності, структурується та організовується мотиваційна сфера. Особистість орієнтується на конкретні об'єкти, види діяльності чи спілкування як засіб досягнення своєї мети [3].

Отже, ціннісні орієнтації – це перш за все вибір чи відкидання певних життєвих сенсів, та готовність чи неготовність вести себе у відповідності з ними. Вони задають загальну спрямованість інтересам та прагненням особистості, вибудовують ієрархію індивідуального вибору у будь-якій сфері, формують цільову й мотиваційну програму поведінки, визначають рівень домагань та міру рішучості для реалізації власного плану життя.

Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілості особистості, показник міри її соціалізації. Стійкість і несуперечлива сукупність ціннісних орієнтацій забезпечує такі якості особистості, як цілісність, надійність, вірність певним принципам й ідеалам, здатність до вольових зусиль, активність життєвої позиції. Нерозвиненість ціннісних орієнтацій – ознака інфантилізму, панування зовнішніх стимул-реакцій у внутрішній структурі особистості, ознака безпосередності дії об'єкту прагнення на потребу.

Таким чином, ціннісні орієнтації це ті стани, явища і процеси в довколишньому житті, які стають орієнтирами для людини, спрямовують

формування її цілей, а також способи їх досягнення. Представленість життєвих цінностей у свідомості особистості залежить від вікових особливостей, психологічних новоутворень, загального розвитку людини. Ціннісні орієнтації являють собою особливі психологічні утворення, завжди становлять ієрархічну систему в структурі особистості тільки як її елементи. Отже, систему ціннісних орієнтацій особистості можна розглядати як підсистему більш широкої системи, описуваної різними авторами як «життєвий світ людини», «образ світу» і т. д., що має, в свою чергу, складний і багаторівневий характер. За словами Б. Ф. Ломова, ціннісні орієнтації, як і будь-яку психологічну систему, можна представити як багатовимірний динамічний простір, кожний вимір якого відповідає певному виду суспільних відносин і має у кожній особистості різні ваги [4].

Особливе значення для формування ціннісної структури особистості має підлітковий вік. Ціннісні орієнтації є педагогічним ядром соціалізації підлітка. Система цінностей формується поетапно і здобувається через процеси ідентифікації, інтерналізації та підкріплення. Проходячи всі стадії, підліток формує власну ієрархію ціннісних орієнтацій, яка перетворюється в систему, розширює свідомість, сприяє швидкому переходу до дорослості, формує зріле ставлення до оточуючих і себе. Сформована на певному етапі структура ціннісних орієнтацій допомагає підліткам адаптуватися до системи суспільних вимог.

Для підліткового віку характерний підвищений інтерес до інших і до себе. На думку психологів, цей «інший» стає для підлітка критерієм і мірою пізнання власного «я», критерієм істини. Тому постає завдання зробити коло його спілкування ширше, різноманітніше і змістовнішим.

Високий ступінь нестабільності життя, неясність перспектив соціального розвитку суспільства, матеріальні труднощі ведуть до того, що багато підлітків, у більшості своїй не мають уявлень про істинні цінності, не можуть самостійно вирішити, чого ж вони хочуть від життя, тому можна стверджувати про значний вплив ролі дорослих на формування ціннісних орієнтацій підлітка. Тому вивчення підлітків як особливої соціальної групи зі своїми установками, системою ціннісних орієнтацій, стає невідкладним завданням зараз і невід'ємним чинником розгляду їх життя в майбутньому в аспекті педагогічної взаємодії [5].

Період дорослості характеризується здійсненням виділених раніше життєвих цілей і планів, а також їх коригуванням при утрудненнях в досягненні. У цей період людина створює власну сім'ю, реалізує себе у професійній діяльності, кар'єрі, суспільного життя. Особливе місце при цьому займають питання максимальної реалізації власних можливостей, особистісного зростання, саморозвитку. О.Г. Асмолов вважає, що кризи розвитку зрілої особистості неминуче супроводжуються перебудовою системи цінностей. Характеризуються зверненням до екзистенціальних питань кризи розвитку призводять до переосмислення життєвих цілей, до зміни характеру діяльності і міжособистісних взаємин і, тим самим, до певної трансформації системи цінностей.

Таким чином, система ціннісних орієнтації особистості не залишається незмінною протягом усього життя людини, включаючи і зрілий вік. Стосовно динаміки системи цінностей у зрілому віці більш адекватним є термін «розвиток» як такий, що має більш широке значення. По відношенню до дорослої людини, система цінностей в основному сформована, слід говорити про індивідуальні рівні її розвитку. Дорослі більш адаптовані до життя, їх світосприйняття набагато ширше підлітків і молоді. Компоненти самоактуалізації, які були важливі на одному етапі розвитку, на іншому втрачають свою значимість, на зміну їм приходять інші: спонтанність і неактуальність планування свого майбутнього; самоповага, підвищений звіт у своїх діях і вчинках і ригідність у відносинах; особливу значимість для дорослих становлять гнучкість поведінки, уявлення про природу людини і пізнавальні потреби. Досягнення певних життєвих позицій вимагає адаптації до суспільства, тому у дорослих більш розвинені ці процеси, ніж у підлітків.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Психология человека от рождения до смерти / под редакцией А.А.Реана. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: пер. с англ. Н. Малыгиной, С. Харитоновой, С. Рысевой, Л. Царук / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 446 с.
5. Савчин М.В. Вікова психологія: навчальний посібник / М.В.Савчин, Л.П.Василенко. – К.: Академвидав, 2005. – 360 с.

### СЮЖЕТНЕ МАЛЮВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

**Омельченко Марина Сергіївна**

*канд. пед. наук, старший викладач кафедри корекційної педагогіки,*

**Банченко Світлана Сергіївна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Корекційна освіта (за нозологіями)»,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Малювання має провідне значення у навчанні дітей образотворчій діяльності, пізнанні навколишнього середовища, виховання почуття прекрасного, формування творчих здібностей. Особлива роль надається сюжетному малюванню, яке дає можливість дитині передавати свої враження у малюнках, при цьому правильно розуміти взаємозв'язки між ними. Можливість передавати сюжет, бачити в ньому головне, пов'язане з розвитком сприймання та аналітико-синтетичного мислення. Розвиток сюжетного малювання сприяє формуванню соціального досвіду дітей та їх соціалізації.



Проблеми виховання, навчання та особистісного розвитку дітей з особливими потребами розглядаються у взаємозв'язку з їх соціалізацією та підготовкою до повноцінного життя в суспільстві. Тому робота з навчання сюжетного малювання розумово відсталих дошкільників є необхідним компонентом всієї роботи з формування їх соціального досвіду.

Образотворча діяльність допомагає дошкільникам з порушеннями інтелектуального розвитку краще сприймати і пізнавати навколишнє. Образотворча діяльність дошкільників з вадами інтелектуального розвитку формується з відхиленнями від норми, що не дозволяє їм повною мірою відображати свої враження в малюнках. До того ж не сформованість процесів сприйняття, уявлення, мислення, уяви гальмують і формування самого процесу сюжетного малювання. Про це свідчать дослідження провідних психологів і дефектологів Л. С. Виготського, В. С. Мухіної, О. П. Гаврілушкіної, Т. Н. Головіної, І. А. Грошенкова, Т. Г. Кузнецової, О. А. Флеріної та ін.

Для того, щоб малюнок став дійсно творчим, діти повинні мати уявлення про предмети, явища природи і суспільне життя. Проте діти з вадами інтелекту мало говорять, не граються, не малюють саме тому, що не знають про що (Л. С. Виготський), Насамперед у них необхідно сформувані досвід, який допоможе повноцінно займатися будь-яким видом діяльності.

Метою нашого дослідження є виявлення особливостей відображення соціального досвіду в малюнках дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку. Важливим ми вважали використання дитиною додаткових засобів відображення змісту, таких як мовлення та гра.

Ми припустили, що сюжетне малювання є показником рівня сформованості соціального досвіду дитини, тому що зміст сюжету дає можливість зрозуміти, як дитина сприймає світ, що вона про нього знає, як до нього ставиться, а мовленнєве супроводження і обігрування малюнків доповнює засоби виразності.

Завданнями дослідження було, по-перше, виявлення стану малювання у розумово відсталіх дітей старшого дошкільного віку; по-друге, вивчення змісту сюжетних малюнків, які діти виконували в ситуації навчального малювання і за власним бажанням; аналіз цих малюнків з точки зору відображення в них соціальних відносин; вивчення і аналіз мовленнєвих висловлювань дітей у зв'язку із образотворчою діяльністю.

Ми обстежили дітей за розробленою нами методикою, яка складалася з чотирьох серій завдань, а саме: малювання за замислом дитини; малювання за традиційною методикою «будинок», «дерево», «людина»; малювання за ігровим завданням («Я граю з товаришем»); ілюстрування тексту, зміст якого відображає ігровий та побутовий досвід дитини.

В експерименті брали участь вихованці спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку віком від 6 до 7,5 років. Ми вважаємо, що саме в цей час відбувається інтенсивне засвоєння естетичних і моральних критеріїв, які характеризують культуру суспільства, а сюжети малюнків характеризують досвід спілкування дитини з оточуючим середовищем. До того ж, старші дошкільники з порушеннями інтелекту вже

володіють деякими графічними навичками. Саме тому у дітей шести-семи років ми передбачали одержати найбільш яскраві результати, що ілюстрували б рівень сформованості у них соціального досвіду.

Під час аналізу отриманих даних нам необхідно було визначити предметність малюнка, його композицію, емоційний та сюжетний зміст.

*Аналіз результатів першої серії експерименту* показав, що малюнки дітей відображали, переважно, тематику попередніх занять, що можна було простежити у відповідях на запитання «Що ти бажаєш намалювати?» («Машину», «Літак», «Грибок»). Деякі діти намагалися придумати більш цікавий сюжет («Будинок і автобус», «Дерево і годівницю»), проте далеко не всім вдалося реалізувати його на папері. У значної більшості дітей малюнки були примітивні, фрагментарні, з недостатньою кількістю або повною відсутністю деталей. Зустрічались зображення окремих частин в ролі цілого, уподібнення, змішування і перекручення форми частин предмету, порушення їх просторового розташування. У деяких випадках спостерігалось зісковзання з обраної теми на малювання більш знайомих або більш простих предметів. Усі зображення дітей знаходились неначе поза простором і часом, адже намальовані предмети були одиночні і немов би «повисали у повітрі». У малюнках не передавалися характерні кольори (90%).

В таблицях 1 та 2 відображена більш детальна кількісна та якісна характеристика виконання завдання дітьми.

*Таблиця 1.*

**Характеристика задуму малюнків дошкільників з вадами інтелектуального розвитку (у % від загальної кількості дітей)**

<b>Характеристика задуму</b>	<b>Кількість робіт</b>
Оригінальний сюжет	6,5
Тема попереднього заняття	80,5
Відмова від малювання	13

*Таблиця 2.*

**Характеристика малюнків за власним замислом, зроблених дошкільниками з порушенням інтелекту (у % від загальної кількості дітей)**

<b>Напрямок показнику</b>	<b>Характеристика якісних показників малюнка</b>	<b>Кількість робіт</b>
За змістом	Примітивність малюнка, відсутність деталей	67
	Незначна кількість деталей (2-3)	26,5
	Велика кількість деталей	6,5
За кольором	Однокольорові малюнки	74
	Двох- або трьохкольорові	26

*Аналіз результатів другої серії* завдань мало відрізнявся від попередніх даних. Ми з'ясували, що дошкільники намагаються відтворити графічний образ, з яким вони ознайомилися на заняттях, і не роблять спроб змінити його, доповнити кольоровою гамою тощо. Розумово відсталі діти тяжіють до стереотипного зображення, яке їм запам'яталося.

Найбільш простим для дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку виявилось зображення будинку, тому що ця тема повторювалася на багатьох заняттях. Кількість деталей була різною в залежності від досвіду дітей (від 3-5 до 7-11 деталей). Виконуючи малюнок «Дерево», дошкільники зазнавали труднощів, незважаючи на те, що тема належить до добре знайомих. Фактично, жоден малюнок не відображав реального предмета, і при цьому всі зображення можна поділити на дві групи: дерева з дуже товстим трикутним стволом і тонкими штрихами-гілками та дерева з тонким стоволом-дротом і гілками, як антена. Листя, якщо і було намальоване, то у вигляді одного кружка на кінці кожної гілки. Тема «Людина» найменш знайома дітям цієї категорії, тому у всіх випадках зображення людини примітивне та схематичне. Хоча діти уявляли загальний образ людини, вони малювали основні частини тіла і не звертали уваги на деталі. Так, на багатьох малюнках були відсутні риси обличчя, або були тільки очі, очі і рот. Діти практично не малювали волосся, пальці на руках, руки та ноги були схожі на тоненькі палички, одяг теж був схематичним. Результати другої серії експерименту відповідають тим даним, які відображені в таблиці 2.

Можна зробити висновок, що у розумово відсталих дошкільників недостатньо сформовані уявлення про предмети, які вони малювали. Це, скоріше, відгук графічного образу предмета, який діти малювали раніше. Діти не змогли побачити грубі перекручення форми і побудови предметів. У деяких випадках це привело до втрати схожості малюнка з натурою. Характерно, що зображення діти не асоціювали ні з яким предметом, не наповнювали його ніяким змістом, тобто воно виявлялося непередметним.

*У третій серії експерименту* ми з'ясували, що на запитання «Чи є в тебе товариш?», всі дошкільники відповідали позитивно і називали його ім'я. Але на відміну від попереднього завдання, коли треба було зобразити предмет, діти зазнавали труднощів не технічного, а смислового характеру. Ми відзначили зниження інтересу до процесу малювання, деякі діти відмовлялись від роботи. Вони довго не починали малювати, швидко відволікалися, відклали олівець. При виконанні завдання намалювати як я з товаришем граю, розумово відсталі дошкільники осмислювали і малювали лише окремі елементи і не з'єднували їх в сюжет. Вони малювали тільки друга (30-34 %), тільки іграшки (29-35 %), інколи тільки себе і друга (20%). Лише у 3 % досліджуваних малюнки були сюжетними.

Якісний аналіз довів, що більшість малюнків безсюжетні. Навіть там, де діти малювали себе, товариша й іграшки, зв'язок між об'єктами був відсутній. При цьому жоден малюнок не відображає місцеперебування дітей і час події. Таким чином, замість сюжетних малюнків ми спостерігали лише предметне перелічення за схемою: я, товариш, іграшки. Більш детальна порівняльна

характеристика виконання малюнків по ігровому завданню («Я граю з товаришем») дається в таблиці 3.

Результати третьої серії експерименту підтверджують недостатній розвиток уявлення дошкільників із зниженням інтелектуального розвитку. Ми вважаємо, що це результат нестійкого сприйняття, порушення смислового запам'ятовування і мовленнєвого розвитку.

Таблиця 3.

**Характеристика процесу малювання розумово відсталих дошкільників та їх малюнків з тематики ігрового завдання (в % від загальної кількості дітей)**

<b>Спрямованість аналізу</b>	<b>Характеристика показників</b>	<b>Кількісний показник</b>
Ставлення до діяльності	Відмовилися від малювання	16,5
	Довго не починали працювати	40
	Працювали неуважно	43,5
Характеристика малюнків	Малювали тільки друга	30
	Малювали тільки іграшки	35
	Малювали друга та іграшки	12
	Малювали себе та друга	20
	Сюжетна лінія «Я, друг та іграшки»	3

У четвертій серії експерименту треба було намалювати сюжет, близький до побутового та ігрового досвіду дітей. Аналіз робіт показав, що жодний малюнок не відобразив повністю зміст оповідання. Діти фактично не виконали завдання: намалювали один або два неживих об'єкти, людина практично не була присутня на цих малюнках (у 70%). У деяких випадках поряд з неживими об'єктами малювали і людину (90%). Результати свідчать про недостатній рівень сформованості соціального досвіду у розумово відсталих дошкільників.

Нами з'ясовано, що у всіх дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дуже низький рівень уявлень про соціальне оточення, що впливає на зміст їх малюнків, особливо сюжетних. Ми вважаємо, що саме сюжетне малювання стає дійовим засобом, який сприяє збагаченню уявлень дітей про навколишнє оточення, стосунки людей, формуванню їхнього соціального досвіду і підготовки до шкільного навчання.

Відомо, що міжпредметні зв'язки сприяють більш глибокому і свідомому засвоєнню матеріалу. Тісний взаємозв'язок образотворчої діяльності і занять з ознайомлення з навколишнім, розвитку мови, ручної праці сприяють більш глибокому пізнанню предметів, явищ, соціальних відносин і закономірностей, а також відтворенню або створенню чогось нового в процесі діяльності, наприклад, розповіді, будівельної конструкції, аплікації, ліпної поділки, малюнка тощо.

Найбільш тісний зв'язок має бути встановлений між заняттями з образотворчої діяльності та розвитком мови під час ознайомлення з навколишнім. Саме на заняттях, на яких дошкільників знайомлять з предметами, природою, суспільними явищами у них накопичуються ті знання та уявлення, які вони можуть відображати у власних малюнках, а на заняттях з розвитку мови вони вчаться висловлювати свої враження спочатку у словесних образах, а потім і в зображеннях.

Таким чином, на заняттях з образотворчої діяльності розумово відсталих дошкільників необхідно спеціально навчати відображати в малюнках ті ураження, які вони отримують при ознайомленні з навколишнім. Основними прийомами повинні бути обговорення майбутнього сюжету, моделювання реальних ситуацій, по елементний показ зображення, мовленнєве супроводження діяльності і порівняння малюнка з натурою. Потім дітей треба навчати описувати свої малюнки та обігрувати зображені ситуації. Така система спеціальних прийомів дозволить активізувати роботу з формування соціального досвіду у дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку і використовувати отримані знання в різних видах дитячої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
2. Кузнецова Т.Г. Образотворча діяльність як засіб формування соціального досвіду дошкільників з порушенням інтелекту / Т. Г. Кузнецова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і психологія. Випуск 17. Зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 17. – С. 123-127.
3. Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как формирование социального опыта / В. С. Мухина. – М.: Педагогика, 1981.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

## СМИСЛОЖИТТЄВІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЮ

**Сергєєва Інесса Вікторівна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

**Борисенко Руслан Андрійович**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

Сучасний світ характеризується стрімким прогресом у сфері поширення та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Інформаційна мережа INTERNET надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному

просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів, з'являються труднощі у комунікативній та професійній сферах, соціальна дезадаптація. Такий вид психологічної залежності від віртуального інформаційного середовища, отримав назву – Інтернет-залежність [1; 3 та ін.].

Існують два взаємопов'язаних напрями, в межах яких здійснюється вивчення Інтернет-залежності: медичний (Т. Ю. Больбот, А. Гольдберг, Дж. Парсонс, А. Холл, М. А. Шоттон та ін.) та психологічний (К. В. Боярова, О. Є. Войскунский, В. А. Лоскутова, Н. В. Чудова, К. С. Янг та ін.) [2].

Однак, незважаючи на проведені наукові розробки у сфері аналізу ситуації з Інтернет-залежністю в Україні порівняно із станами залежності іншого походження (алкоголізм, наркоманія, патологічна схильність до азартних ігор тощо), ця проблема досліджена слабо, а закономірності формування, причини та умови виникнення, діагностичні критерії Інтернет-залежності вивчені недостатньо. Слід також наголосити на недостатній обізнаності з тематики Інтернет-адикції серед більшості користувачів Інтернету України та низькому рівні уваги до використання мережі дітьми з боку їх батьків. Водночас в країні спостерігається тенденція до поступового збільшення уваги представників науково-дослідницьких організації, приватних структур та органів державної влади до цього питання [3, с. 39].

Метою нашої роботи є визначити особливості смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій старшокласників з Інтернет-залежністю. У дослідженні взяли участь 100 відвідувачів комп'ютерних клубів віком 14-17 років, з них 72 хлопця та 28 дівчат. Використовувались бесіда, спостереження, анкетування, методики «Виявлення Інтернет-залежності» (адаптація В. О. Лоскутової), «Сприйняття Інтернету» (Е.А.Щепіліна), «Ціннісні орієнтації» (М. Рокіч), «Смисложиттєві орієнтації» (Д. О. Леонт'єв).

Інтернет-залежність являє собою особистісну характеристику як сукупність когнітивних, емоційних та фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки [2].

Старший підлітковий вік та рання юність – найнебезпечніший період щодо формування Інтернет-залежної поведінки. Вона зумовлюється сукупністю мікросоціальних чинників (психологічні труднощі й ускладнення, що породжені найближчим соціальним оточенням), які визначають психологічні особливості її прояву, а також індивідуально-психологічними особливостями особистості школярів, які зумовлюють їх індивідуальне реагування на різні «життєві невдачі».

Інтернет-адикція майже одноголосно визнається негативним напрямком трансформації особистості молодшої людини, перетворення діяльності, опосередкованої взаємодією з Інтернетом.

Більшість (72%) опитаних нами старшокласників, які є відвідувачами комп'ютерних клубів, проводять в Інтернеті від 50% до 100% свого вільного часу. Негативною тенденцією можна вважати те, що для 65% юнаків та дівчат

основною метою користування Мережею є розваги, ігри. Багатокористувацькі ігри є домінуючим Інтернет-ресурсом для 58 % школярів. Віртуальний світ он-лайн ігор легко здатний викликати розвиток такого виду Інтернет-залежності, як ігрова залежність.

Пізнавальні мотиви користування Інтернетом виражені лише у 10% старшокласників – відвідувачів комп'ютерних клубів. Інтернет-енциклопедії майже не приваблюють наших респондентів (2%), електронні бібліотеки взагалі нецікаві.

25% опитаних вказали, що саме спілкування (у режимі он-лайн) є основною метою використання ними Інтернету. Зокрема, соціальні мережі, блоги («живі журнали») є популярними серед 35% старшокласників, а форуми, чати – 15%. Потреба у спілкуванні, знайомства з новими людьми природні для людини як соціальної істоти, проблемою може стати підміна реальної взаємодії віртуальною.

Високий рівень Інтернет-залежності виявлено у 7% старшокласників, середній рівень – у 42%. Для подальшого аналізу ми об'єднали у групу «Залежних від Інтернету» досліджуваних з високим та середнім рівнями залежності.

Головними особливостями сприйняття Інтернету досліджуваними із високим та середнім рівнем залежності є те, що він для них є кращим, переважає у порівнянні з реальним життям. Такі хлопці та дівчата намагаються втекти від реальності за допомогою зміни свого психічного стану. Тобто замість рішення проблеми «тут і зараз» людина вибирає адиктивну реалізацію, досягаючи тим самим більш комфортного психологічного стану зараз, відкладаючи наявні проблеми «на потім». Молоді люди прагнуть перенести норми віртуального світу в реальний.

З бесід з батьками Інтернет-залежних старшокласників стало відомо, що більшість старшокласників надмірно дратівливі, запальні, емоційно нестійкі. Між батьками і дітьми виникають конфлікти через те, що діти припиняють нормальну життєдіяльність, витрачають велику суму грошей на оплату Інтернет-послуг. Вони годинами проводять час у комп'ютерних клубах, відкладаючи навчальні заняття, домашні турботи, міжособистісне спілкування з однолітками.

Розглянемо показники смисложиттєвих орієнтацій у Інтернет-залежних учнів. В цілому показники за всіма шкалами значно нижче, ніж у не залежних від Інтернету.

Отримані дані за шкалою «Мета в житті» показують, що лише для 3% Інтернет-залежних старшокласників, які отримали високий рівень і для 44%, що отримали середній рівень, в достатній мірі характерна наявність в житті мети в майбутньому, яка додає життю усвідомленості, спрямованості й тимчасову перспективу на майбутнє. Більше половини (53%) отримали низький рівень. Вони не мають певних уявлень про своє майбутнє і про своє місце в світі, їх життя представляється безглуздим і безцільним, життєві погляди ще не визначилися.

Тільки 9% Інтернет-залежних старшокласників сприймають сам процес

свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений значенням. Вони в достатній мірі задоволені своїм теперішнім часом, сповнені енергії, життя представляється їм цілком осмисленим, цілеспрямованим і наповненим цікавими справами. 41% Інтернет-залежних незадоволені своїм життям в теперішньому часі, зазвичай їм скучно, нецікаво.

Результати за шкалою «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» свідчать, що лише 3% Інтернет-залежних старшокласників в достатній мірі задоволені результатами прожитого відрізка життя і оцінюють його задовільно або високо. Незадоволені прожитою частиною життя більше половини (56%) залежних від Інтернету учнів.

Показники за шкалою «Локус контролю Я» такі: серед Інтернет-залежних учнів старших класів немає тих, хто впевнений, що здатний побудувати своє життя відповідно до своєї мети і уявлень про її значення та володіє достатньою свободою вибору. У 62% ці показники на середньому рівні. 38% відповідно не вірять у свої сили контролювати події власного життя, вони вважають, що життя їм непідвладне і управляється зовнішніми подіями.

Отримані дані за шкалою «Керованість життя» свідчать, що більшість (68%) Інтернет-залежних учнів не завжди переконані в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх в життя. Для третини старшокласників (32%), характерні фаталізм, переконаність в тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

За загальним показником усвідомленості життя серед старшокласників з Інтернет-залежністю немає, тих, хто бачить своє життя осмисленим і цілеспрямованим. 53% показали середній рівень зазначених характеристик. У 47% низька усвідомлюваність життя, низька відповідальність за нього, несприйняття себе як суб'єкта життєдіяльності, свого минулого, теперішнього часу і майбутнього.

Перейдемо до розгляду ціннісних орієнтацій Інтернет-залежних старшокласників. Розглядаючи прийняті цінності-цілі як моральні орієнтири у формуванні й реалізації життєвої стратегії таких молодих людей, можна виділити три прийняті цінності-цілі: впевненість у собі, наявність хороших та вірних друзів і цікава робота. Відсоток вибору цих цінностей переважає над іншими. Так, вибір упевненості в собі як цінності дорівнює 20,6% від усіх прийнятих цінностей. Дана цінність не попадає в цінності, що відкидаються. Наявність хороших та вірних друзів як цінність-ціль дорівнює 13,7% ваги. Дана цінність не попадає в цінності, що відкидаються. Вибір цікавої роботи як цінності-цілі дорівнює 14,7%. Але ж відкинули цю цінність 2,9%.

До цінностей-цілей, що відкидаються, відносяться: суспільне визнання – 20,6%; пізнання (можливість розширення свого кругозору) – 17,6%; краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й мистецтві) – 11,8%.

Більш низька цінність суспільного визнання для респондентів з Інтернет-залежною поведінкою пояснюється, на наш погляд, тим, що рольова онлайн-гра дозволяє в достатній мірі компенсувати недолік реалізації даної потреби в реальному житті.



До числа не прийнятих цінностей, але і не надто тих, що відкидаються, належать матеріально-забезпечене життя (відсутність матеріального забезпечення); продуктивне життя (максимальне використання своїх можливостей, сил та здібностей); життєва мудрість (зрілість думок і здоровий глузд); розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків); щасливе сімейне життя; щастя інших (добробут, розвиток інших людей, людства); творчість (можливість творчої діяльності).

Рівною мірою ніхто з опитуваних не відкинув наступні цінності: активне діяльне життя (повнота та емоційна наповненість); здоров'я (фізичне і психічне); наявність хороших і вірних друзів; свобода (самостійність, незалежність в судженнях та вчинках); впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч).

Отже, більшість Інтернет-залежних учнів старших класів не мають певних уявлень про своє майбутнє і про своє місце в світі, їх життєві погляди ще не визначилися. В цілому, вони незадоволені прожитою частиною життя, не вірять в свої сили контролювати події власного життя, вважають, що воно їм непідвладне і управляється зовнішніми подіями. Все це свідчить про низьку усвідомленість свого життя, низьку відповідальність за нього, про несприйняття себе як суб'єкта життєдіяльності, свого минулого, теперішнього часу і майбутнього. Старшокласники з Інтернет-залежністю переважно віддають пріоритет трьом цінностям-цілям: впевненість в собі, цікава робота та наявність хороших та вірних друзів. Відкидаються ними такі цінності-цілі: суспільне визнання, пізнання, краса природи та мистецтва.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія : Матеріали обласної науково-методичної Інтернет-конференції (м. Кіровоград, 11 лютого 2014 р.) [Електронний ресурс] / Укладачі М.С. Чала, А.В. Частаков, О.В. Литвиненко. – Кіровоград, 2014. – С.73-89. – Режим доступу : <http://konf.koipro.kr.ua/blogs/index.php/blog2/>
2. Вакуліч Т. М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.М. Вакуліч; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2006. – 19 с.
3. Ісакова Т. О. Інтернет-залежність як новий феномен сучасного світу: сутність і проблеми / Т.О. Ісакова [за заг. ред. Д. В. Дубова]. – К.: НІСД, 2011. – 47 с.

### **КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**Саврасов Микола Володимирович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри загальної психології,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м.Слов'янськ).*

Психологічні особливості та механізми, закономірності креативності сучасного студентства, зокрема майбутніх педагогів, розглядаються у численних роботах вітчизняних та закордонних дослідників, водночас суттєво бракує цілісного, системного та ґрунтовного погляду на креативність студента

вищого начального закладу, як майбутнього фахівця-педагога, вчителя, вихователя та викладача, що являє собою втілення молодшої еліти нації, носія її культурних, духовних та інтелектуальних скарбів, як людини, що вже завтра буде визначати майбутнє України, економічне та соціальне благополуччя кожного з нас.

С. Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості. Він зазначає, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І потреба, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» [2, с. 65]. Автор веде мову про те, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» [2, с. 66].

М. А. Кузнецов та Н. Ю. Діомідова, опрацювавши проблему детермінації специфіки екзаменаційного стресу рівнем емоційної креативності студента, дійшли висновків, що емоційна креативність виступає значимим фактором формування емоційних синдромів як у звичайних, так і у стресових ситуаціях. Крім того, структура емоційного синдрому кожної людини визначається рівнем емоційної креативності людини, її типом ситуації в якій він проявляється. Водночас, компоненти новизни та готовності емоційної креативності виступають в якості факторів, що регулюють емоційні прояви як у повсякденних, так і у стресових ситуаціях [1].

Є. В. Фролова в процесі дослідження креативності як чинника успішності навчальної діяльності студентів, приходять до висновків про те, що вербальна та невербальна креативність, а насамперед індекси розробленості, унікальності та оригінальності пов'язані з високим рівнем навчальної успішності студентів, у студентів, що мають низький рівень навчальних досягнень, креативність відносно чітко виділяється за невербальною та вербальною ознакою [3].

Дослідження М. Сарзанія, що було присвячене з'ясуванню співвідношення між спеціалізацією пізнавальних потреб та креативністю особистості студента, призвело до результатів, що свідчать про схильність до природничих наук студентів з високою креативністю, в той час як низько креативні та середньо креативні студенти виявляли схильність до гуманітарних дисциплін. Крім того, було встановлено, що низьку схильність до суспільних наук мають усі експериментальні групи, незалежно від рівня креативності респондентів, а студенти з високою креативністю мали більш гармонійні стосунки із викладачами [4].

Досліджуючи функції змінної віку у структурі креативності студентів коледжу та університету, колектив авторів на чолі з Ч. Ву дійшов висновків, що студенти більш дорослого віку демонструють достовірно вищі результати за вербальною шкалою креативності. Натомість, студенти молодшого віку демонстрували кількісну та якісну перевагу за шкалою фігуральної креативності. Крім того, виявлено, що більш вагомий інформаційний тезаурус позитивно впливає на творчі досягнення у складних інформаційних системах, у

той час як у творчих задачах зображувального характеру інформаційний тезаурус не має позитивного впливу на креативність [5].

Виступаючи в ролі об'єкту та предмету психологічного дослідження, специфіка креативності особистості майбутнього педагога наштовхує нас на необхідність з'ясування психологічних механізмів та закономірностей прояву креативності особистості студента. В свою чергу, для цього необхідно здійснити теоретичне й емпіричне дослідження закономірностей та механізмів прояву креативності в структурі особистості студента ВНЗ як майбутнього педагога й обґрунтувати психологічну модель такого явища. Креативність особистості майбутнього педагога – це специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі, що розглядається як функція цілісної особистості майбутнього педагога та залежить від комплексу його психологічних характеристик, та полягає у здібності до генерування нових ідей, рішень, методів, теорій, взагалі яких-небудь нових продуктів діяльності.

Психологічну структуру креативності особистості майбутнього педагога складають: регулюючий компонент (емоційна складова), стимулюючий компонент (мотиваційна складова) та змістовний компонент (інтелектуальна складова). Виявлено, що креативність особистості майбутнього педагога в цілому характеризується показниками оригінальності, унікальності, розробленості та самооцінки креативності особистості.

Поділ креативності майбутнього педагога за видами на вербальну і невербальну, інтелектуальну, емоційну та соціальну є умовним та відбиває специфіку функціонування у тих чи інших видах професійної підготовки та подальшої професійної педагогічної діяльності та при розв'язанні тих або інших життєвих завдань. Специфіка завдання, що вимагає для свого розв'язання включення механізму креативності особистості майбутнього педагога, полягає у визначенні особистісної значущості того, що відбувається, його емоційного переживання, інтелектуального переосмислення та мотиваційного стимулювання. Це здійснюється за рахунок активного пов'язування у структурі навчальної діяльності студента актуальних образів об'єктів, подій і ситуацій з мотиваційно-смісловими утвореннями особистості, і наступного генерування на їх основі принципово нових структур та їх використання при розв'язанні інших навчальних, життєвих та професійних задач. За рахунок цього креативність прирощує структуру особистості майбутнього педагога, надаючи їй творчої своєрідності, включає її до всіх нових актів діяльності й тим самим збагачує й перетворює її. Особистість майбутнього фахівця-педагога як цілеспрямована відкрита система здатна до розвитку, самовдосконалення, самонавчання за рахунок активного пошуку й прийому нової інформації, оцінки своїх дій.

Механізм актуалізації креативного потенціалу особистості майбутнього педагога розуміється як результат акту зіставлення образів бажаного («потрібного») стану речей з оперативними образами реального стану справ. Образи бажаного зберігаються в довгостроковій пам'яті суб'єкта в формі різноманітних уявлень (це мотиви, цілі, життєві плани, моральні принципи,

установки й очікування, параметри психофізіологічного функціонування) або їх вербальний опис. Образи реального стану речей виникають у процесі діяльності й спілкування. У ході зіставлення образів бажаного й реального виявляється їх узгодженість або, навпаки, узгодженість. Від результатів зіставлення залежить інтенсивність, знак, модальність, тривалість емоційного переживання, та, відповідно, ступінь налаштованості людини на творчий акт, ступінь реалізації її внутрішнього креативного потенціалу у навчально-професійній педагогічній діяльності.

Креативність особистості студента-педагога у єдності з іншими видами активності особистості виступає як необхідна умова інтеграції всіх етапів і рівнів психічної активності по вертикалі й по горизонталі, будучи тим самим механізмом формування структури особистості як єдиної функціонально-динамічної системи. Як наслідок, програма психологічного дослідження креативності особистості майбутнього-педагога реалізовується та втілюється за рахунок розв'язання наступних завдань дослідження, а саме: здійснення теоретичного та історико-психологічного аналізу досвіду наукового осмислення природи, механізмів і функцій креативності особистості майбутнього педагога в різних психологічних підходах, розробці власного концептуального підходу до її вивчення; виокремлення й описання специфічних характеристик креативності особистості студента-педагога; вивчення закономірностей функціонування креативності в когнітивній сфері особистості студента педагогічного ВНЗ, визначенні характеру її взаємодії із його основними пізнавальними процесами; дослідження креативності особистості як функції основних форм емоційних переживань студента-педагога; дослідження основних форм продуктивного функціонування креативності особистості в структурі навчальної діяльності майбутнього педагога; визначення основних закономірностей динаміки креативності студента у процесі навчання; теоретично й експериментально дослідити роль креативності особистості у функціонуванні й розвитку особистості майбутнього педагога; побудова концептуальної моделі креативності особистості в структурі психічної регуляції особистості студента-педагога; дослідження психологічних механізмів та закономірностей прояву креативності, що притаманні студентам педагогічних ВНЗ незалежно від напрямку їх професійної підготовки та спеціальності, за якою вони навчаються; розробка, апробація та подальше впровадження системи методичних рекомендацій, спрямованих на оптимізацію ефективного функціонування креативності в структурі особистості студента-педагога, призначену для збагачення методичного арсеналу практичного психолога, вчителя, викладача, вихователя, керівника.

В основу нашого дослідження надалі планується покласти припущення про те, що креативність особистості студента педагогічного ВНЗ, як специфічний вид креативності, притаманний людині на етапі її навчально-професійної підготовки у педагогічному вищі, виступає невід'ємною функцією цілісної особистості студента, обумовлена комплексом психологічних характеристик особистості та має певну психологічну структуру (регулюючий, стимулюючий та змістовий компонент), власні психологічні механізми

(переосмислення, стимулювання, переживання) та численні психологічні особливості прояву у особистому житті, навчальній діяльності студента, його взаєминах із оточуючим світом, перспективами подальшого особистісно-професійного функціонування.

Запропонований концептуальний підхід відкриває нові можливості при створенні діагностичного інструментарію для проведення діагностики креативності особистості студента-педагога, її функцій і специфіки проявів у навчально-професійному, навчальному й інших видах діяльності. Дослідження є основою для розробки тренінгів з розвитку креативності особистості студента педагогічного вишу, а також дозволяє уточнити конкретні завдання в процесі індивідуального психологічного консультування й психотерапії. Матеріали дослідження можуть бути використані при викладанні курсів «Загальна психологія», «Диференціальна психологія», «Теоретичні й методологічні основи психології», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія творчості», «Психологія особистості», «Психологія вищої школи» для студентів, магістрантів і аспірантів вищих навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузнецов М. А. Специфіка реагування на екзаменаційний стрес у студентів з різними рівнями емоційної креативності / М. А. Кузнецов, Н. Ю. Діомідова // Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 35. – С. 110-133.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
3. Фролова Є. В. Креативність як чинник успішності навчальної діяльності / Є. В. Фролова // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2009. – Вип. 32. – С. 204-214.
4. Sarsania M. Do High and Low Creative Children Differ in Their Cognition and Motivation? / M. Sarsania // Creativity Research Journal. – 2008. – V. 20. – Iss. 2. – P. 155-170.
5. Wu C., Cheng Y., Ip H., McBride-Chang C. Age Differences in Creativity: Task Structure and Knowledge Base / C. Wu; Y. Cheng; H. Ip; C. McBride-Chang // Creativity Research Journal. – 2005. – V. 17. – Iss. 4. P. 321 – 326.

## ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ УМСТВЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ

**Татьянчиков Андрей Александрович**

*канд. психол. наук, старший преподаватель кафедры логопедии и  
специальной психологии,*

*ГВУЗ «Донбасский государственный  
педагогический университет» (г. Славянск).*

Под воздействием современных социально-экономических изменений в обществе особенно актуальной становится проблема социализации личности, ее умение решать разные жизненные проблемы, адаптироваться к новым условиям

жизнедеятельности. В связи с этим на первый план выходит поиск оптимальных стратегий адаптации, которые обеспечат развитие социальной активности ребенка, дадут возможность ему эффективно существовать в социуме.

Проблема адаптации к новым условиям обучения периодически встает перед каждым ребенком. Она возникает обычно в начале обучения в школе, при переходе к основной и старшей школе, при поступлении в профессиональное учебное заведение. На каждом из этих этапов ребенок требует особого внимания и поддержки со стороны педагогов, школьных психологов и родителей. От их профессионализма во многом зависит дальнейшее развитие ребенка, раскрытие его потенциала, склонностей, способностей, успешности обучения, становление его как личности.

В качестве одного из таких сложных периодов выделяют переход из начальной школы в основную. Данный этап, как правило, сопровождается рядом трудностей, обусловленных новыми формами и содержанием обучения, появлением новых учителей-предметников с разными методами подачи учебного материала и требованиями к ученикам, а также кабинетной системой обучения. Этот период характеризуется и сменой возрастного этапа развития ребенка – его вступлением в кризисный подростковый возраст. Такая ситуация требует проведения специальной работы, направленной на повышение эффективности адаптации школьников, и предусматривает изучение факторов, непосредственно влияющих на этот процесс [1].

В результате рассмотрения обозначенной проблемы выявлено существенное влияние процесса мышления на успешность адаптации младших подростков к обучению в основной школе. С одной стороны, высокий уровень развития интеллектуальной сферы ученика способствует сознательному выбору адекватных способов поведения, их коррекции и контролю, формированию эффективных стратегий адаптации, направленных на более успешное и быстрое приспособление к новым условиям обучения. С другой стороны, высокий уровень развития мышления, прежде всего, понятийного, может облегчить адаптацию ребенка к новым требованиям учебной деятельности и возрастающим интеллектуальным нагрузкам. Это обусловлено тем, что обучение в основной школе требует от детей более высокого уровня развития познавательной сферы и направлено в значительной мере на использование понятийного мышления, которое начинает формироваться только в конце обучения в начальной школе. Вследствие этого может возникнуть несоответствие умственного развития школьников требованиям, которые перед ними ставятся в начале обучения в пятом классе, что в свою очередь может вызывать и проявления дезадаптации: быструю утомляемость, резкое падение интереса к учебной деятельности, обострение отношений с учителями и одноклассниками, появление невротических реакций. В обоих случаях мышление играет главную роль в процессе адаптации в этот период, а повышение его уровня может существенно ускорить этот процесс, сделать его более успешным и эффективным [1; 2; 3].

Учитывая то, что процесс мышления осуществляется посредством умственных операций, необходимым условием развития понятийного мышления выступает их формирование на понятийном уровне. Основными умственными операциями являются: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование, классификация, конкретизация.

Наша гипотеза о существенном влиянии уровня формирования умственных операций подростков на успешность их адаптации была подтверждена результатами эмпирического исследования, проведенного с учащимися 4-х и 5-х классов общеобразовательных школ [4]. Результаты исследования показали, что при переходе к обучению в пятом классе у большинства школьников наблюдается значительное снижение почти всех показателей адаптации. Для пятиклассников, в отличие от учащихся 4-х классов, характерным является снижение, прежде всего, уровня успешности обучения, учебной мотивации, ухудшение поведения и общего самочувствия, повышение уровня школьной тревожности. Для них характерны также заниженная самооценка, низкий уровень притязаний, негативное отношение к школе, учителям и одноклассникам, учебной деятельности в целом.

Исследование особенностей умственного развития учащихся в 4-м и 5-м классах, как одного из компонентов их адаптационного ресурса, показало недостаточный уровень формирования у большинства из них умственных операций на понятийном уровне, которые в свою очередь обуславливают процесс понятийного мышления. Следует отметить, что у значительного количества детей этот уровень зафиксирован как очень низкий. Несмотря на определенное повышение уровня умственных операций у детей при переходе в пятый класс, этого недостаточно для успешного обучения в основной школе. Наименее сформированными в начале обучения в пятом классе оказались операции анализа, синтеза, классификации и абстрагирования. Между тем, на основе полученных эмпирических данных, была установлена значимая корреляционная связь между большинством показателей адаптации школьников и их умственными операциями, что дало возможность говорить об успешности адаптации подростков с высоким уровнем развития умственных операций.

В связи с этим, возникает необходимость разработки и внедрения в учебный процесс общеобразовательных школ специальной коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование у пятиклассников основных умственных операций.

В психолого-педагогической литературе говорится о возможности целенаправленного формирования умственных операций у младших подростков. Под их формированием понимается овладение детьми определенными умениями и навыками с использованием законов мышления в познавательной и учебной деятельности, а также умения осуществлять перенос приемов мыслительной деятельности с одной области знаний в другую, прогнозировать развитие явлений и умение делать выводы. Формирование понятийного мышления происходит поэтапно: сначала формируются базовые, элементарные умственные операции, потом – более сложные [5].

Коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование у подростков умственных операций, рассматривается в качестве средства повышения их адаптации к обучению в основной школе. Реализация содержания программы происходит с учетом основных механизмов развития мышления и умственных операций ребенка: воображения, рефлексии, понимания, осмысления. Программа состоит из четырех взаимосвязанных тематических блоков, имеющих собственную цель и задания. Во время проведения занятий используются следующие приемы: упражнения для разминки; мыслительные задачи с постепенным повышением уровня сложности; мыслительные задачи с недостаточным или избыточным условием; мыслительные задачи, требующие творческого подхода к их решению; интеллектуальные игры; самодиагностика и организация обратной связи; анализ и обсуждение проблемных ситуаций.

Следует отметить, что после проведения коррекционно-развивающих занятий, в соответствии с представленной программой, у учащихся экспериментальной группы выявлено значительное повышение уровня формирования умственных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации, в результате чего наблюдается повышение уровня адаптации детей по показателям: школьная тревожность, школьная мотивация, успешность обучения, самооценка и уровень притязаний. Это позволяет утверждать, что предложенная система занятий является эффективной в отношении адаптации младших подростков к обучению в основной школе.

Таким образом, экспериментально доказано, что на успешность адаптации подростков к основной школе существенно влияет уровень развития у них понятийного мышления, в частности его основных операций. Поэтому целенаправленную работу по формированию и развитию у детей основных умственных операций можно рассматривать в качестве одного из эффективных путей их адаптации к обучению в основной школе, а следовательно и дальнейшей социализации как в условиях школы, так и за ее пределами.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Лебедева Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе : Учебное пособие по спецкурсу / Н.В. Лебедева. – Псков : ПГПИ, 2004. – 136 с.
2. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Жан Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
4. Татъянчиков А.О. Формування розумових операцій як засіб адаптації підлітків до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Татъянчиков Андрій Олександрович. – Слов'янськ, 2013. – 252 с.
5. Тихомирова Л.Ф. Развитие интеллектуальных способностей школьника. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ф. Тихомирова. – Ярославль : «Академия развития», 1997. – 240 с.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ  
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО  
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

**Татьянчикова Ирина Владимировна**  
*доктор пед. наук, доцент кафедры технологий  
коррекционного и инклюзивного образования,  
ГВУЗ «Донбасский государственный  
педагогический университет» (г.Славянск).*

Совершенствование содержания образования, направленного на становление личности ребенка, создание учебно-воспитательных технологий нового поколения путем внедрения инновационных подходов, в том числе и к детям, требующим специальной помощи – основной контент образовательной парадигмы сегодня.

Особенностью современной системы образования является коренное переосмысление ее целей и задач. В условиях социально-экономических изменений в обществе основная миссия образования не ограничивается накоплением определенного арсенала необходимых навыков прагматического характера, а состоит в формировании способности к решению жизненных проблем, обеспечивающих успешную интеграцию в разные сферы жизни. На первый план выходит системная, постепенная и последовательная специальная педагогическая работа, направленная на развитие социальной активности личности, воспитание жизнеспособности на основе формирования жизненных компетентностей, обеспечивающих возможность эффективного существования ребенка с особенными потребностями в обществе.

Современная школа обязана подготовить ученика к жизнедеятельности, ориентируясь на его индивидуальные возможности и перспективы развития. Система педагогических средств должна обеспечить социально адекватные формы самоактуализации и самопроявления школьников с целью дальнейшего освоения ими жизненного пространства. Еще более актуальна проблема обеспечения социализации детей с нарушениями умственного развития, процесс социализации которых проходит со значительными трудностями, обусловленными их ограниченными интеллектуальными возможностями. Между тем, от успешности социализации зависит не только восстановление общественных отношений, но и комфортность жизнедеятельности лиц этой категории в новых социальных условиях.

В психолого-педагогических исследованиях проблема социализации рассматривается прежде всего в контексте становления личности (В. А. Аверин, И. Д. Бех, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Г. Ковалев, И. С. Кон, А. В. Петровский, К. К. Платонов, С. Л. Рубинштейн, Л. Д. Столяренко и др.). В соответствии с результатами этих исследований, социализация определяется

как процесс формирования личности в определенных социальных условиях; усвоение индивидом социального опыта, преобразование социального опыта в собственные ценности и ориентации, привнесение в свою систему поведения норм и шаблонов, принятых в обществе.

Особенностям социализации лиц с ограниченными психофизическими возможностями посвящены исследования В. И. Бондаря, Ю. А. Быстровой, А. П. Глобы, В. В. Засенко, А. Й. Капской, И. В. Татьянчиковой, Е. П. Хохлиной, Л. М. Шипицыной и др., которые указывают на особую значимость решения этой проблемы в современных условиях. В связи с этим, последовательное и целостное психолого-педагогическое обеспечение социализации должно быть главным направлением коррекционно-воспитательной работы специального учебного заведения, что предусматривает необходимость теоретико-эмпирического исследования обозначенной проблемы и принятия соответствующих практических педагогических решений.

В своем исследовании за основу мы взяли стадии социализации, условно отвечающие возрастным этапам развития человека в онтогенезе и его личного становления (Л. Д. Столяренко [3]), которые предусматривают адаптацию, индивидуализацию, интеграцию и трудовое обучение, конкретизированное к условиям специальной школы как стадия ранней трудовой подготовки [5, с.12].

На *стадии адаптации* происходит приспособление к новым условиям существования человека как организма, как носителя психического и социального; осуществляется активное, но некритичное, усвоение ребенком социального опыта в виде знаний и способов активности.

*Стадия индивидуализации* характеризуется определенным обособлением индивида, у которого возникает потребность персонализации; усвоение опыта происходит критически; активно формируется самосознание, что приводит к пробам ребенка выделиться в детской среде; воспроизведение социального опыта происходит в индивидуальных и неповторимых формах.

На *стадии интеграции* возникает потребность и интенция «вхождения» в общество в совокупности личных особенностей и возможностей с целью поиска соответствующего места, в том числе и в определенной группе.

На *стадии ранней трудовой подготовки* в условиях школы происходит вхождение ребенка в профессиональную среду, формирование у него профессионально важных качеств, совершенствование трудовых навыков с учетом выявленных психофизических возможностей [5, с.13].

Изучение особенностей социализации детей с интеллектуальными нарушениями показало ее низкий уровень на каждой стадии. При этом социализация учащихся успешнее на стадии ранней трудовой подготовки; наибольшего внимания требует обеспечение социализации на стадии индивидуализации.

Итак, противоречие между современными требованиями и недостаточным обеспечением социализации учащихся с нарушениями интеллекта определяет необходимость поиска педагогических средств, направленных на повышение эффективности этого процесса в условиях

специального учебного заведения. Результаты изучения особенностей социализации детей на каждой ее стадии были положены в основу разработки психолого-педагогического обеспечения социализации. Было взято понимание того факта, что педагогическая работа должна осуществляться в соответствии с показателями, обозначенными предметом коррекционно-развивающего влияния; должна происходить последовательно, на всех основных стадиях, с использованием специально разработанной системы коррекционно-воспитательной работы во внеурочное время.

Нами были определены такие составляющие педагогического влияния:

– *на стадии адаптации* – формирование у школьников знаний о социальных нормах и ценностях, правилах поведения и общения, а также навыков и умений социального поведения; ослабление или устранение тревожности и агрессивности;

– *на стадии индивидуализации* – формирование у школьников самосознания и адекватной самооценки, осознание детьми своих качеств, возможностей и их развитие; подбор профилей профессионально-трудового обучения, исходя из индивидуально-психологических особенностей и психофизических возможностей развития детей;

– *на стадии интеграции* – использование и развитие выявленных особенностей и возможностей ребенка во внеклассной работе; подбор и содействие выполнению учащимися разных социальных ролей с учетом их особенностей; формирование социально-психологических качеств, необходимых для функционирования в социальной группе;

– *на стадии ранней трудовой подготовки* – ориентирование ребенка на будущую профессию (профессию, которой обучают в школе); повышение эффективности профессионально-трудовой деятельности учащихся на основе учета и развития их возможностей и профессионально важных качеств [5, с.25].

Система педагогической работы, в соответствии с каждой стадией социализации, представлена специально разработанными коррекционно-развивающими программами, предусматривающими использование специально подобранных педагогических средств – методики, содержания, организационных форм [4, с.197].

Результаты внедрения разработанной системы коррекционно-воспитательной работы показали значительное повышение у школьников как общего уровня успешности социализации, так и социализации по отдельным показателям на каждой стадии.

Так, на стадии адаптации наблюдается уменьшение количества неадаптированных учащихся за счет позитивных изменений в показателях адаптации, прежде всего это касается знаний социальных норм, образцов поведения и общения, их использования в процессе расширения социального опыта детей. Зафиксировано также снижение уровней тревожности и агрессивности.

На стадии индивидуализации выявлено существенное улучшение данных показателя осознания ребенком себя, что стало более адекватным, дифференцированным и полным.

Полученные результаты на стадии интеграции показали, что предложенная коррекционно-развивающая программа способствует развитию и реализации индивидуальных особенностей и возможностей детей, их вхождению в коллектив сверстников.

На стадии ранней трудовой подготовки выявлено улучшение успешности социализации по всем показателям: школьники стали более обдуманно подходить к профессиональной самореализации, учитывая не только требования к определенной профессии, но и свои возможности. Учащиеся начали проявлять заинтересованность к профессиям, которым обучают в специальной школе.

Полученные результаты указывают на эффективность разработанной нами системы психолого-педагогического обеспечения социализации детей с нарушениями интеллектуального развития.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 435 с.
2. Ковалев А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалев. – [3-е изд.]. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
3. Столяренко Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2001. – 704 с.
4. Татъянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія. – Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. – 381 с.
5. Татъянчикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. В. Татъянчикова. – К., 2015. – 45 с.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ

**Татъянчикова Ірина Володимирівна**

*доктор пед. наук, доцент кафедри технологій корекційної та  
інклюзивної освіти,*

**Божко Дар'я Ігорівна**

*магістр спеціальності «Логопедія. Спеціальна психологія»,  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В умовах сучасних соціально-економічних змін у країні особливо актуальною стає психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дітей з особливими потребами, передусім з недоліками розумового розвитку, оскільки їх інтелектуальний потенціал не забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

Проблемі соціалізації присвячено низку досліджень (Г. М. Андрєєва, В. Г. Крисько, Т. В. Кравченко, Н. М. Лавриченко, С. Д. Максименко, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, І. П. Рогальська, Т. Шибутані та ін.), в яких йдеться про особливу значущість соціалізації дитини у суспільному просторі.

У сучасній спеціальній педагогіці питання, пов'язані з проблемою соціалізації, висвітлено в працях В. І. Бондаря, Ю. О. Бистрової, А. М. Висоцької, О. П. Глоби, А. І. Долженко, В. В. Засенка, С. Ю. Коноплястої, М. І. Кузьмицької, М. П. Лукашевича, І. М. Матющенко, В. М. Синьова, Є. П. Синьової, І. В. Татьянчикової, О. П. Хохліної та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні особливостей соціалізації молодших розумово відсталих школярів, яка припадає на стадію адаптації у спеціальному навчальному закладі (дитина проходить наступні стадії соціалізації в умовах спеціальної школи: адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки), та визначенні шляхів підвищення ефективності цього процесу.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення у неї особистісних якостей в процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Термін «соціалізація», незважаючи на його широку розповсюдженість, не має однозначного тлумачення серед різних представників психологічної науки. У системі психології вживаються ще два терміни, які іноді розглядаються як синоніми слова «соціалізація»: «розвиток особистості» і «виховання». Незважаючи на це, основний зміст зводиться до того, що це процес «входження індивіда в соціальне середовище», «засвоєння ним соціальних впливів», «залучення його до системи соціальних зв'язків» і т. ін. Виходячи з цього, Г. М. Андреева визначає сутність соціалізації наступним чином: «Соціалізація – це двобічний процес, який включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного входження в соціальне середовище» [1, с. 276].

Соціалізація передбачає, як вже було зазначено, проходження дитиною певних етапів (стадій): адаптації, індивідуалізації, інтеграції, ранньої трудової підготовки. При цьому поетапна соціалізація та становлення особистості дитини має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами – організаційних форм, змісту та методів навчання, виховання та корекції розвитку розумово відсталої дитини.

Умовою соціалізації виступає наявність відповідного соціального середовища, тобто сім'ї, соціальної групи, суспільства – соціальної системи, в якій починається життя людини і центром якої вона стає.

Соціалізація особистості у різні вікові періоди, яким відповідають етапи її розвитку і становлення, характеризується специфічними соціально-психологічними особливостями. Оскільки ми розглядаємо соціалізацію молодших школярів з порушеннями інтелекту, то доцільно більш детально звернути увагу на стадію адаптації, яка відповідає цій віковій категорії дітей. На стадії адаптації дитина засвоює новий для неї соціальний досвід, пов'язаний з початком навчання, відповідні норми поведінки, копіюючи їх без критичного осмислення, тобто це входження дитини в нові для неї умови школи.

Суть адаптації полягає у пристосуванні дитини до існування у соціумі відповідно до його норм і вимог. Адаптація передбачає її включення в систему суспільних зв'язків і відносин. Серед видів адаптації вирізняються фізіологічна,

психологічна, соціальна та їх похідні – психофізіологічна, соціально-психологічна.

Стадія адаптації передбачає забезпечення умов для більш ефективного засвоєння дитиною суспільного досвіду у вигляді накопичених людством знань і способів дій (вмінь та навичок), а також формування у неї адаптаційних можливостей та долання проявів дезадаптованості, що має особливе значення для дитини з вадами інтелектуального розвитку. Ось чому на цій стадії найбільш важливим стає формування адаптаційних можливостей у дитини та усунення дезадаптаційних проявів, що визначаються як показники ефективності психолого-педагогічного впливу на дитину в процесі її соціалізації в умовах спеціальної загальноосвітньої школи.

Визначення адаптаційних можливостей дітей з вадами інтелектуального розвитку здійснюється за допомогою використання методів психолого-педагогічної діагностики: опитування (бесіда, анкетування, тестування), спостереження, інтерв'ювання, вивчення шкільної документації, вивчення процесу діяльності (аналізу продуктів діяльності школярів); вивчення та узагальнення педагогічного досвіду щодо стану забезпечення адаптації, порівняльного аналізу результатів дослідження, статистичних методів обробки інформації.

Вивчення особливостей соціалізації учнів з інтелектуальними вадами на стадії адаптації здійснюється за показниками, які найбільше впливають на адаптованість школярів: успішності навчання та поведінки (загальні показники адаптації), а також тривожності та агресивності (окремі показники адаптації).

У дослідженні приймали участь 57 учнів молодших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з порушеннями інтелекту: № 41 м. Слов'янська та № 34 м. Красного Лиману.

Аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що молодшим розумово відсталим учням притаманна недостатня адаптованість за всіма визначеними показниками. Переважна більшість учнів спеціальної школи знаходиться на низькому рівні успішності навчання, що свідчить про певні труднощі у засвоєнні знань, які передбачені навчальним планом та шкільною програмою. Діти фрагментарно і неточно засвоюють навчальний матеріал, до навчання ставляться з байдужістю. Отримані дані показали, що загалом на стадії адаптації для дітей з інтелектуальними вадами молодшого шкільного віку характерними є недостатні та поверхневі уявлення про правила та норми соціальної поведінки та спілкування. Враховуючи це, було визначено, що психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціального навчального закладу передбачає корекційно-розвивальну роботу за напрямками, що потребують особливої уваги, оскільки найбільше впливають на ефективність їх адаптації.

Слід зазначити, що однією із найбільш важливих передумов успішної соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку є становлення їх особистості та підготовка до самостійного життя в умовах соціуму. Педагогічна робота з метою підвищення ефективності соціалізації розумово відсталих учнів у спеціальній загальноосвітній школі має здійснюватись послідовно з

використанням спеціально розробленої системи корекційно-виховної роботи, яку доцільно проводити у позакласний час. Забезпечення соціалізації школярів передбачає поетапність такої роботи на стадії адаптації.

Отже, без адаптації учнів неможлива їх подальша соціалізація – щоденний процес входження у нові соціальні ситуації, у нові системи взаємодії з оточенням. Раціональна організація навчально-виховного процесу молодших школярів сприяє своєчасній адаптації і передбачає:

- дотримання режиму дня, який необхідний для дітей цього віку (прогулянка, сон, рухова активність, загартовуючи процедури, тощо);

- оптимальна побудова уроку (дитина здатна на активне довільне сприймання матеріалу протягом 5-7 хвилин, а потім потребує розслаблення, зміни діяльності);

- забезпечення певного мікроклімату навчальних приміщень (температура повітря 18 градусів, коефіцієнт природної освітленості 1,5%, вологість повітря 60-80%);

- створення комфортного психологічного мікроклімату, який сприяє позитивному емоційному стану дитини.

Загальна дезадаптація особистості в психосоціальному розумінні унеможливує її спроможність успішно справлятися з рівнем і змістом завдань та проблемних ситуацій, які висуває соціальна ситуація оточення. Таким чином, шкільна дезадаптація є явищем, що характеризує нездатність учня виконувати запропонований обсяг роботи і досягати бажаної якості навчальної, соціально-психологічної, поведінкової, ігрової та іншої діяльності, без здійснення якої вона не може відповідати внутрішній позиції школяра.

Для попередження проблеми шкільної дезадаптації необхідно вчителю формувати усвідомлення учнями свого нового статусу, що викликає перегляд ставлення дитини до всіх сторін навколишнього життя. Головною умовою у цьому розумінні стає тісна співпраця вчителя та батьків учнів; робота батьків по формуванню позитивного ставлення дитини до школи; демонстрація вчителем позитивного, доброзичливого ставлення до учнів; ознайомлення з правилами поведінки в школі, навчальними правами і обов'язками; методично грамотна організація вчителем навчання учнів; здійснення вчителем індивідуального підходу до учнів; стимулювання батьками навчання своїх дітей.

Основними умовами попередження шкільної дезадаптації є врахування вчителем зовнішніх та внутрішніх детермінант процесу адаптації до шкільного навчання. До зовнішніх умов можна віднести: відповідність умов навчання психофізіологічним особливостям розумово відсталих учнів молодшого шкільного віку, позитивне ставлення вчителя до учнів, якісний контроль батьків за навчанням дитини. До внутрішніх умов відносяться: позитивна мотивація до навчання, сформованість вольової готовності до шкільного навчання, сформованість рівня соціальної готовності.

Сприяння соціально-психологічній адаптації розумово відсталих школярів передбачає також подолання якостей, які є проявами дезадаптованості, насамперед послаблення таких невротичних проявів, як

тривожність та агресивність. Це здійснюється шляхом включення учнів у систему виховних заходів, які зорієнтовані на розвиток вмінь саморегуляції, формування адекватної самооцінки, роботи щодо усунення страхів та подолання проявів агресії, збагачення досвіду успішної поведінки, створення в учнів відчуття безпеки та захищеності, навичок правильної поведінки і вмінь розв'язувати конфліктні ситуації, сприяти формуванню навичок соціальної поведінки.

Проведене нами дослідження підтверджує суттєве покращення майже всіх показників адаптованості: зменшується кількість неадаптованих учнів, розширюється і поглиблюється їх соціальний досвід, зменшується тривожність та агресивність.

Отже, спеціальна корекційна робота, спрямована на усунення або послаблення основних показників дезадаптованості в учнів, суттєво впливає на покращення показників успішності їх навчання і поведінки як загальних показників адаптації. Втім, слід зазначити, що корекційна робота в умовах спеціального навчального закладу тільки тоді буде ефективною, якщо вона буде спрямована на соціальний зміст діяльності школярів. Саме тому особливої актуальності набуває питання перегляду змістової частини навчання і реальної діяльності учнів, завдяки яким у них з'явиться інтерес до сучасного життя і праці, а також виникне розуміння важливості процесу соціалізації як для свого майбутнього, так і для сьогодення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.: изд. 2-е перераб. и доп.] / Г. И. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Смирнов Б.А. Социология воспитания / Б. А. Смирнов. – М.: Фирма Гардарика, 1996. – 128 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. [для студ. пед. вузов] / А.В. Мудрик. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Издательский Центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. Татьянчикова І.В. Соціалізація дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: монографія / І.В. Татьянчикова. – Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2014. – 381 с.

## ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Хорун Ірина Борисівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Кіян Андрій Петрович**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В останні роки, як свідчать спеціальні експериментальні дослідження, найбільш розповсюдженими явищами є тривожність і страхи у дітей (І. В. Дубровіна, В. І. Гарбузов, А. І. Захаров, Є. Б. Ковальова та інші).



Однією з умов, що впливають на прояв тривожності у дітей, як указують дослідники С. В. Ковальов, А. І. Захаров, І. Коган та інші, є психологічний мікроклімат сім'ї.

Для маленької дитини сім'я – це цілий світ, у якому вона живе, діє, робить відкриття, вчиться любити, ненавидіти, радіти, співчувати. Будучи її членом, дитина вступає у певні відносини з батьками, що можуть впливати на неї як позитивно, так і негативно. Унаслідок цього дитина росте або доброзичлива, відкрита, товариська, або тривожна, груба, лицемірна, брехлива.

Проте трапляються сім'ї, де панує низький рівень дитячо-батьківських відносин, допускаються серйозні помилки у вихованні дитини, що негативно відбивається на її подальшому розвитку. Тому проблеми дитячо-батьківських відносин залишаються незмінно гострими.

*Аналіз досліджень та публікацій з проблеми.* Сім'я як визначена соціальна спільність хвилювала розуми філософів, істориків, соціологів, педагогів, психологів всіх часів. Але на сьогодні у сучасній науці так і немає єдиного визначення поняття «сім'я», хоча спроби зробити це починалися видатними мислителями багато століть назад (Аристотель, Гегель, Кант, Платон та інші).

На думку Л. Д. Столяренко, С. І. Самигіна, «сім'я – це соціально-педагогічна група людей, призначена для оптимального задоволення потреб у самозбереженні (продовженні роду) і самоствердженні (самоповазі) кожного її члена» [4].

У соціології сім'я розглядається як:

- первинна соціальна група, у якій починається і протікає соціальне життя людини;
- основний фактор у соціалізації;
- соціальний інститут, що регулює різні сторони життя на основі принципів і правил, прийнятих у суспільстві;
- соціальна система, усі члени якої мають визначені статус і ролі;
- спільність, для якої характерна особлива система міжособистісних відносин.

На думку дослідників, що займаються проблемами сім'ї (І. М. Балинський, А. І. Захаров, І. А. Сихорський та інші), сім'я може виступати в якості позитивного чи негативного фактора у вихованні дитини.

Метою сімейного виховання є формування таких якостей особистості, що допоможуть гідно перебороти труднощі і перешкоди, що зустрічаються на життєвому шляху. Розвиток інтелекту і творчих здібностей, первинного досвіду трудової діяльності, моральне і естетичне формування, емоційна культура і фізичне здоров'я дітей, їхнє щастя – усе це залежить від сім'ї, від батьків, і все це складає завдання сімейного виховання.

Сімейне виховання повинне ґрунтуватися на визначених принципах і мати визначений зміст, що спрямовано на розвиток усіх сторін особистості дитини:

- гуманність і милосердя до зростаючої людини;
- залучення дітей у життєдіяльність сім'ї як її рівноправних учасників;
- відкритість і довірчість відносин з дітьми;

- оптимістичність взаємин у сім'ї;
- послідовність у своїх вимогах (не вимагати неможливого);
- надання посильної допомоги своїй дитині, готовність відповідати на питання [4].

Реалізація цих принципів буде залежати і від типу виховання:

Автократичний тип виховання – коли всі рішення, що стосуються дітей, приймають винятково батьки.

Авторитетний, але демократичний – у цьому випадку рішення приймаються батьками разом з дітьми.

Ліберальний тип – коли при ухваленні рішення останнє слово залишається за дитиною.

Хаотичний тип – керування здійснюється непослідовно: іноді авторитарно, іноді демократично, іноді ліберально.

На думку А. Я. Варга, В. В. Століна та інших, батьківські відносини – це система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, які використовуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків [5].

Для розвитку позитивних дитячо-батьківських стосунків дорослі повинні мати певний рівень знань по проблемі виховання і взаємини з дитиною (Є. О. Смирнова, М. В. Бикова та інші).

Одним з факторів, що впливають на появу тривожності у дітей, як вказують А. І. Захаров, А. М. Парафіян та інші, є батьківські відносини. Підвищена тривожність впливає на всі сфери психіки дитини: афективно-емоційну, комунікативну, морально-вольову, когнітивну.

У психологічній науці мається значна кількість досліджень, присвячених аналізу різних аспектів проблеми тривожності.

Поняття «тривожність» багатоаспектне. Існує багато версій, що пояснюють походження цього терміна. Більшість дослідників сходяться в думці про те, що розглядати це поняття треба диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику.

У психологічному словнику «тривожність» розглядається як схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги: один з основних параметрів індивідуальних відмінностей [2].

Тривожна дитина має неадекватну самооцінку: занижену, завищену, часто суперечливу, конфліктну. Вона рідко виявляє ініціативу, поведінка – невротичного характеру з явними ознаками дезадаптації, інтерес до навчання знижений. Їй властива непевність, боязкість, мінімальна самореалізація. [3]

В. М. Мясіщев, Є. К. Яковлева, Р. А. Зачепецький, С. Г. Файєберг говорили про те, що виховання в суворих умовах і заборон веде до виникнення фактора, що приводить до неврозу, нав'язливих станів і психастенії; виховання за типом надмірної уваги і задоволення всіх потреб і бажань дитини – до розвитку істеричних рис характеру з егоцентризмом, підвищеною емоційністю і

відсутністю самоконтролю; пред'явлення дітям непосильних вимог до неврастенії.

Є. Г. Сухарева робить наступні висновки: суперечливе і принижуюче виховання веде до агресивно-захисного типу поведінки дітей з підвищеною збудливістю і нестійкістю; деспотичне виховання – до пасивно захисного типу поведінки з гальмуванням, боязкістю, непевністю і залежністю; гіперопіка призводить – до інфантилізованого типу поведінки з яскравими афективними реакціями.

Дослідження В. С. Мухіної, Т. А. Репіної, М. С. Лісіної та інших указують, що причиною побудови негативного відношення батьків до дитини є незнання психологічних особливостей віку, завдання, змісту, форм, методів виховання дитини [1].

Таким чином, досліджуваний матеріал дозволив нам визначитися в сутності понять сім'я та її вплив на особистісний розвиток дитини. Одним з факторів, що впливають на розростання тривожності є особливості батьківського відношення до дитини: суворого, жорстокого відношення, стилі виховання, позиція батьків стосовно дитини, відсутність емоційного контакту з дитиною, обмеженість у спілкуванні з ним, незнання вікових і індивідуальних особливостей дитини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Изд. Академия, 1998. – 456 с.
2. Психологический словарь /под ред. В.В.Давыдова. – М., 1983.
3. Пасічніченко А. В. Становлення статусу дітей у групі на етапі переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку: дисертація канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003.
4. Столяренко Л.Д., Самигин С.И. Сто экзаменационных ответов по педагогике /Ростова-на-Дону, 2001. – 504 с.
5. Столин В.В. Самосознание личности – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 287 с.

## ЩО ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ

**Шонія Анастасія Ігорівна**

*здобувач вищої освіти спеціальності «Психологія»,*

**Свіденська Галина Миколаївна**

*канд. психол. наук, доцент кафедри психології,*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).*

В сучасних умовах, коли проходить процес інтеграції української вищої освіти в європейську систему, і це пов'язано з підвищенням якості підготовки фахівців, особливого значення набуває психологічна адаптація першокурсників до нових умов навчальної діяльності, до нових вимог, до нових форм контролю тощо.

Пильна увага і ретельна розробка дослідниками різних аспектів даної проблеми: загальних закономірностей адаптаційного процесу, його структури і

механізмів, принципів регулювання обумовлені визначальною роллю ефективності процесу адаптації в успішності діяльності людини, а також збереженні її фізичного і психічного здоров'я.

Як вважають В.І. Брудний [3], Л.К. Гришанов і В.Д. Цуркан [4], адаптація студентів до вищого навчального закладу (ВНЗ) – це складний багатоплановий психолого-педагогічний процес, що включає не тільки пристосування особистості до умов вищого навчального закладу, як до тимчасового специфічного середовища (до нових методів навчання і норм студентського колективу), але і входження у спеціальність (оволодіння нормами і функціями своєї майбутньої професійної діяльності), що у значній мірі визначає формування їхніх ідеалів, цінностей, особистісних якостей, а також професійний успіх у майбутньому. Під адаптацією студента до вищого закладу освіти вони розуміють процес приведення основних параметрів його соціальної й особистісної характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності.

Л.К. Гришанов і В.Д. Цуркан [4] вважають, що психологічна адаптація повинна розглядатися в двох напрямках: адаптація особистості до нового зовнішнього середовища й адаптація як становлення на цій основі нових якостей. Процес адаптації, по-перше, безупинний, тому що не припиняється ні на один день, а, по-друге, коливальний, оскільки навіть протягом одного дня відбувається переключення у різні сфери: діяльність, спілкування, самосвідомість. У сфері діяльності адаптація означає, насамперед, засвоєння нових видів учбової діяльності. У сфері спілкування адаптація розглядається з боку її розширення, включення, як нових видів, так і незвичних способів його здійснення. Сюди відносяться самостійність у виборі мети спілкування, відсутність твердого сімейного контролю та ін. Адаптація також включає і своєрідне визнання суб'єктом тих необхідних змін, що відбуваються в його самосвідомості в процесі освоєння нових видів діяльності і спілкування. Одна людина в меншій мірі, інша – в більшій, але всі обов'язково приходять до усвідомлення цих змін. Виходячи з найважливіших сфер становлення особистості Л.К. Гришанов і В.Д. Цуркан [4] визначили зміст процесу адаптації студентів молодших курсів як: а) нове ставлення до професії; б) освоєння нових навчальних норм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог; в) пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій; г) навчання новим видам наукової діяльності; д) пристосування до нових умов побуту в студентських гуртожитках, нових форм використання вільного часу. Процес адаптації першокурсників, на думку авторів, не вичерпується перерахованими моментами, що нерозривно пов'язані між собою, але, мабуть, вони складають його ядро.

Ю.О. Бохонкова [2] підкреслює, що соціально-психологічна адаптація першокурсників розгортається у двох взаємно пов'язаних напрямках: а) адаптація до нових форм і методів навчальної діяльності, і б) адаптація, пов'язана з перебудовою поведінки і діяльності в нових умовах життя. Науковець виділяє п'ять типів порушення адаптації на початковому етапі навчання у вищих навчальних закладах – психофізіологічний, ментально-

інформаційний, особистісно-психологічний, соціально-психологічний і профорієнтаційний. Вона вважає, що в першокурсників виникають наступні психологічні проблеми, які свідчать про порушення процесу їх адаптації до нових умов навчання:

- невідповідність уявлень першокурсників про умови та зміст навчального процесу реальним умовам навчання у вищих навчальних закладах; невідповідність здібностей новим вимогам; неадекватність мотивації, темпу та об'єму навчання;

- поява нових соціальних контактів (з однокурсниками та викладачами), нервово-психічна напруга; неузгодженість атрибутивних процесів; невідповідність соціальних очікувань щодо власної особистості реальному ставленню оточуючих; активізація захисних механізмів у відповідь на груповий тиск;

- невдачі самоорганізації (невдалий перший досвід самостійного життя (особливо для студентів з інших міст);

- недоліки самоконтролю навчання; недостатня узгодженість режиму праці і відпочинку.

Актуальність досліджень психічної адаптації студентів визначається наявністю стресових факторів у студентському середовищі, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення в майбутньому професійному середовищі й ін.

До факторів психічної адаптації студентів-першокурсників можна віднести наступне.

1. Установки і очікування, пов'язані з майбутніми подіями (оптимістичні, що виражаються в очікуванні позитивних подій, і песимістичні, що виявляються в очікуванні негативних подій).

2. Задоволеність результатами своєї діяльності.

3. Криза гратифікації. Криза гратифікації – особливе явище, що може приводити до різкого росту незадоволеності результатами своєї діяльності, безсилля, розчарування, фрустрації, зниження мотивації досягнень.

4. Ідентифікація із середовищем діяльності.

Зміст первинного етапу адаптації студентів-першокурсників до нових умов діяльності в навчальному середовищі містить у собі формування нової соціальної ролі студента, сприйняття себе і навколишніх як елементів нового соціального середовища. Усвідомлювання належності до даного середовища, що формується в цей період, ідентифікація із середовищем вимагає високого почуття довіри до нього, переконання в тому, що розвиток подій буде відповідати чеканням індивіда. Одночасно це стає основою для формування активних стратегій подолання стресу й у результаті – для зростання успішності навчальної діяльності.

Важливим аспектом процесу адаптації до вимог навчальної діяльності в студентів-першокурсників є вироблення стандартів. Під стандартом тут розуміється образ результату діяльності, що був би бажаним чи прийнятним для студента в даних умовах. Використання системи інтеріоризованих стандартів є механізмом саморегуляції й організації цілеспрямованих дій [1].

Порушення процесу адаптації, що виражається зокрема, у негативних емоційних переживаннях першокурсників, визначається тими стандартами, з якими вони порівнюють результати своєї навчальної діяльності. Для розуміння сутності процесу використання внутрішніх стандартів корисна концепція Е. Хиггінса. Цей дослідник виділяє якісно різні типи стандартів: 1) реалії (уявлення про реальні якості людей чи соціальних груп), 2) можливості (атрибути, що можуть з'явитися колись у майбутньому), 3) орієнтири (критерії, що на даний момент розглядаються як бажані для індивіда стандарти; вони дуже важливі при визначенні безпосереднього психологічного впливу подій).

На основі аналізу наукової літератури з проблем психологічної адаптації людини до оточуючого середовища взагалі та, зокрема, психологічної адаптації першокурсників до нових умов навчання у вищому навчальному закладі, а також факторів, які оптимізують цей процес дозволяє визначити що:

- процес адаптації припускає активність самого суб'єкта діяльності, яка враховує визначене ставлення до поставлених задач, але і такого ставлення, що очікує від особистості осмислення, перетворення своїх дій і пошуку власних шляхів рішень відповідно конкретним умовам життєдіяльності. Адаптація містить у собі складні, багатогранні взаємини людини з зовнішнім середовищем. Метою адаптації є стан відносної відповідності між особистістю і середовищем;

- процесі психологічної адаптації встановлюється оптимальна відповідність особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, що дозволяє особистості задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А. Теория социального научения: Пер. с англ. / А. Бандура – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.
2. Бохонкова Ю. О. Особистісні чинники соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов вищих навчальних закладів: Автореф. дис. канд психол. наук: 19.00.05 / Ю. О. Бохонкова / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 19 с.
3. Брудный В.И. Профессиональная и социально-психологическая адаптация студентов и молодых специалистов / В. И. Брудный, Чуфаровский Ю. Ф. – М., 1976. – 44 с.
4. Гришанов Л. К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л. К. Гришанов, В. Д. Цуркан. – Кишинев: Изд-во Кишинёвского ун-та, 1990. – 36 с.

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

- Бойко С.Т.** ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ РОЗІРВАНОВОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОР.....3
- Колода М.С., Асланян Т.С.** ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ОБРАЗА БАТЬКА НА ВИБІР МАЙБУТНЬОГО ПАРТНЕРА У ДІВЧАТ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....6
- Кучеренко А.В.** ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОСТІ.....11
- Лавріненко В.А.** ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАРАТИВІВ ПІДЛІТКАМИ-НЕФОРМАЛАМИ ПІД ЧАС ВЗАЄМОДІЇ У СУБКУЛЬТУРАХ.....14
- Лукашук Я. В., Свіденська Г.М.** ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....19
- Панасенко Е.А., Романова І.В.** МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....23
- Пугачов Д.Л., Кондратенко Л.О.** ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ .....27
- Сергеева І.В.** К ПРОБЛЕМЕ ИМИДЖА КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЯВЛЕНИЯ.....31
- Чернякова О.В., Щербіна Г.О.** ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ: МЕТОДИ ВПЛИВУ НА РЕЦИПІЄНТІВ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ.....35
- Шайда Н.П., Алексеева В.В.** ПРОФЕСІЙНЕ МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....39

## **СЕКЦІЯ 2**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ**

- Боровська С.М., Гриненко О.М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....42**
- Кондратенко Л.О., Манилова Л.М. СТРЕС ЯК ГАЛЬМУЮЧИЙ ФАКТОР В РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....46**
- Кортяк Н.В., Логвінова Д.В. ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК ОРІЄНТИР СУЧАСНОЇ ОСВІТИ.....50**
- Пігавасва К.М., Гриненко О.М. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ДО КОМПЛЕКСНОГО ПОЄДНАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ.....54**
- Піддубна Н.Г., Редько К.С. ТРИВОЖНІСТЬ ЯК НАЙБІЛЬШ ТИПОВИЙ ЕМОЦІЙНИЙ РОЗЛАД У ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ.....58**
- Пророк Н.В. ЗДАТНІСТЬ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ОДИН ІЗ ВАЖЛИВИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....62**
- Росада М.О., Гриненко О.М. ДО ПРОБЛЕМИ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА НАД РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЄВОГО СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ.....67**
- Стасько О.Г. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УМОВНИХ ТА НОРМАТИВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУБ'ЄКТА В КОНТЕКСТІ ГЛИБИННОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ...71**
- Тимощук І.В., Гриненко О.М. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ ЗНАНЬ У ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ.....75**
- Фатальчук С.Д., Якушкіна Г.Д. ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....79**
- Чекстере О.Ю. ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МЕТОДИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....82**



### **СЕКЦІЯ 3**

#### **ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ**

- Блізнюк О.В., Резнікова О.А.** ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗАХИСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ У ПРАЦІВНИКІВ ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ДІТЕЙ-ІНВАЛІДІВ.....86
- Зубцов Д.Е.** ПІДХОДИ ДО НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА З ДЕПРЕСИВНИМИ ПЕРЕЖИВАННЯМИ.....89
- Кіян Л.В., Мамічева О.В.** ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....93
- Кравець В.М., Резнікова О.А.** ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....97
- Остополець І.Ю., Коваленко М.В.** К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА.....101
- Седашева С.Л.** ПЕДАГОГ ЯК СУБ'ЄКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ.....106
- Тітова Т.Є.** ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ВИШІ.....109
- Франчук О.Ю.** ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В РОБОТІ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА.....114

### **СЕКЦІЯ 4**

#### **САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ТА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

- Дейниченко Л.М.** РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ В СИСТЕМІ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ЗІ СТУДЕНТАМИ.....118
- Казакова С.В., Солодухова О.Г.** ІДЕЯ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В ГУМАНІСТИЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....121
- Крикля К.П.** ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....125
- Осика К.С., Чернявська Т.О.** СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ.....128

<b>Піскунова А.О.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМООЦІНКИ ЛЮДИНИ, ЯКА МАЄ КОСМЕТИЧНІ ДЕФЕКТИ.....	<b>132</b>
<b>Попова Г.В.</b> СЕМІНАР ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ .....	<b>135</b>
<b>Резнікова О.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОПИНГ-РЕСУРСОВ НА КОПИНГ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ.....	<b>138</b>
<b>Солодухова О.Г.</b> ВІДНОШЕННЯ ЯК СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ.....	<b>142</b>

## **СЕКЦІЯ 5**

### **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ**

<b>Аматьєва О.П., Саяпіна С.А.</b> ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ – ПРІОРИТЕТНА УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ .....	<b>147</b>
<b>Кисельов К.С., Шайда Н.П., Шайда О.Г.</b> ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	<b>150</b>
<b>Козюберда Н.В., Чередник О.В.</b> УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ .....	<b>154</b>
<b>Мирошник О.Г.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВЧИТЕЛЯ.....	<b>157</b>
<b>Шубіна О.Ю., Степаненко Л.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ УЧИТЕЛІВ В СИТУАЦІЯХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ .....	<b>161</b>

## **СЕКЦІЯ 6**

### **ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

<b>Авдєєва А.О., Кузнецова Т.Г.</b> КОРЕКЦІЯ САМООЦІНКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	<b>166</b>
<b>Березна У.С., Мамічева О.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ СПЕЦІАЛЬНОЇ (КОРЕКЦІЙНОЇ) ШКОЛИ.....	<b>169</b>

<b>Боброва Г.Ю., Мамічева О.В. ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.....</b>	<b>173</b>
<b>Борисова К.М., Кіян А.П. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН НА РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ .....</b>	<b>176</b>
<b>Вербова Ю.В., Седих К.В. ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ТА СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ВУЗУ.....</b>	<b>179</b>
<b>Григоренко О.І., Дейниченко Л.М. КОНФЛІКТНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА НЕВРОТИЗАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>183</b>
<b>Демченко М.О. ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОЯВАМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ.....</b>	<b>186</b>
<b>Ендеберя І.В. УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ.....</b>	<b>189</b>
<b>Єгорова О.Б., Руденко А.С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЗВ'ЯЗКУ ТИПОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ТА КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>193</b>
<b>Кисельов К.С., Ступак О.Ю. УПРАВЛІННЯ КОНФЛІКТАМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....</b>	<b>196</b>
<b>Космик О.М., Асланян Т.С. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ.....</b>	<b>200</b>
<b>Кузнецова Т.Г., Лісова Л.С. СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА ФУНКЦІЯ В СТРУКТУРІ ПСИХІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДИТИНИ.....</b>	<b>208</b>
<b>Кузнецова Т.Г., Резнік А.В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПЕДАГОГІЦІ.....</b>	<b>212</b>
<b>Молокова Ю.М., Малій Н.Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМОСВІДОМОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗПР.....</b>	<b>217</b>

<b>Московченко А.А., Седих К.В. ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕНЕДЖЕРІВ.....</b>	<b>221</b>
<b>Мотков С.О., Яроцький О.В., Степаненко Л.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....</b>	<b>225</b>
<b>Новик О.Л., Степаненко Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ.....</b>	<b>229</b>
<b>Омельченко М.С., Банченко С.С. СЮЖЕТНЕ МАЛЮВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....</b>	<b>232</b>
<b>Сергєєва І.В., Борисенко Р.А. СМИСЛОЖИТТЄВІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНІСТЮ.....</b>	<b>237</b>
<b>Саврасов М.В. КРЕАТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: ПСИХОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</b>	<b>241</b>
<b>Татьянчиков А.А. ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ УМСТВЕННЫХ ОПЕРАЦИЙ.....</b>	<b>245</b>
<b>Татьянчикова И.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НЕДОСТАТКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ.....</b>	<b>249</b>
<b>Татьянчикова І.В., Божко Д.І. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>252</b>
<b>Хорун І.Б., Кіян А.П. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА РІВЕНЬ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>256</b>
<b>Шонія А.І., Свіденська Г.М. ЩО ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ.....</b>	<b>259</b>

Наукове видання

## **ПЕРСПЕКТИВНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ**

### **ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**За матеріалами  
Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної  
Інтернет-конференції**

## **Особливості психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві**

### **Випуск 2**

**Відповідальний редактор:  
Степаненко Лариса Вікторівна,  
кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології**

Підписано до друку 25.03.2016 р.  
Формат 60x84 1/16. Ум. др. арк. 16,75.  
Наклад 100 прим. Зам. № 862.

---

**Видавництво Б.І. Маторіна**  
84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.  
Тел.: +38 06262 3-20-99; +38 050 518 88 99. E-mail: matorinb@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №3141, видане Державним комітетом телебачення та радіомовлення України від 24.03.2008 р.

---