

**Мукачівський державний університет**  
**Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки**  
**Державний вищий навчальний заклад**  
**«Ужгородський національний університет»**  
**Київський університет імені Бориса Грінченка**  
**НВК «Дошкільний навчальний заклад - загальноосвітня школа І ступеня –**  
**гімназія»**  
**м. Мукачево**



## **Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі**

**Збірник тез доповідей за матеріалами  
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**Мукачево**  
**17-18 травня 2017 року**

УДК 159.9:37(043.2)

П 86

*Рекомендовано до друку*

*Науково-технічною радою Мукачівського державного університету  
(протокол № 4 від «15» травня 2017 р.)*

**Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі** : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 17-18 травня 2017 р., Мукачево / Ред.кол.: Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачево : Вид-во МДУ, 2017. – 251 с.

**ISBN 978-617-7495-07-8**

У збірнику представлено тези доповідей учасників Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі». Учасниками конференції обговорено питання розвитку психологічної освіти та психологічної практики в умовах євроінтеграції, розглянуто місце психології в системі наук та суспільному просторі, визначено умови становлення потенціалу особистості в освітньому просторі, окреслено психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти та психологічний супровід учасників навчально-виховного процесу.

Видання розраховане на науковців, педагогів, викладачів, аспірантів та студентів, які займаються науково-дослідною роботою.

**Редакційна колегія:**

**Щербан Т.Д.** – д.психол.н., професор (голова), **Гоблик В.В.** – д.е.н., доцент, **Корнієнко І.О.** – к.психол.н., доцент, **Березовська Л.І.** – к.психол.н., доцент, **Барчі Б.В.** – к.психол.н., ст. викладач, **Воронова О.Ю.** – старший викладач, **Алмаші С.І.** – старший викладач.

Відповідальність за достовірність фактів, власних імен, цитат, цифр та інших відомостей несуть автори публікації.

**ISBN 978-617-7495-07-8**

© Мукачівський державний університет, 2017

## ЗМІСТ

<b>РОЗДІЛ І. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ НА ШЛЯХУ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР .....</b>	<b>8</b>
<b>БАБІЙ М. Ф.</b> Контекстно-модульна підготовка психолога як запорука професійної ефективності.....	8
<b>БАРЧІ Б. В.</b> Розвиток професійного потенціалу фахівців у галузі психології.....	9
<b>БАРЧІЙ М. С.</b> Проблема формування мотиваційної сфери майбутнього психолога.....	11
<b>БАРЧІЙ М. С., ОЛАШИН Є. В.</b> Особливості професійного становлення майбутніх психологів.....	13
<b>БЕРЕЗОВСЬКА Л. І.</b> Деякі аспекти вивчення внутрішньоособистісних конфліктів.....	15
<b>БЕРЕЗОВСЬКА Л. І., БОГАЙЧУК В. Ж.</b> До питання діагностики психологічної готовності студентів до розв'язання конфліктів.....	17
<b>ВЛАСЕНКО І. А.</b> Формування конфліктологічної компетентності студентів в умовах інтеграції України в європейський освітній простір.....	19
<b>ВРОНОВА О. Ю.</b> Професійна рефлексія як умова формування адекватної «Я-концепції» майбутнього вихователя.....	21
<b>ГОШОВСЬКА Д. Т.</b> Феноменологія дитячих страхів: психомалюнкova типологічна класифікація.....	23
<b>ГОШОВСЬКИЙ Я. О.</b> Сенсорно-деприваційний синдром: основні ознаки.....	25
<b>КОРЕНЄВА Ю. П.</b> Фрустрація як типова риса депривованої особистості: тренінговий підхід.....	27
<b>КОРОЛЬЧУК М. С., ЧЕРНЕГА Н. С.</b> Наукові підходи до вивчення іміджу освітньої установи: закордонний досвід.....	29
<b>КОСТЮ С. Й., ХИМИНЕЦЬ А. В.</b> Проблеми мотивації професійного становлення майбутніх психологів.....	31
<b>КУТШЕНКО В. П., ФОМЕНКО В. О.</b> Психологічні аспекти конкурентоздатності сучасних вчителів.....	33
<b>МИРОНЕЦЬ С. М.</b> Сучасні проблеми психологічної допомоги та захисту населення в умовах надзвичайних ситуацій та збройних конфліктів.....	35
<b>ОСЬОДЛО В. І., ЗУБОВСЬКИЙ Д. С.</b> Кількісний та якісний підхід до оцінювання посттравматичного зростання особистості.....	38
<b>ПЕЛЕШЕНКО О. В.</b> Психологічні засади анімалотерапії, як психотерапевтичного метода допомоги дітям.....	40
<b>СУЛЯТИЦЬКИЙ І. В.</b> Соціально-психологічна дезадаптація дітей у закладах інтернатного типу.....	42
<b>УГРИН О. Г.</b> Роль самодетермінації у самореалізації майбутніх професіоналів.....	43
<b>ЩЕРБАН Т. Д., ФЕЛЬЦАН М. І.</b> До проблеми формування професійної свідомості майбутніх психологів.....	45
<b>ЩОТКА О. П.</b> До проблеми підготовленості психологів до надання гендерно-орієнтованої допомоги.....	47
<b>ЯМЧУК Т. Ю.</b> Суб'єктивний досвід у процесі розвитку професійної самоідентичності.....	49
<b>ЯМЧУК Т. Ю., СЬОМОЧКІН М. І.</b> Розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів.....	51

**РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЯ В СИСТЕМІ НАУК ТА СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬНОМУ ПРОСТОРИ..... 53**

<b>АЛМАШІ С. І., ПОПОВИЧ Б. І.</b> Психологічні аспекти конфліктності подружжя.....	53
<b>БАЛЕЦЬКА Л. М.</b> Вплив «токсичного середовища» на розвиток сучасної дитини....	55
<b>БЕРЕЗОВСЬКА Л. І., ГОЩАР Б. І.</b> До питання дослідження чинників кар'єрних орієнтацій особистості.....	56
<b>БОХОНКОВА Ю. О.</b> Психологічні умови розвитку компетентності особистості.....	58
<b>БРЕЦКО І. І.</b> Прояв емоційного вигорання працівників у сфері «людина-людина»....	60
<b>ВАРГА В. С.</b> Особистісно орієнтована підготовка майбутніх психологів у ВНЗ.....	62
<b>ВАСИЛЕЦЬ Н. М.</b> Аналіз змістових характеристик структурних компонентів довіри в освітньому просторі.....	64
<b>ВІЗНЮК Ю. М.</b> Психологічна специфіка кризи особистісної ідентичності: теоретичні засади.....	66
<b>ГАЛАС І. І.</b> Особистісний розвиток осіб з різним рівнем тривожності.....	68
<b>ГОБЛИК В. В.</b> Проблеми дослідження синдрому емоційного вигорання менеджерів.....	70
<b>ЖОВНЕР В. Ю.</b> Аналіз теоретико-методичних підходів дослідження конкурентоспроможності особистості та її детермінант в іноземній літературі.....	72
<b>КОРНІЄНКО І. О.</b> Розвиток опанувальних ресурсів як шлях подолання кризових ситуацій.....	74
<b>КОРОЛЬЧУК В. М., КУШНІРЕНКО К. О.</b> Порівняльний аналіз спеціалістів банківської сфери із низьким, середнім та високим рівнем ефективності діяльності..	76
<b>МАРЦЕНЮК М. О.</b> Психологічні особливості підготовки молоді до шлюбу та сімейного життя.....	78
<b>МРАКА Н. М.</b> Мотиваційні риси творчої особистості.....	80
<b>СОФЛКАНИЧ Н. О.</b> Компоненти психологічної готовності до створення сім'ї у період ранньої дорослості.....	82
<b>ФОРДЗІОН Ю. І.</b> Психологічна природа комфортності взуття в контексті взаємодії між відчуттям, сприйняттям та пізнанням.....	84
<b>ХРИСТУК О. Л.</b> Особливості психологічної реабілітації бійців із втраченими кінцівками.....	86
<b>ШТИХ І. І.</b> Емоційний розвиток майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.....	88
<b>ЮРКОВ О. С., КОНДРАЦЬКА К. В.</b> Історія дослідження мотиваційної сфери підлітка.....	90

**РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ..... 92**

<b>АЛМАШІЙ І. І.</b> Поведінково-діяльнісна компонента у формуванні екологічної свідомості особистості.....	92
<b>АЛМАШІ С. І.</b> До проблеми психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності.....	93
<b>БРИЖАК Н. Ю., ПОШТАК М. В.</b> Методична робота днз в умовах модернізації дошкільної освіти.....	95
<b>ГОРБАНЬ Г. О.</b> Готовність педагога до сучасної освітньої взаємодії.....	97
<b>ГОРВАТ М. В., КАДАР А. П.</b> Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку.....	99
<b>ГОРВАТ М. В., ЮГАС А. В.</b> Особливості виховання патріотизму у дітей	

дошкільного віку.....	101
<b>ДОНЕЦЬ І. В.</b> Психолого-педагогічні та філософські аспекти трансперсональних психотехнік.....	103
<b>КАЛАУР С. М.</b> Психолого-педагогічні аспекти організації та проведення комплексного моніторингового дослідження стану готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів.....	105
<b>КЕРЕСТЕНЬ І. С., КОВАЧ А. І.</b> Формування професійного самовизначення учнів засобами музейної педагогіки.....	107
<b>КОРДУНОВА Н. О.</b> Професійна спрямованість особистості сучасного вчителя.....	109
<b>ЛАЛАК Н. В.</b> Психолого-педагогічні особливості вербального оцінювання.....	111
<b>МАКАРЧУК Н. О.</b> Роль академічного дискурсу у сучасній освіті.....	113
<b>МІЛНЧУК В. І.</b> Комунікативна компетенція як основа ефективної педагогічної діяльності сучасного вчителя.....	116
<b>МОСЕЙЧУК Ю. Ю.</b> Потреба формування високого рівня культури здоров'я у студентів факультетів фізичного виховання у психологічному контексті.....	118
<b>МУДРАК І. А.</b> Специфіка прояву шкільної тривожності в підлітків із загальноосвітньої школи та одностітків з пенітенціарного закладу.....	120
<b>ПОДКОРИТОВА Л. О.</b> Сприяння професійному розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери за допомогою авторських розробок.....	122
<b>СЕРГЄЄНKOBA О. П.</b> Рефлексія як механізм професіоналізації майбутніх психологів.....	124
<b>СОРОКІНА О. А.</b> Розвиток рефлексивних вмінь майбутніх психологів.....	126
<b>ТОВКАНЕЦЬ Г. В.</b> Освітня спрямованість методу проектів у навчально-виховному процесі початкової школи.....	128
<b>ТОВКАНЕЦЬ Г. В., БЛАЖИН Н. П.</b> Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкової школи до правового виховання.....	130
<b>ЩЕРБАН Г. В.</b> Побудова продуктивних навчальних взаємовідносин.....	132
<b>ЩЕРБАН Т. Д., ДЕМ'ЯН Я. Ю.</b> Умови формування ціннісних орієнтацій протягом навчання у вузі.....	134
<b>ЮРКОВ О. С.</b> Розвиток особистості військовослужбовця у військовій діяльності.....	136
<b>ЮРКОВ О. С., ПИНІВ С. В.</b> Творчий потенціал вчителя як умова формування педагогічної майстерності.....	138
<b>РОЗДІЛ IV. УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....</b>	140
<b>БАРЧІ Б. В., ТИХОНЧУК В. Ю.</b> Навчальна мотивація у становленні особистості....	140
<b>БАРЧІ Б. В., ДЗЮБАЙЛО О. А.</b> Інтернет-адикція як новий вид залежності.....	142
<b>БАРЧІ Б. В., ЛАКАТОШ З. В.</b> Вплив соціальних мереж на формування та розвиток особистості.....	144
<b>БАРЧІ Б. В., ШЕЛЕМБА Г. М.</b> Креативність як елемент становлення особистості в освітньому просторі.....	146
<b>ВОРОНОВА О. Ю., ВАДЮНИК В. І.</b> Вплив рівнів навчальної успішності на життєві плани старшокласників.....	148
<b>ВОРОНОВА О. Ю., ДУЖАР М. В.</b> Особливості пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу.....	150
<b>ДМИТРІУК Н. С.</b> Емпатія як психологічна передумова ефективної педагогічної взаємодії.....	152
<b>ІВНАШКО О. Є.</b> Неформальна освіта як засіб особистісного зростання майбутнього фахівця.....	154
<b>ІВАНОВА В. В.</b> Педагогічне спілкування як фактор оптимізації психологічного розвитку дошкільника.....	156

<b>КАНЮКА І. О., СЕРДЮК Л. С.</b> Театральні практики як умови інноваційного навчання.....	158
<b>КОЖЕМ'ЯКІНА І. В.</b> Реалізація індивідуально-особистісного підходу до розвитку особистості вчителя у післядипломній освіті.....	160
<b>КОЦЬ М. О.</b> Особливості професійного самовизначення та професійної орієнтації дітей з вадами психофізичного розвитку.....	162
<b>ЛБА О. М., ЗАСАНСЬКА А. В.</b> Розвиток життєвих компетентностей учнів на уроках математики.....	164
<b>ЛБА О. М., ПРОДАН Н. І.</b> Формування ціннісного ставлення до природи у молодшому шкільному віці.....	166
<b>ЛБА О. М., ЦІХІВСЬКА О. О.</b> Залучення учнів початкової школи до дослідницької роботи на уроках математики.....	168
<b>ЛІСНА-МІСЬКІВ Н. Є.</b> Обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу.....	169
<b>МЕШКО В. В.</b> Психологічні аспекти економічної соціалізації студентів.....	171
<b>МОРГУН А. В.</b> Социально-психологические основы библиотечной деятельности....	173
<b>МОРОЗ Ф. В.</b> Вплив фізичного виховання на розвиток дітей дошкільного та шкільного віку.....	175
<b>МОЧАН Т. М.</b> Інноваційна діяльність педагога в процесі професійного становлення.....	177
<b>ПОТАПЧУК Л. В.</b> Екологічні знання в системі освіти та виховання зростаючої особистості.....	179
<b>СТОЛЯРЧУК О. А.</b> Професійні пріоритети майбутніх фахівців соціономічної сфери.....	181
<b>ФЕНЧАК Л. М., БОРШОШ В. В.</b> Формування здоров'язбережувальної компетентності як важливої складової професійної готовності майбутнього вихователя ДНЗ.....	183
<b>ХОМА О.М., ТОМЕЙ Р. І.</b> Формування у першокласників знань про мову в процесі навчання грамоти.....	185
<b>ШЕВЦОВА О. М.</b> Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів.....	187
<b>ЯКОВИЦЬКА Л. С.</b> Змістовний аналіз особливостей психологічних механізмів самореалізації викладачів технічного університету.....	189
<b>ЯМЧУК Т. Ю., ЧАКАВА М. А.</b> Розвиток професійних якостей особистості майбутнього фахівця.....	191
<b>РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....</b>	<b>193</b>
<b>АЛМАШІ С. І., МАРУШКА В. Я.</b> До проблеми навчальної мотивації учнів підліткового віку.....	193
<b>АЛМАШІ С. І., МАТІКО М. І.</b> Психологічні особливості розвитку уваги дітей молодшого шкільного віку.....	195
<b>АТРОЩЕНКО Т. О., ГАПАК М. І.</b> Шляхи підвищення ефективності спільної роботи ДНЗ та сім'ї в розвитку особистості дитини.....	197
<b>БАРЧІ Б. В., ОЛЬХОВСЬКА І. І.</b> Агресивність і конфліктність у самоствердженні особистості підлітків.....	199
<b>БАРЧІ Б. В., ПОРОХНАВЕЦЬ Ю. Е.</b> ДНЗ як середовище формування іншомовної мовленнєвої компетенції.....	201
<b>БОЙКО А. Т.</b> Вплив психологічного клімату сім'ї на психічне здоров'я дитини.....	203
<b>ВІЧАЛКОВСЬКА Н. К.</b> Експресивна арт-терапія як засіб впливу на дітей з	

проблемами аутизму.....	205
<b>ГРІНЧЕНКО М. В., ТАЙЗ В. В.</b> Гармонійний розвиток особистості в дошкільному віці через психологічний вплив кольору.....	207
<b>ІСАЄВИЧ С. І.</b> Професійна підготовка майбутніх психологів до попередження труднощів особистісного становлення молодших школярів з невротичними ознаками.....	209
<b>КОСТЮ С. Й., МИТРЮК В. Ю.</b> Особливості підготовки молоді до створення сім'ї.....	211
<b>КОЗИНЧУК О. С., СІВАЧЕК Н. В.</b> Прояви агресивної поведінки молодшого школяра як наслідок дисгармонійних стосунків дітей і батьків.....	213
<b>КУЗЬМА-КАЧУР М. І., ДОНІ М. С.</b> Проблема формування ціннісного ставлення до природи в молодших школярів у сучасних педагогічних дослідженнях.....	215
<b>ЛАВСЬКА А. М., ДЕКУНОВА З. В.</b> Формування самоосвітньої компетентності як засіб реалізації особистості молодшого школяра.....	216
<b>ЛЕМАК М. В.</b> Дослідження соціально-психологічної компетенції практичних психологів шкіл.....	218
<b>ЛИЧКО-ПАРУБОЧА О. В.</b> Психологічний супровід дітей з ооп в умовах інклюзивного навчання у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах.....	220
<b>МОСКАЛЬОВ М. В.</b> Психологічні особливості особистісної інтеграції молодого педагога в освітнє середовище.....	222
<b>ПЕРЛИК В. В.</b> Компетентнісна особистість керівника навчального закладу в форматі реформування освіти.....	224
<b>СІНИШИНА В. М.</b> Кризова інтервенція як метод психологічної допомоги дітям, що пережили психотравмуючі події.....	226
<b>СОЛОМКА Е. Т.</b> Мотиваційні детермінанти виникнення самотності у процесі адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ.....	228
<b>ШАЛАБОНІНА С. С.</b> Окремі питання дослідження психологічних особливостей підлітків із дистантних сімей.....	231
<b>ШАПОЧКА Є. А.</b> Вплив трудової міграції батьків на подальшу алкоголізацію дітей.....	233
<b>ШЕЛЕВЕР О. В.</b> Соціальна адаптованість важковиховуваних дітей.....	234
<b>ЮРКОВ О. С., ЛИТКО Е. С.</b> Конфлікти підлітків з батьками та способи виходу з конфліктів.....	236
<b>ЮРКОВ О. С., ЛИТКО Е. С.</b> Дослідження впливу дитячо-батьківських стосунків на успішність підлітків.....	238

# РОЗДІЛ I. РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УКРАЇНІ НА ШЛЯХУ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

УДК 378.147:159.9-051

*Бабій Микола Федорович*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

*Луцьк, Україна*

## КОНТЕКСТНО-МОДУЛЬНА ПІДГОТОВКА ПСИХОЛОГА ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ

Традиційна підготовка психолога у вишах України не відповідає прогресивним запитам людства. Мета затвердженої у МОН освітньо-кваліфікаційної програми підготувати спеціаліста, який, одночасно, розбирається у питаннях організації та проведення психодіагностики, психологічного консультування та психотерапії. Для реалізації наміченого у її структуру закладаються фундаментальні та прикладні навчальні дисципліни.

Визначені конкретні напрями організації наукових досліджень. Починаючи з постановки наукової проблеми та послідовним пошуком шляхів її розв'язання.

Передбачена навчальна та виробнича практика у різних установах та закладах. Вони є своєрідними полігонами де формуються та відшліфовуються професійні навички. Варто зазначити, що ці установи і є тим потенційним місцем виконання посадових обов'язків психолога.[2]

Працюючи самостійно фахівець зустрічається з обставинами, які вимагають не поверхневих, загальних знань, а глибинного аналізу сутності проблеми та варіантів виходу із неї. І тут недавній випускник починає замислюватись, що отриманих знань у ВНЗ недостатньо, бо він не спроможний фахово підійти до її вирішення.

Заради підтвердження фаховості, підвищення кваліфікації молодий спеціаліст стає учасником різних професійних проєктів, що здійснюють цілеспрямовану підготовку тренерів з проведення тренінгів, консультантів, психотерапевтів з питань поведінки людей в умовах військових дій і т.д.

За таких обставин сучасну фахову підготовку можна вважати застарілою та непродуктивною.

У наукових працях зустрічаються доволі прогресивні ідеї як це кардинально можна змінити. Так, Вербицький А.А. прихильник контекстного підходу у підготовці фахівців з психології. Він вважає, що під час навчання вони повинні здобувати знання контексті вирішення тих проблем, з якими вони зустрінуться у професійній діяльності. [1]

Преамбулою такої професійної підготовки буде макетування проблем у вигляді модулів, охоплюють певний професійний напрямок. У його структурі передбачена теоретична та практична підготовка до вирішення конкретних професійних завдань. Сама ж фахова підготовка передбачає навчити розв'язувати різні проблеми, але у межах конкретно визначеної спеціалізації.



Наприклад, фахівець з діагностування та корекції емоційного вигорання людей зрілого віку.[3]

У процесі професійної підготовки слухач визначає теоретичні та практичні аспекти вирішення поставлених проблем. У такий спосіб формується досвід та фахові навички. Перевіряє наскільки він підготовлений розв'язувати їх під час самостійної професійної діяльності. Вчиться грамотно діяти у разі появи неординарних випадків.

Це і є та схема суб'єкт-орієнтованих дій, вчинків майбутнього спеціаліста, яка служить узагальненою моделлю пізнавальної діяльності студента під час контекстного навчання. Вона відтворює повний цикл мислення – від виникнення проблемної ситуації до її чіткого осмисленого вирішення. [4]

### **Література:**

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Чобітько М.Г. Технології особистісно-орієнтованої професійної освіти. / М.Г. Чобітько. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 88 с
3. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. / П. Юцявичене – Каунас: Швиеса, 1989. – 272 с.

УДК 159.9-051:331.54

*Барчі Беата Василівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ПСИХОЛОГІЇ**

Проблема потенційного у психіці людини як невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов, є однією з найбільш актуальних міждисциплінарних проблем, витоки якої віднаходимо в працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Б. О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. Мясіщева, С. Рубінштейна та інших.

Психологічна наука вивчала професійний потенціал в багатьох контекстах: гуманістичної самоактуалізації (А. Маслоу, Г.Олпорт, К. Роджерс,); здібностей і зокрема творчих здібностей (М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс; Т. Артем'єва, Д. Богоявленська, В. Дружинін, О. Мелік-Пашаєв, Я. Пономарьов, Б. Теплов); потребнісно-мотиваційної сфери (Д. Аткинсон, В. Вілюнас, Л. Портер, Х. Хекхаузен; І.Ф. Беляєва, І. Джидар'ян, Є. Ільїн, В. Ковальов, В. Подмарков, Т. Тарасов); ресурсів особистості (Р. Лазарус, С. Хобфолл; К. Абульханова-Славская, Л. Анциферова, Н. Водоп'янова, Т. Корнілова, Л. Куликов, Д. Леонтьєв, К. Муздибаєв та ін.). Розроблені концепції розвитку потенціалу особистості (А. Деркач, В.Зазикін, В.Марков, В. Мясіщев, Б. Паригін, В. Сафонов, В. Слободчиков, М. Шевандрін та ін.);

виокремлено методи діагностики потенціалу людини (І. Ансофф, П. Друкер, Дж. Куїн, Г. Мінцберг, Г. Саймон, Е. Петтігрю, Е. Ендрюс). Значущі дослідження, присвячені вивченню феномена потенціалу, здійснили В. Гунін, С. Ляпіна, А. Поршнев, З. Румянцева, М. Саломатін, І. Дроздов та ін.)

У психології «потенціал» розглядається як «особливий стан людини, що забезпечує їй свободу» (Н. Бердяєв, С. Гессен). Б. Теплов розглядає потенціал як «джерело творчої активності». А. Маслоу зазначає, що творчі люди є самоактуалізовані, самореалізовані [7].

Б. Ананьєв розглядає потенціал розвитку як одну із істотних властивостей особистості – суб'єкта діяльності, так і індивіда. Він зазначає, що людина як суб'єкт трудової діяльності має певні потенціали – працездатність і спеціальні здібності, активність у формі ціннісних орієнтацій, мотивів. Він зазначає, що людина як суб'єкт трудової діяльності має певні потенціали – працездатність і спеціальні здібності, активність у формі ціннісних орієнтацій, мотивів [1].

Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін. вважають, що потенціал не існує сам по собі як якась відособлена від діяльності сутність, а матеріалізується в різних видах людської діяльності. Він завжди має діяльнису природу. Це пов'язує в єдине ціле діяльність з виявленням, розвитком і реалізацією потенціалу. За С. Максименком, потенціал – це така можливість, яка, реалізуючись у діяльності, вдосконалюється, залишаючись потенційною (ймовірнісною можливістю), в той час як діяльність відокремлена від потенціалу і є засобом досягнення поставленої мети [4].

Питання професійного потенціалу опрацьовані у роботах О. Вишняк, Е. Хохлової та ін., які розглядають його як частину потенціалу особистості, яка формується на основі природних даних (здібностей), освіти, виховання та життєвого досвіду. В якісному плані він є похідним від рівня розвитку технічного базису і соціально-економічних умов відтворення населення і сукупної здатності до праці. Професійний потенціал психолога згідно з ресурсним підходом визначається як відновлювана самокерована система його внутрішніх ресурсів, які виявляються в професійних досягненнях.

Чотирьохкомпонентна професійнообумовлена структура особистості, запропонована Е. Зеєром, який виділяє такі значимі компоненти особистості професіонала: спрямованість особистості (мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус); професійна компетентність (сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності); професійно важливі якості (психологічні якості особистості, що є визначальними для продуктивності професійної діяльності); більшість вчених виділяють загальні та спеціальні якості залежно від виду діяльності; професійно значимі психофізіологічні якості. [2].

Отже, професійний потенціал є важливою умовою успішної самореалізації в професійній діяльності фахівців.

### Література:

1. Ананьєв Б.Г. Человек как предмет познания. / Борис Герасимович Ананьєв. - Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1968.

2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособ. для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Симанюк. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – 240 с.

3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности. Личностный потенциал как основа самодетерминации [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье.: <http://www.psychology-online.net>

4. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. / Сергій Дмитрович Максименко – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006, – 240 с.

5. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: дис. ... д. психол. наук. 19.00.13 / Василий Николаевич Марков. – М., 2004. – 453 с.

6. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с 12. Сіверс З.Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З.Ф. Сіверс // Освіта і управління.– 2008 Т. 11. – № 1. – С. 47–55. 13.

7. Титаренко Т.М. Поняття потенціалу в історичному ракурсі / Життєві домагання особистості / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

УДК159.923.2

*Барчій Магдалина Степанівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.**

Педагогічний процес у ВНЗ має бути цілісним процесом гармонійного розвитку, виховання і навчання, оволодіння уміннями і навичками практичного застосування здібностей майбутніх психологів до професійної діяльності. Для формування професійної мотивації майбутніх психологів необхідно забезпечити: ознайомлення майбутніх психологів з специфікою роботи в даній галузі; набуття майбутніми психологами базових знань, умінь і навичок роботи (особливості психодіагностики, консультативної роботи, основи базових напрямів консультування, правила роботи з персоналом, в екстремальних умовах,); використання, застосування знань, умінь і навичок до роботи на практиці (вміти проводити психодіагностику, мати навички консультативної роботи, психопрофілактики, уміння здійснювати психореабілітацію); формування у майбутніх психологів умінь і навичок роботи (уміти використовувати тренінгову діяльність у налагодженні виробничих конфліктів; вміти працювати з психодіагностичним інструментарієм[3].

Для забезпечення особистісно зорієнтованого змісту навчання студентів планується створення такого освітнього середовища, яке в процесі навчання сприяє визнанню індивідуальності студента, забезпеченню необхідних умов для

його саморозвитку. Особистісно зорієнтований зміст навчання студентів-психологів передбачає відмову від готових, стандартних шляхів вирішення проблем та перехід до викладання навчальної дисципліни у формі «пояснення – пошуку», звернення до особистості студентів, урахування їхніх вікових, індивідуально-типологічних та статевих особливостей, інтересів, життєвого досвіду. Педагог повинен враховувати індивідуальні розбіжності при засвоєнні студентами матеріалу, що вивчається, та орієнтуватись більше на процес, ніж на результат навчання. Комунікація, спільний пошук рішень та їх осмислення набагато важливіші для розвитку особистості, ніж готова відповідь. Толерантність, емпатія, бажання зрозуміти студента, оцінити і прийняти його думку ставлять педагога в позицію співробітництва, що сприяє вищій результативності навчання[2].

Отже, забезпечення особистісно зорієнтованого змісту навчання студентів здійснюється через розкриття індивідуальних можливостей і здібностей студента-психолога; надання йому допомоги в розкритті його власного потенціалу, самопізнанні, саморозвитку, самоактуалізації, самовизначенні; розвитку універсальних професійних якостей як системоутворювальних елементів готовності до професії (здатність до емпатії, здатність до рефлексії, комунікативність), формування яких уможлиблює у перспективі самовизначитись у життєдіяльності.

Для забезпечення активної позиції студентів необхідно створювати в студентській аудиторії атмосферу пізнавального інтересу психологів до професійної діяльності, позитивного психологічного мікроклімату, ділових стосунків, творчого настрою, тобто тих умов, що забезпечують розумову активність, підвищену працездатність, задоволення роботою. Роль традиційних методів в процесі підготовки до професійної діяльності велика за умов їх ефективного використання, однак практичний досвід доводить ефективність активних форм і методів навчання, а саме: проведення лекцій з елементами дискусій, презентації, аналіз конкретних ситуацій, моделювання; практичні проекти, колективні завдання, тренінгові заняття. Широкого застосування у психолого-педагогічній підготовці психолога набуває прийом використання тренінгів під час лекційних, семінарських та практичних занять. Цей метод спрямований на формування вміння ефективно спілкуватись, тобто комунікативності, презентації лідерських якостей, підвищення рівня мотивації у суб'єктів навчання тощо[4].

Основною психологічною умовою розвитку мотиваційної сфери у майбутніх психологів є розвиток професійної майстерності, тобто повне залучення до того, що треба робити тут і зараз, мобілізувати себе на повну віддачу, поглиблений інтерес, захоплення справою. Має значене місце і роль професійних цінностей у структурі ціннісно-сміслової сфери особистості, глибоке розуміння сенсу своєї праці. Важливим є також відповідальність за результати своєї діяльності. На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження, вивчення особливостей професійної діяльності фахівців-психологів, аналізу роботи фахівців нами були визначені такі психолого-педагогічні умови формування мотиваційної сфери майбутніх

психологів: спрямованість діяльності науково-педагогічного працівника на формування мотивів студентів-психологів до професійної діяльності; забезпечення особистісно зорієнтованого змісту навчання студентів; наявність суб'єктної позиції студентів у процесі професійної підготовки; використання методів, прийомів, які активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів-психологів.

### **Література:**

1. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб./ С.С. Занюк . – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
2. Міненко О.О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін / Вісник Харківського Національного Університету. Серія «Психологія» – Харків, 2002. – №550. – С. 209-211.
3. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи. Практикум: навч. посібн. для студ. ВНЗ / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2008. – 336 с.
4. Стасюк У.Л. Психосемантична структура мотиваційної сфери майбутніх психологів / У.Л. Стасюк (У.Л. Мороховська) // Науковий часопис Національного педагогічного університет М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – К., 2009. – № 25 (49). – С. 149-156.

УДК 159.923.2

*Барчій Магдалина Степанівна ,  
Олашин Євгенія Василівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Професійне становлення психолога повинно супроводжуватися його особистісним і духовним зростанням. Розглядаючи підготовку майбутніх практичних психологів як період професійного становлення, можна припустити, що цей процес розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії. Важливим критерієм розвитку майбутнього психолога є рівень професійної мотивації – сукупність учбово-професійних, значущих для особистості мотивів, які ґрунтуються на стійкому інтересі студента до майбутньої професії і визначаються спрямованістю на оволодіння професією та готовністю до неї.

Велике значення у становленні особистості майбутнього психолога має осмислене ставлення до себе в контексті учбово-професійної діяльності і його ставлення до самої діяльності у цілісному контексті життя. На думку О.М. Леонтєва, специфіка періоду професійного становлення майбутнього

фахівця полягає в тому, що розвиток особистості суб'єкта діяльності тут відбувається у формі смислової перебудови свідомості.

Г.С. Абрамова, Р.В. Овчарова, Н.І. Пов'якель та ін. серед важливих професійних складових особистості психолога виокремлюють рефлексивність. Н.І. Пов'якель зазначає, що рефлексивні компоненти самосвідомості майбутнього спеціаліста є невід'ємною складовою професійної готовності до діяльності в галузі практичної психології, оскільки вони не тільки спрямовують процес мислення і прийняття рішення, але й забезпечують регулювання і саморегулювання діяльності та поведінки, збереження психофізичного й енергетичного потенціалу фахівця. Такий підхід дозволяє розглядати професійну рефлексію як регулюючий і стабілізуючий балансовий механізм у діяльності психолога [2]. Для становлення високопрофесійного фахівця-психолога важливою є робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу. Низка вітчизняних дослідників (В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева) стверджують, що специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість [3].

Модель особистості практичного психолога (за Н. В. Чепелевою та Н. І. Пов'якель) включає наступні підструктури :

- Мотиваційно-цільова підструктура особистості, що передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння.

- Когнітивна підструктура, до якої відноситься сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця; професійно важливі якості пізнавальних процесів. Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект.

- Операційно-технологічна підструктура, яка передбачає розвинену компетентність особистості фахівця-психолога. Вона включає володіння основними професійними вміннями і навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект.

- Комунікативно-рольова підструктура передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Вона містить соціально-когнітивні і комунікативні уміння. Ця підструктура включає також специфічні якості - акторські та режисерські, організаційні, які дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект.

- Регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція[3].

Сформовані особистісні та професійні якості особистості психолога є запорукою успішної професійної діяльності, виступають складовою професійної компетентності. Професійні та особистісні якості психолога в його діяльності дуже тісно взаємопов'язані [1].

Отже, особистісний розвиток є невіддільним від професійного, який виступає фактором формування особистості загалом, низка дослідників вважають цей процес довготривалим, багатоплановим та динамічним. Він вимагає від майбутнього психолога складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору та розвитком необхідних особистісних якостей.

### Література

1. Дуткевич Т.В. Практична психологія: Вступ до спеціальності. — 2-ге вид. — навч. посіб. / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 256 с.
2. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов'якель // Практична психологія і соціальна робота. — 1998. — № 6 — 7. — С. 3 — 6.
3. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. — К. : Либідь, 2003. — 536 с.

УДК 316.483

*Березовська Лариса Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ.**

Виклики сучасного суспільства, зміни, що відбуваються у вищій школі значно впливають на формування особистості студентської молоді. В процесі навчання молоді люди нерідко стоять перед вибором, переживають негативні емоційні стани, тривожаться, зневіряються у своїх силах, що може викликати у них внутрішньоособистісний конфлікт. Саме тому вивчення внутрішньоособистісних конфліктів, вироблення засобів психологічного захисту від них, їх подолання є актуальною науково-практичною проблемою психології.

Про незгасаючий інтерес до внутрішньоособистісного конфлікту як психологічної проблеми свідчить численні його різноаспектні дослідження як зарубіжної, так і вітчизняної науки.

У вітчизняній науці перше вивчення внутрішньоособистісних конфліктів як психологічного явища належить О.Р.Лурія [1], який вважає, що цей конфлікт може виникнути за таких умов: подразник, що діє на організм є занадто сильним, завдання дуже важким й організм не в силі адекватно прореагувати; одна або інша тенденція (потяг) індивіда не може визначитися

через зовнішні заборони, протидію соціального середовища й сформованості в особистості соціальних установок та навичок; у поведінці особистості зіштовхуються дві протилежно спрямовані, потужні тенденції, як заперечують одна одну.

Ряд досліджень присвячено виділенню видів внутрішньоособистісних конфліктів. Так, А.Я.Анцупов та А.І.Шипілов [1], взявши за основу ціннісно-мотиваційну сферу особистості, виділяють: мотиваційний та моральний конфлікти, конфлікт нереалізованого бажання або комплекс неповноцінності, рольовий та адаптаційний конфлікти, конфлікт неадекватної самооцінки та невротичний конфлікт.

І.С.Кон вважає, що існує декілька видів внутрішньоособистісного рольового конфлікту: міжрольовий конфлікт, внутрішньорольовий та конфлікт ставлення індивіда до виконуваних ролей.

Вагома частина вчених-психологів розглядала внутрішньоособистісний конфлікт як мотиваційний конфлікт, конфлікт мотивів. Це конфлікти між безсвідомими прагненнями, між потягами до володіння та до безпеки, між позитивними тенденціями, або зіткнення різноманітних мотивів.

О.О.Донченко і Т.М.Титаренко [2] вважають, що основою внутрішньоособистісного конфлікту є протиріччя, яке виникає в особистості на різних етапах життя і яке є необхідним атрибутом саморозвитку особистості як суб'єкта життя. Стан даного конфлікту виникає внаслідок порушення відповідності між трьома сферами особистості: операційною, мотиваційно-цільовою, змістовною. У людини під впливом певних обставин виникають значні протиріччя, розбіжності між реальним та ідеальним образом самого себе. Це породжує ілюзії самосвідомості, яка є епіцентром виникнення протиріч.

О.Б.Фанталова [3] у поняття внутрішньоособистісного конфлікту вкладає стан розриву між потребою у досягненні внутрішньозначимих ціннісних об'єктів і можливістю їхнього досягнення в реальності, невідповідністю між тим що є, і тим, що має бути, між тим, що хоче особистість і тим, що має, між тим, що хоче вона і що вона може.

Г.М. Дубчак [4] зазначає ряд характерних психологічних особливостей внутрішньоособистісного конфлікту, а саме: в якості суперечливих тенденцій, що стикаються у внутрішньоособистісному конфлікті, виступають цінності. Наявність конфлікту в системі цінностей особистості є обов'язковою умовою людської життєдіяльності: найбільш важливі життєві цінності виявляються найменш доступними. Умовою перетворення тієї чи іншої сфери життєдіяльності людини в ціннісну є її об'єктивне включення в коло основних детермінант її буття. Побудова "Образу – Я" виступає узагальнюючим механізмом, який дозволяє сприймати та оцінювати ставлення особистості до Себе як до певної цінності та до об'єктивних цінностей – Природи, Культури, Інших людей.

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт визначається як зіткнення протилежних тенденцій, потреб, принципів, інтересів, мотивів, невідповідність між можливостями та бажаннями особистості, між образами «Я реального» та «Я ідеального», між особистістю та «роллю», яку ця особистість змушена



виконувати, між рівнем самооцінки індивіда та реальністю; виділяють такі основні види внутрішньоособистісних конфліктів: мотиваційний та моральний, рольовий та адаптаційний конфлікти, конфлікт нереалізованого бажання та неадекватної самооцінки; невротичний конфлікт.

#### **Література:**

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учеб. для вузов. / А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
2. Донченко Е.А. Личность. Конфликт. Гармония. / Е.А. Донченко, Т.М. Титаренко – К.: Политиздат Украины, 1989. - 174 с.
3. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАХРАХ – М., 2001. – 128 с.
4. Дубчак Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у вузі : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. / Г.М. Дубчак. – К, 2000. – 17 с.

УДК 159.942.2:316.485.6

*Березовська Лариса Іванівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*  
*Богайчук Вадим Жоржевич*  
*Національний університет оборони України*  
*м. Київ, Україна*

#### **ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ.**

Модернізація освітньої системи України ставить нові питання про рівень знань і вмінь фахівців з різних видів діяльності. Найважливіше завдання сучасної вищої школи – підготовка компетентного, гнучкого, конкурентоспроможного фахівця, який здатний досягати поставлених цілей у професійній діяльності в умовах мінливості, підвищеної конфліктності сучасного суспільства за рахунок володіння методами розв'язання різних видів професійних завдань; реалізовувати способи життєдіяльності в конфліктних ситуаціях і конфліктах у взаємодії із суб'єктами професійної діяльності з метою попередження негативних конфліктів, що є основою готовності працівника до професійної діяльності, суттєвою передумовою ефективного виконання ним функціональних обов'язків на обійманій посаді.

Проблема готовності особистості до діяльності, зокрема професійної, в психолого-педагогічній науці знайшла відображення при розв'язанні широкого кола теоретичних та прикладних питань, спрямованих, переважно, на дослідження професійного становлення, розвитку та самовдосконалення особистості (О. Бодальов, А. Деркач, О. Дубасенюк, Е. Зеєр, А. Маркова, Л. Мітіна, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень із загальних питань конфліктології свідчить, що значний теоретичний і практичний досвід роботи з конфліктами накопичено як зарубіжними (З. Фрейд, К. Юнг, Я. Морено, Д. Карнегі, Х. Корнеліус, Л. Юрі, Р. Фішер, Д. Скотт, А. Маслоу, К. Роджерс), так і російськими дослідниками (А. Анцупов, П. Блонський, Д. Виготський, Л. Петровська, Б. Хасан, А. Шипілов та ін.). Зазначена проблема знайшла висвітлення у таких аспектах: формування готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних конфліктів (З. Дринка, С. Ємельянов, Н. Підбуцька, Н. Самсонова та ін.); конфліктологічної готовності курсантів (М. Козяр, С. Чистяков та ін.); готовності управлінців до розв'язання конфліктів (О. Бондарчук, Т. Дзюба, Л. Карамушка, Н. Коломінський та ін.); готовності майбутніх дільничних інспекторів міліції до розв'язання конфліктних ситуацій під час навчання у вищому навчальному закладі МВС України (В. Лазарева); конфліктологічної культури фахівця (Н. Самсонова); готовності вчителя до вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі (Г. Болтунова).

З. Дринка вивчала дидактичні умови підготовки студентів до вирішення професійних конфліктологічних завдань; І. Устинов – психолого-педагогічні умови готовності військових фахівців до вирішення конфліктних ситуацій; Ю. Костюшко – педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту.

Психологічна готовність до розв'язання професійних конфліктів – це комплекс знань, умінь та навичок, особистісних якостей фахівця, який забезпечує конструктивне сприйняття та продуктивне врегулювання конфліктів у професійно-управлінській взаємодії.

За своєю структурою вона є складним, багатоаспектним, особистісним новоутворенням, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі компоненти: когнітивний – сукупність конфліктологічних знань (конфліктологічна грамотність); операційний – сукупність умінь і навичок практичного характеру, які забезпечують реалізацію фахівцем технології управління конфліктними процесами в межах професійної діяльності (технологічність); особистісний – сукупність індивідуально-психологічних якостей особистості, які виявляються в умовах конфліктної ситуації й характеризують її як суб'єкта конфліктної взаємодії (саморегуляція). [2]

Дослідження психологічної готовності студентів до розв'язання професійних конфліктів доцільно здійснювати за методиками, що дозволяють вивчити компоненти психологічної готовності студентів до розв'язання професійних конфліктів. А саме: методика діагностики стратегій розв'язання конфліктних ситуацій Д.Джонсона і Ф.Джонсона (адаптований варіант Т.Д.Кушнірук), методика «Стратегія боротьби з конфліктом» (Д.Веттен, К.Камерон), тест «Оцінка рівня конфліктності особистості», методика оцінювання агресивності А.Асінгера, методика визначення типу темпераменту Г.Айзенка, методика визначення потреби у спілкуванні.

Таким чином, зазначені методика дозволяють визначати психологічну готовність студентів вищих навчальних закладів до розв'язання професійних конфліктів у майбутній практичній діяльності.

### Література.

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 1999. – 551с.
2. Дзюба Т.М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – Полтава: ПОППО. – 2005. – 64с.
3. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. / С.М. Емельянов – СПб.: Изд-во Питер, 2000. – 368 с.
4. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: навч. посібник / Л.М. Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 424 с.
5. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов / за ред.. Т.І. Пашукової. – 2-ге вид., стер. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2006. – 203 с.

УДК 159.9:37.013

*Власенко Інна Анатоліївна  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР**

Курс України на інтеграцію з європейським співтовариством передбачає втілення українським суспільством європейських цінностей. Провідними з-поміж них є повага до особистості, до різноманіття думок, поглядів, здатність людини до діалогу. В ситуації соціально-політичної нестабільності, в умовах гібридної війни набувають поширення конфлікти різних видів і масштабів, зростає внутрішня конфліктність та суперечливість особистості.

У даному соціокультурному контексті своєчасним вважаємо проведення курсу «Конфліктологія» для студентів соціономічних спеціальностей. Метою вивчення курсу є формування системи знань про природу конфліктів, набуття практичних навичок у їх розв'язанні, вироблення вмінь прогнозувати і контролювати конфліктну ситуацію, адекватно сприймати конфлікт і прагматично його використовувати. Важливим завданням у межах курсу є формування конфліктологічної компетентності (Б.І. Хасан, Л.М. Цой). Конфліктологічна компетентність являє собою здатність діючої особи (організації, соціальної групи тощо) в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту і переведення соціально-негативних конфліктів у соціально позитивне русло [1].

Конфліктна компетентність трактується одна з найважливіших характеристик педагогічного професіоналізму, розглядається як невід'ємний складник загальної комунікативної компетентності [2]. Вона включає обізнаність індивіда або групи про діапазон можливих стратегій поведінки в конфлікті і уміння адекватно реалізувати ці стратегії в конкретній життєвій ситуації. У найзагальнішому вигляді конфліктна компетентність визначається як уміння утримувати протиріччя у продуктивній конфліктній формі [2].

Пропонований нами курс має такі особливості:

- інтегрований характер;
- побудований так, щоб враховувати специфіку конкретних студентських груп та індивідуальні траєкторії розвитку кожного студента, що передбачає певну гнучкість подачі матеріалу та створення ситуацій в режимі експерименту;
- базується на поєднанні особистісно значущого етико-психологічного матеріалу та навчальних форм роботи.

Формування конфліктологічної компетентності ґрунтується на таких специфічних блоках:

- теоретичні знання в сфері конфліктології;
- володіння соціальними технологіями профілактики, управління, мінімізації деструктивних форм конфлікту;
- формування професійного типу мислення, що включає рефлексивність, методологічність, саногенність, креативність;
- володіння технологіями психогігієни і стресостійкості в конфліктах.

У курсі «Конфліктологія» ми базуємось на знансвій компоненті конфліктологічної компетентності [1], що передбачає набуття студентами знань про причини виникнення конфлікту, закономірності його розвитку і перебігу, знань про поведінку, спілкування та діяльність суб'єктів конфлікту у конфліктній ситуації. Проектувальна компонента включає вміння передбачати дії суб'єктів конфлікту, їх поведінку в ході конфлікту, використовувати методи конфліктної взаємодії, динаміку конфлікту, його наслідки [1]. Найскладнішим для формування в контексті курсу виявився конструктивний компонент аналізованої компетентності, що передбачає вміння впливати на опонентів, на їх ставлення, оцінки, мотиви і цілі конфліктної взаємодії.

Одним із критеріїв розвитку конфліктологічної компетентності є уміння виділяти недостатні для вирішення конфлікту засоби та ресурси і звертатись до них. З метою формування такого вміння проводяться рольові ігри, рефлексивні техніки, аналіз досвіду, робота в міні-групах та самостійна навчально-дослідницька діяльність студентів.

Формування конфліктологічної компетентності також включає розвиток уміння студентів кооперуватися з іншими людьми для здійснення спільної діяльності щодо вирішення конфліктної ситуації. Тому в курсі «Конфліктологія» практикуємо наступні форми роботи: групові дискусії, аналіз відео, графічного матеріалу та конфліктних ситуацій учасників, рольові ігри, вправи на саморегуляцію, самоспостереження з наступним аналізом, відпрацювання та аналіз різних стратегій поведінки в конфлікті.

Як вказують автори [1, 2], формування конфліктологічної компетентності особистості можливо, якщо за допомогою рефлексивних технологій актуалізувати «згорнутий» досвід оптимального вирішення конфліктів (самозвіти, самоаналіз, спостереження за моделями). Діагностичний характер має робота студентів з тестами, опитувальниками та інтерпретація результатів (тест Томаса, методика самооцінки тривожності Ч. Спілбергера – Ю. Ханіна, «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах О.Б. Фанталової тощо).

Таким чином, формування конфліктологічної компетентності студентів має комплексний характер і спрямоване на підвищення конкурентоспроможності сучасного фахівця.

### **Література:**

1. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. Книга первая / Л.Н. Цой. – М., 2001. – 233 с.
2. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта / Б.И. Хасан. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

УДК 159.92

*Воронова Ольга Юрївна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ**

Проблема формування здатності до професійної рефлексії залишається важливою та актуальною. «Я-концепція» педагога-вихователя – це узагальнене уявлення про самого себе, певна система настанов, обумовлених сукупністю образів, на основі дії механізму рефлексії. На основі аналізу досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених виділені наступні компоненти «Я-концепції» педагога: описовий, оцінний, когнітивний, поведінковий.

Описовий компонент представлений «Я» образами педагога, що мають ієрархічні рівні свого розвитку. Оцінний компонент «Я-концепції» характеризується двома основними складовими: самооцінкою й самоприйняттям. Професійна самооцінка, проявляючись в операційно-діяльнісному і особистісному аспектах, дозволяє педагогові оцінювати свої особистісні якості й педагогічну діяльність із позиції ідеального образу «Я-професіонал». Професійна самооцінка допомагає педагогу оцінювати результати своєї праці, на основі чого формується почуття задоволеності/незадоволеності від досягнутого.

Когнітивний компонент характеризує комплекс подань про себе як про професіонала. Професійна самосвідомість визначається трьома стадіями свого розвитку: стадія самовизначення, стадія самовираження й стадія самореалізації.

На кожній зі стадій педагог-вихователь здобуває нові знання про себе як про професіонала, зіставляючи власний образ «Я» і іншого; «Я» і «Я»; «Я» і «вище Я».

Поведінковий компонент розглядається через призму самооцінної діяльності, що включає в себе кілька етапів: комунікативний, етап соціально значимої діяльності й самопізнання. Формування «Я-концепції» педагога здійснюється через поведінкові реакції, взаємодію педагога-вихователя з учасниками утворювального процесу (дітьми, батьками, педагогічним колективом), поява нового образу. Формування конкретного «образу Я» у педагога-вихователя відбувається у процесі рефлексивної діяльності, що складається з декількох етапів: діагностичного, пошукового, договірнього, діяльнісного, власне рефлексивного. Дані етапи рефлексивної діяльності сприяють формуванню у педагога-вихователя уявлень про себе як професіонала й цілісну особистість взагалі.

При вивченні «Я-концепції» було розглянуто й таке поняття як професійна самосвідомість. У даному дослідженні «Я-концепція» і професійна самосвідомість – поняття не тотожні. «Я-концепція» розглядається у вузькому значенні, тобто як узагальнене уявлення про самого себе, про систему установок щодо власної особистості. Професійна самосвідомість розглядається в більше широкому змісті, де велике значення мають рефлексивні механізми, обумовлені у свою чергу, двома «Я»: психологічним і соціальним.

В процесі розвитку рефлексивних механізмів у педагога-вихователя формується адекватна «Я-концепція», що дозволяє ефективно управляти навчально-виховним процесом. На нашу думку, основу адекватної «Я-концепції» педагога становлять теоретичні знання про образ «Я-професіонал», що опираються на професіограму особистості педагога, завдяки якій майбутні педагоги можуть уявити собі, яким повинен бути педагог професіонал.

Адекватну «Я-концепцію» педагога-вихователя можна зрівняти з позитивним відношенням до себе, з самоповагою, прийняттям себе, відчуттям власної цінності; синонімами неадекватної «Я-концепції» стають у цьому випадку негативне відношення до себе, неприйняття себе, відчуття своєї неповноцінності.

Адекватна «Я-концепція» породжує конструктивні форми поведінки діяльності, педагог проявляє більшу самостійність, ініціативу, відповідальність. Позитивно оцінюючи свої можливості, педагог намагається реалізувати себе. Неадекватна «Я-концепція» приводить до деструктивної активності людини (самоствердження за рахунок інших, уникнення й т.п.). Тут вибір стратегії й тактики поводження й способів діяльності часто продиктований деструктивними спонуканнями.

Отже, у педагога-вихователя, що позитивно сприймає себе, підвищуються впевненість у собі, задоволеність професією, ефективність роботи в цілому. Педагог-вихователь з низькою професійною самооцінкою відчуває почуття незахищеності, негативно сприймає навколишніх через призму своїх стресів, тривоги, звертається до авторитарного стилю як засобу психологічного

самозахисту. Особливо важливо те, що позитивна «Я-концепція» педагога сприяє й розвитку позитивної «Я-концепції» вихованців.

### Література:

1. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Журн. Вопросы психологии. – М.: – 1989. – № 1. – С. 36 – 49.
2. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. – М.: – 1981 г. – Т. 2. – № 3. – С.25 – 38.
3. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю.Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1980. – С. 37–51.
4. Митина Л. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
5. Подосинников С.А. Психологические факторы становления профессионального самосознания у студентов: автореф. дис.. канд. психол. наук / С.А. Подосинников. – М.: 2003. – 19 с.
6. Психология и педагогика. учеб. пособие / под ред. А.А. Бодалёва [и др.]. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 585 с.

УДК 159.922.6

*Гошовська Дарія Тарасівна*  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,*  
*м. Луцьк, Україна*

### **ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ: ПСИХОМАЛЮНКОВА ТИПОЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ**

Проблема психічного здоров'я суспільства завжди хвилювала науковців різних галузей, адже якраз здорова спільнота є запорукою злагоди і просоціальної психогенези. Генераційним поступом і надією кожного суспільства є діти, адже саме з дитинства бере першопочаток як здорового, так і хворого потенціалу, як норма, так і девіація. Якраз у дитинстві формується одна з головних небезпек майбутнього здорового суспільства, яка, якщо вчасно не виявити і не запобігти, може призвести до девіантного перебігу розвитку або й руйнування особистості [1]. Безперечно, цією небезпекою насамперед є базова, фундаментальна емоція страху. Важко знайти людину, яка б ніколи не переживала відчуття страху, адже хвилювання, тривога і страх є такі ж невід'ємні емоційні вияви нашого психічного життя, як і радість, захоплення, гнів, здивування, сум. За надмірної вразливості щодо страхів, залежності від них, змінюється поведінка людини, вона стає невпевненою в собі, і взагалі її може розбити так званий емоційний ступор.

Традиційно вважається, що страхи являють собою кладовище нездійснених надій людини. Переважна більшість страхів у тій чи іншій мірі

зумовлена віковими особливостями розвитку і носить тимчасовий характер. Дитячі страхи, якщо до них правильно відноситись, розуміти, заподіяти їх появи, частіше всього зникають безслідно. Якщо ж вони хворобливо загострені, або зберігаються довгий час, то це слугує ознакою, сигналом про нервову ослабленість дитини, сімейного неблагополуччя, неправильну поведінку батьків, незнання ними психічних, вікових особливостей дитини, наявності в них самих страхів, у більшості випадків це провина самих батьків і наш обов'язок попередити можливість їх появи і відгородити дітей від страхів, що викликані сімейними негараздами, духовною черствістю чи просто батьківською неухважністю.

З віком у дітей змінюються мотиви поведінки, їх ставленням до світу, дорослих, ровесників. І від того, чи зможуть батьки вловити ці зміни, і у відповідності з цим змінити своє ставлення, залежатиме той позитивний емоційний контакт, який виступає основою нервово-психічного здоров'я дитини. Для того, щоб вплинути на дитину і допомогти їй позбавитися страхів, батькам необхідно також знати, що таке страх, яку функцію він виконує як виникає і розвивається, чого більше всього бояться діти і чому. Нерідко батьки вважають, що страхи пройдуть самі по собі, або що з ними не треба боротись. Найоптимальнішим виходом у виявленні і корекції страхів є звертання до психолога, який завжди надасть кваліфіковану допомогу. Отже, перед тим як допомогти дітям у подоланні страхів, необхідно в'яснити до яких саме вони схильні. Страхи, які проявляються в поведінці дитини, відображають далеко не повну картину її внутрішніх, частіше невіддільних від хвилювань страхів. Виявити весь спектр страхів можна лише спеціальним методом або опитуванням, при умові емоційного контакту з дитиною, довірливих відносин і відсутності конфлікту.

Типологічну класифікацію страхів дітей на підставі проведених нами психомалюнкових методик можна згрупувати так: 1. Страх перед казковими персонажами (Баба Яга, привид). 2. Страшних снів. 3. Тварин (змій, павуків, вовка, ведмедя). 4. Стихій (блискавка, грім, вогонь). 5. Пожеж.

Страх перед жахливими сновидіннями та перед казковими персонажами, зокрема, перед Бабою Ягою, може свідчити про наявність страху смерті, що у цьому віці досить притаманно, зокрема страх смерті уві сні. Причому сам факт усвідомлення смерті як непоправного нещастя, припинення життя, відбувається саме уві сні. Символом смерті є всюдисуща Баба Яга, яка бігає за дітьми, ловить їх і кидає в піч (в чому і проявляється пов'язаний зі страхом смерті, страх вогню). Страх смерті – це певна морально-етична категорія, яка вказує на зрілість почуттів їх глибину і тому він виражений в емоційно чутливих і вразливих дітей. Проте не завжди дитина малює те, що хоче намалювати, буває, що на заваді стає страх зробити що-небудь не так, коли вона заздалегідь переживає свою невдачу, тобто уявляє її, програючи в уяві. Наприклад зображення вовка може означати страх перед болем, укусом, що може свідчити про вкрай неприємний досвід у спілкуванні з тваринами подібними до вовка. Якщо ж діти продовжують боятись вовка і в більш старшому віці, то це можливо може свідчити про наявність певних відхилень, або про відсутність



участі батька в житті та вихованні дітей. Страх вовка може виникнути і в процесі навіювання, залякування. Страх смерті може бути пов'язаний, також, з образом упиря, який сам собою символізує смерть, як антипод душевної краси. Страх пов'язаний з небезпекою життя часто зображується в образі змії, павука, акули тощо. Наявність іконічного зображення певного виду страху може свідчити про певну травмівну ситуацію, яку дитина пережила раніше і яка залишила емоційний слід у пам'яті. Слід зазначити, що троє дітей у групі досліджуваних не намалювали свої страхи, пояснюючи це тим, що їм було важко це зобразити і тому їм було запропоновано написати чого/кого вони бояться. Майже на кожному малюнку було зображено блискавку, що також становить певну небезпеку для життя. Найстрашніша істота в них асоціюється з фантастичними істотами, це може бути спричинено переглядом сучасного телебачення, що негативно впливає на свідомість дитини і сприяє формуванню нав'язливих станів та фобій. Загалом, результати дослідження дали підстави стверджувати про наявність у відносно значної кількості дітей різнотипних страхів, на нейтралізацію яких повинна бути зосереджена робота як психологів, так і батьків.

#### **Література:**

1. Гошовська Д. Поведінкові стратегії депривованої дитини в контексті втраченого родиногенезу / Д. Гошовська // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Луганськ : Вид-во «Ноулідж», 2015. – № 1 (36). – С. 94-101.

УДК 159.922.6

*Гошовський Ярослав Олександрович*  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

#### **СЕНСОРНО-ДЕПРИВАЦІЙНИЙ СИНДРОМ: ОСНОВНІ ОЗНАКИ**

Серед різноманіття деприваційної типології одним із базальних та потужних обмежувальних утворень є сенсорна депривація. Сенсорну депривацію традиційно розглядають як тривале більш-менш повне позбавлення людини зорових, слухових, тактильних чи інших відчуттів, рухливості, спілкування, емоційних переживань тощо.

Тривалі періоди сенсорної депривації викликають неприємні відчуття і можуть призвести до порушень сприймання та загального дискомфорту. Взаємозв'язок між сенсорною депривацією та психічним станом людини є очевидним, а вплив обмеження зв'язків людини із зовнішнім світом широко використовувався як різновид соціальної депривації у багатьох сферах і практиках людського буття: від релігії до психотерапії [1]. Адже, ставлячи себе в умови повної відсутності контакту з іншими людьми, усуваючи мовну, емоційну і соціальну практику інформаційного обміну зі свого життя,

особистість може досягати дуже незвичних фізичних і психічних станів. Зокрема, практика пустельництва, чернецтва, робінзонади, усамітнення, будучи фактом депривації, застосовувалася чи не всіма релігіями світу. Людина, екстраполюючи себе в ізоляціоністські умови бар'єрів і перепон у взаєминах з іншими людьми, перебувала у контексті досить специфічних психофізичних станів. До того ж чи не всі культово-ініціативні підходи і традиції оздоровчої та лікарської практики різноманітних теолого-санатійних шкіл (вправи і пози різних шкіл йоги, техніки медитацій, обряди посвяти в різні соціальні/асоціальні групи, касти, клани, секти тощо) також указують на суттєвий вплив деяких видів депривації на загальний психоемоційний стан людини і на можливість його використання з метою корекції чи маніпуляції поведінкою.

З метою досягнення емпіричного чи психотерапевтичного результату досить часто штучно створюються умови контрольованої сенсорної депривації. Так заплющені упродовж певного проміжку часу очі обумовлюють припинення одержання стимулів візуальної модальності, тихе місце, спокійна релаксаційна музика урівноважує рецепцію аудіальної модальності, зручна і нерухома поза – тактильної, а це має суттєве значення для досягнення сприятливого психотерапевтичного контакту у позитивному напрямку (релаксація, духовне навіювання, аутосугестія, медитація тощо). Варто відзначити й те, що довільно і штучно створені умови гіперконтрольованої сенсорної депривації: заплющені очі – рипинення вкрай важливого процесу отримання стимулів візуальної модальності, темне і тихе місце – блокування аудіовізуальних сигналів, специфічна застигла поза, скута психомоторна активність – тактильні обмеження тощо, призводять до можливостей керування пригніченою психікою особистості й у негативному векторі (наприклад, зловмисне маніпулювання свідомістю і поведінкою). Усвідомлення змістово-семантичної суті сенсорної депривації дозволило значно краще зрозуміти цілий спектр фобій і синдромів (аутизм, клаустрофобія, агарофобія, острах темряви тощо) та їхній вплив на психофізичне здоров'я людини.

Однак широко відомі факти застосування сенсорної депривації з протилежною метою та для досягнення зовсім інших наслідків, насамперед карально-репресивної спрямованості. Позбавлення світла, ізоляція у звуконепроникних сурдо- й барокамерах, ув'язнення у звуконепроникних стінах казематів, фіксація у тіла у певних позах (сковані кайданами руки, зв'язані ноги), запроторювання у вузькі камери-одиночки, клітки, ями, де важко або й неможливо змінювати положення тіла, фіксація психомоторної активності, покарання голодом, холодом, позбавлення сну та інші сенсорні обмеження використовувалися для пригнічення особистісної психіки задля досягнення ефекту покарання чи маніпулювання особистістю та є своєрідним варіантом катувань, базованим на деприваційних обмеженнях вільного сенсорно-перцептивного життєіснування людини як біосоціальної істоти.

У задіянні механізмів сенсорної депривації коріняться колосальні можливості для психологічного насильства, технік психологічного програмування та створення сильних психологічних залежностей, яким може піддаватися людина в соціумі, зокрема в міжособистісному спілкуванні. В

умовах тотальної сенсорної депривації людина, позбавлена світла, тепла, харчів, сигналів часу, спілкування тощо досить швидко втрачає орієнтацію в просторі й часі або впадає в депресію чи апатію, відчуваючи розгубленість, приреченість, затравленість, самотність, тривожність, страх та інші дискомфортні переживання.

Десинхронізація ритмів сну і стану бадьорості (в'язні, вояки, охоронці та ін.) призводить до так званої «емоційної сплячки», а тривала монотонність – до відчуття втрати реальності і своєрідного зміщення хронотопу. За дефіциту сенсорної інформації будь-якої модальності в людини актуалізується нагальна потреба у переживанні емоційно забарвлених відчуттів як типової реакції на сенсорний і/чи емоційний голод.

Зі збільшенням часу перебування в умовах сенсорної депривації починають розвиватися загальмованість, депресія, апатія, що на короткий час змінюються ейфорією, дратівливістю та агресивністю. Серед типових наслідків тривалої сенсорної депривації відзначаються також порушення мислення, пам'яті, уваги, проявляються гіпнотичні й трансівні стани, галюцинації тощо. Загалом, можна припустити існування біологічного ланцюжка, який веде від емоційної та сенсорної депривації через апатію до дегенеративних змін і навіть смерті. Тому як на біологічному, так на психологічному та соціальному рівнях часто порівнюють відчуття сенсорного голоду як вкрай негативного й руйнівного стану для життя людського організму з відчуттям харчового голоду. Для нейтралізації негативного впливу сенсорно-деприваційних синдромів упродовж тривалого часу ми застосовуємо ревіталізаційні медіально-рефлексійні технології.

### **Література:**

1. Ревіталізація психогенези депривованої особистості : [монографія] / За заг. ред. проф. Я. Гошовського. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2015. – 493 с.

УДК 159.922.6

*Коренєва Юлія Петрівна*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

### **ФРУСТРАЦІЯ ЯК ТИПОВА РИСА ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ: ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД**

У сучасній психологічній науці фрустрація розглядається в контексті витривалості щодо життєвих труднощів та реакцій на ці труднощі, тобто реагування на невротичні переживання і стани. Виходячи з поняття фрустрації як психічного стану, ми вважаємо найдоцільнішим дати таке визначення: фрустрація – психічний стан людини, який виражається у характерних особливостях переживань і поведінки (гнітючість, приреченість, безпорадність, дратівливість) і викликається об'єктивно такими труднощами, які суб'єктивно

для людини майже неможливо подолати. Найчастіше фрустрація вивчається як реакція на ті подразники чи ситуації, які називаються фрустраторами, що у свою чергу провокується бар'єрами, які блокують діяльність. Здебільшого фрустрація переживається особистістю як позбавлення (як відсутність необхідних засобів для досягнення мети або задоволення потреби); втрата (може бути зовнішня і внутрішня в залежності від обставин); конфлікт (який проявляється так само у внутрішній або зовнішній формі). Психічні стани при втраті конфлікту і проявляються залежно від їх змісту, сили і значущості.

Фрустрація, тривожність і агресія є взаємозалежними феноменами, які, наприклад, активно проявляються в сучасних підлітків, особливо тих, які проживають в умовах різновидової депривації. Агресивність підлітків у контексті фрустрації розглядається як такий стан, що може включати в себе не тільки прямий напад, але й погрозу, бажання напасти, ворожість. Стан агресії може бути зовнішньо яскраво виражений, наприклад, у брутальності, бійках, а може бути "прихований", маючи форму замаскованої недобррозичливості та озлобленості. Досить розповсюдженим проявом агресії є вербальна нецензурна агресивність дітей. Слід відмітити також агресію, спрямовану проти самого себе, яка може навіть перерости в суїцид.

Фрустрація і тривожність є також типовими психостанами вагітних жінок, які переживають через психофізичні видозміни власного Я. Симптоматичним вираженням фрустрації також вважають фіксацію. Цей термін можна розуміти в двох смислах. Часто він розуміється як стереотипність, повторність дій, однак фіксацію можна розуміти і як свого роду прикутість до фрустратора, який поглинає всю увагу, викликає потребу тривалий час сприймати, переживати та аналізувати фрустратор. Тут проявляється вже не стереотипність рухів, а стереотипність сприймання і мислення. Особлива форма фіксації - у відповідь на дію фрустраторів - примхлива поведінка. Формою прояву фрустрації виступає відхід у діяльність, яка дозволяє депривованим підліткам відволіктися (спорт, мистецтво, гурткова й ігрова діяльність тощо). Поряд із астеничними проявами фрустрації існують і астеничні реакції на фрустратори – депресивні стани. Депресію можна розглядати як щось протилежне агресії. Її не можна ототожнювати з фіксацією, для якої характерна не депресивність, а скоріше, своєрідна маніакальність. Для депресії типові почуття печалі, усвідомлення невпевненості, безсилля, безнадійності, а іноді й відчаю. Особливою формою депресії в депривованих підлітків є стан апатії, який можна охарактеризувати як тимчасове оціпеніння. Ще однією типовою реакцією переживання фрустрації виступає регресія це повернення до більш примітивних, а часто і до інфантильних форм поведінки, а також зниження під впливом фрустратора рівня діяльності, як такої, що блокується. Примітивність у регресії відноситься не тільки до зовнішньо виражених реакцій, але й до переживань – наприклад, потреби в тому, щоб хтось пожалів та приголубив як дитину. В сучасних трансформаційних умовах це набуває особливого екзистенційного сенсу.

Фрустрація розрізняється не тільки за своїм психологічним змістом або спрямованістю, але й за тривалістю. Психічні стани, які характеризують

фрустрацію, можуть бути у депривованих підлітків і короткими спалахами агресії або депресії афективного типу, а можуть бути й тривалими станами настрою, при цьому залишаючи помітний слід у їхній психогенезі. Фрустрація може бути типовою для характеру підлітка, або не типовими, які виражають початок виникнення нових рис характеру, а також епізодичними. мозаїчність особистісних властивостей, стійка дезадаптація, підвищена фрустрованість, агресивність і кримінальна активність та комплекс інших супутних девіацій, що мотивують і детермінують їхній соціо- й онтогенез.

Для зниження фрустрованості і тривожності у вагітних жінок, які зазнають також і різномодальних деприваційних ускладнень, ми застосовуємо положення медіально-рефлексійного тренінгу (за Я. Гошовським) [1]. За методологічною ознакою медіально-рефлексійний тренінг належить до класу психорегулятивних систем, що побудовані на принципі «самокерованої діяльності». Це положення засвідчує єдність з основними принципами генетичної психології, згідно з концептуальними положеннями якої генеза, розвиток можливі насамперед як «саморух» особистості. Ключовою ознакою задіяного нами медіально-рефлексійного підходу було те, що кожна зустріч сторін закінчується хай невеликим, але просуванням вперед, тобто спрацьовує принцип генетичної психології – поступовість психічного розвитку особистості. Внутрішнє самопримирення зі своїм актуалгенезом дозволяє вагітним жінкам істотно знизити рівень фрустрованості, депресивності, тривожності та інших амортизаційних психостанів.

### **Література:**

1. Коренева Ю. Ускладнені психостани вагітних жінок різного віку: медіально-рефлексійний тренінговий підхід / Ю. Коренева // Психогенеза особистості: норма і девіація / За заг. ред. Я.О. Гошовського. – Луцьк: Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2017. – С. 87-93.

УДК 17.022.1:378.4

*Корольчук Микола Степанович,  
Чернега Наталія Сергіївна  
Київський національний  
торговельно-економічний університет  
м. Київ, Україна*

## **НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІМІДЖУ ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД**

На сьогоднішній день проблема іміджу привертає досить велику увагу науковців. Імідж освітньої організації є найменш дослідженим в теоретичному аспекті, тому на наш погляд буде доречним висвітлити наукові підходи до вивчення іміджу освітньої установи: закордонний досвід.

Прогрес нових інформаційних технологій є однією з найбільш важливих причин зберегти рівень конкурентоспроможності освітньої установи, зокрема університету. Це призвело до появи нових навчальних технологій (дистанційного навчання), що підвищує рівень академічної мобільності викладачів і студентів серед різних країн. Результатом цього процесу є посилення конкуренції серед факультетів у наборі студентів, залученні викладацького складу і пошуку додаткових джерел фінансування. За останній час велика кількість університетів збільшили інвестиції у власний імідж, щоб зберегти свою конкурентоспроможність на ринку.

**Аналіз наукових джерел.** Аналізуючи літературу, ми можемо зробити висновок, що на сьогодні не існує єдиного правильного визначення поняття іміджу організації. У літературі зустрічаються терміни: репутація організації або ідентичність організації (Barnett та ін., 2006), які інколи використовуються як синоніми для терміну імідж, інші ж науковці розмежовують ці терміни з поняттям іміджу (Швайгер, 2004).

Науковці мають розрізнити імідж та ідентичність. Ідентичність – це те, що організація представляє собою в дійсності. Імідж – це те, як організація сприймається з навколишнього середовища. Відмінності між тим, що є насправді, і як воно виглядає ззовні, безумовно існують.

Деякі науковці стверджують, що імідж є результатом того, як зацікавлені сторони інтерпретують повідомлення від організацій. Іншими словами, інформація про організацію, що доноситься засобами масової інформації та іншими об'єктами, такими як сім'я, друзі або співробітники фірми, також вносить свій внесок в формування іміджу організації, тобто імідж формується тими, хто оцінює організацію (Fombrun 1990; Арпан 2003) [1].

Імідж може відрізнитися; в залежності від поглядів груп, що його оцінюють (Арпан і ін., 2003). Виділяються також два компоненти іміджу: функціональний, пов'язаний з матеріальними стимулами, які можуть бути легко виміряні; і емоційний, пов'язаний з психологічними умовами, що проявляються в почуттях і відношенні (Palacio, Менесес і Perez, 2002).

Арпан (2003) акцентує увагу на таких факторах, що включають: визнання імені університету, академічний компонент, соціальне життя, спортивна активність, і в меншій мірі, фізичне середовище університету. Більш конкретно, академічний компонент складової іміджу складається з цінності при виході на ринки праці, загальних характеристик студентів, а також програмних характеристик [1].

Дослідження Kazoleas і співавторів (2001) виявили, що фактори іміджу, що контролюються самим університетом (наприклад, наявність конкретних програм, ефективність навчальних програм, спортивних програм, бібліотек і технічних засобів) були сильнішими загальної оцінки іміджу, ніж демографічні характеристики респондентів або фактори навколишнього середовища університету (наприклад, розташування, витрати, стандарти прийому), і що університети мають більш сильний особистий вплив на власний імідж ніж засоби масової інформації, пов'язані з університетом (Arpan і ін., 2003) [1,3].

Паласіо, Менесес і Перес (2002) пояснити процес формування іміджу за допомогою різних компонентів, як в когнітивному так і афективному вимірах. Вони підкреслюють, що когнітивний компонент іміджу суттєво впливає на афективну складову іміджу. У своєму дослідженні вони помітили, що «орієнтація університету і підготовка» в основному характеризуються факторами, пов'язаними з орієнтацією університету по відношенню до студентів, суспільства та інших компаній і рівнем підготовки, яку він забезпечує для студентів. З іншого боку, «репутація» університету пояснюється такими змінними як престиж, потужності та спектр навчальних послуг. Результати їх роботи підтвердили, що в цілому університетський імідж формується когнітивними і афективними компонентами, але більше під впливом афективного компонента, ніж когнітивного (Palacio, Meneses і Переса, 2002) [4].

Отже, проаналізувавши літературу можна зробити висновки, що формування іміджу можна вважати результатом процесу, який представляє собою виникнення, опрацювання, збереження і накопичення внутрішніх образів, що надає іміджу ідентичності. Імідж освітньої установи – це багатовимірне поняття, що засноване на чинниках, таких як рентабельність, розмір організації, якість продуктів та послуг.

#### **Література:**

1. Arpan, L. M. et al. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97 – 113, DOI: 10.1108/1356328031047535.
2. Ковалева Е.Н. Имидж образовательной организации: от стратегии к операционализации // Казанский экономический вестник. – 2015. № 2 (16). С. 9 – 18.
3. Kazoleas, D., Kim, Y. and Moffit, M. A. (2001). Institutional image: a case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 6(4), 205-216. DOI: 10.1108/EUM0000000006148.
4. Palacio, A. B., Meneses, G. D. and Pérez, P. J. P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486 - 505. DOI: 10.1108/09578230210440311.

УДК159.923.2

*Костю Світлана Йосипівна,  
Химинець Ангеліна Володимирівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

#### **ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Професійне самовизначення є винятково важливим етапом у житті кожної людини, оскільки правильно здійснений професійний вибір зумовлює успішність

професійної діяльності особистості та її психологічний комфорт. Дослідженню даної проблеми присвятили свої праці ряд видатних вчених-психологів нашої країни та зарубіжжя: М.В. Великожон, Ю.В. Вінтюк, О.І. Вітковська, М.Р. Гінзбург, А.М. Голомшток, Є.В. Єгорова, Є.О. Климов, Г.С. Кожухарь.

Психологічний зміст процесу професійного самовизначення в науковій літературі розглядають з двох сторін: 1) орієнтування у різних видах діяльності; 2) здійснення вибору професії та формування професійного плану, що мають як соціально-психологічний, так і внутрішньо-психологічний аспекти [1].

Професія сучасного психолога, без сумніву, належить до творчих професій тому, що досягнення майстерності залежить не тільки від успішності навчання й набуття певної суми знань і навичок у ВНЗ (їх значення ні за яких умов не можна применшувати), але й значною мірою від багатьох особистих якостей і спеціальних здібностей людини [1]. Ключовою фігурою процесу модернізації психологічної культури сучасного суспільства визначається психолог, який якраз і забезпечує отой вирішальний для нашої галузі мікрорівень психологічної діяльності, суб'єктом якої є і особистість.

Проблема підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності психолога у ВНЗ включає в себе розвиток їх психологічної культури. Професійне становлення психолога у процесі вузівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших [3].

Говорячи про особистісний підхід до формування майбутнього практичного психолога, перш за все слід підкреслити цінність професійної зорієнтованості студентів на вибір ними професії психолога [2]. Професійне становлення сучасного психолога повинне будуватися на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки спеціаліста, що є одним із важливих наукових принципів, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості в її цілісності та гармонійності.

Нами було проведено емпіричне дослідження мотивації професійного становлення майбутніх психологів, де ми використали методику Б.Басса та методику вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір). Ми досліджували студентів Мукачівського державного університету, напряму підготовки «Практична психологія», групи ПП-1, ПП-3 та ПП-4.

З метою дослідження виду спрямованості особистості нами була використана методика діагностики професійної спрямованості особистості Б. Басса. Ми визначили, що домінуючим видом професійної спрямованості особистості у студентів Мукачівського державного університету є спрямованість на справу, дію. Цей вид спрямованості є наявним у таких відсоткових показниках: ПП-11 45,5%, трохи вищий показник у групи ПП-41 - 46,6% та найбільший показник 50% у групи ПП-31.

Тенденція до даної шкали, говорить про те що у студентів переважає зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконанні роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, корисну для досягнення загальної мети. Найменші показники у всіх трьох



групах, були виявлені в такому виді спрямованості як спрямованість на себе (Я). Це явище обумовлене тим, що студенти навчаються на напрямку підготовки «Практична психологія», а даний вид професії вимагає від людини спілкування в професійній діяльності та відсутність таких якостей як агресивність, тривога, інтравертованість, роздратованість, прагнення до влади і т.д., що ми і підтвердили аналізуючи отримані дані емпіричного дослідження. Також, ми отримали дані про те, що, в студентів груп ПП-11, ПП-31, ПП-41 високі показники по шкалі «Спрямованість на спілкування», що говорить про їх прагнення підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, орієнтація на соціальне схвалення, потреба в емоційних стосунках.

Після обробки отриманих даних, за методикою К. Замфір, нами було виявлено, що у всіх трьох досліджуваних групах переважає внутрішня мотивація професійної діяльності: ПП-11 – 68,25%;ПП-31 – 61%;ПП-41 – 66,7% . Відповідно, ми можемо зробити висновок про те, що майбутні психологи, які навчаються в Мукачівському державному університеті, внутрішньо вмотивовані на навчання, тобто для них важливим є сам процес професійної діяльності, тому вони прагнуть до здобуття нових знань.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що майбутні психологи, які навчаються в Мукачівському державному університеті, внутрішньо вмотивовані на навчання, тобто для них важливим є сам процес професійної діяльності, тому вони прагнуть до здобуття нових знань.

### **Література:**

1. Березовська Л.І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. / Л. І. Березовська. – К.: Видавничий дім "Слово", 2011. – 168с.
2. Гордієнко В.І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький.: ТУП, 2001. - С. 48 - 67.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб./ С.С. Занюк . - К.: Либідь, 2002. - 304с.

УДК 159. 99:378.14

*Кутішенко Валентина Петрівна,  
Фоменко Вікторія Олександрівна  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ СУЧАСНИХ ВЧИТЕЛІВ**

Орієнтація українського суспільства на європейські цінності зумовлює необхідність реформування системи освіти, що, в свою чергу, потребує детального психологічного вивчення ключових аспектів діяльності вчителя та нових поглядів на проблему його конкурентоздатності. Саме

конкурентоздатний вчитель, новатор і лідер в своїй справі, зможе створювати нові стандарти, вести за собою, стимулювати до розвитку і формувати освічену націю.

Серед сучасних науковців, які вивчають проблему конкурентоздатності, ми виділяємо позицію тих, які пропонують подивитися на конкурентоздатність, як на здатність максимального розширення індивідуальних можливостей фахівця з метою його особистісної, професійної та соціальної реалізації (Ю. Кореляков, С. Лаптева Л. Мітіна, А. Міщенко, Г. Шавиріна та ін.). Нам імпонує, також, підхід до означеної проблеми Л. Дудко, яка виокремлює низку системоутворюючих якостей конкурентоздатної особи саме в умовах ринкової економіки. На думку науковця, ці якості відображають особу, генеральною властивістю якої є «непереборне внутрішнє прагнення» до перетворювальної діяльності. Зокрема, це такі якості як: чіткість цілей та ціннісних орієнтацій, працелюбність, пошук можливостей творчого самовиявлення, ініціативність, готовність до ризику, орієнтація на ефективність і якість, цілеспрямованість, незалежність, здатність бути лідером, стресостійкість, прагнення до перманентної мобільності, безперервного саморозвитку, високої якості кінцевого продукту [2, с. 43].

Побудувати модель конкурентоздатності сучасного вчителя допоможе аналіз проблем з якими йому доведеться стикатися у своїй професійній діяльності. Узагальнення наукових джерел та аналіз результатів опитування вчителів дозволив виділити серед них такі основні: зростання рівня освітніх стандартів та постійне ускладнення змісту освіти, що вимагає від вчителя ерудованості та інтеграційних знань, високого рівня розвитку пізнавальних процесів; ускладнення навчання і виховання сучасної дитини, що зумовлює необхідність впровадження нових прогресивних технологій навчання й виховання, орієнтацію на побудову власної індивідуальної стратегії професійної діяльності, розробку авторських програм навчання і розвитку дітей; вихід школярів в єдине інформаційне середовище, що передбачає раціональне використання вчителем інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Наша модель конкурентоздатності педагога базується на узагальненні підходів до структури особистості та педагогічної діяльності (К.К.Платонов, Н.В.Кузміна).

Перша підструктура моделі конкурентоздатності включає соціальну спрямованість вчителя, систему його провідних ставлень і потреб. Вчитель виконує соціальне замовлення, він формує особистість. Відповідно, показниками конкурентоздатного вчителя повинні стати: педагогічна спрямованість його особистості (позитивне ставлення до педагогічної діяльності, любов до дітей); інтелігентність, що передбачає наявність у педагога розвинутої системи гуманістичних цінностей, толерантності, він повинен бути зразком моральної поведінки, мати постійну потребу у саморозвитку, досягненні успіху, отриманні нових знань, бути здатним до безперервної освіти.

Друга підструктура – це підструктура досвіду, яка передбачає наявність у конкурентоздатного педагога професійних компетенцій, серед яких особливе місце посідають комунікативні, проєктивні, організаторські, інформаційні, інноваційні, психолого- фасилітивні та фахово-методичні.

Третя підструктура передбачає певний рівень розвитку всіх пізнавальних процесів вчителя, зокрема, широту, цілісність, критичність і гнучкість мислення, креативність, спостережливість, розвинутий емоційний інтелект тощо.

Четверта підструктура охоплює індивідуально-типологічні особливості вчителя і передбачає розвинену рефлексію, знання своєї індивідуальності, нервово-психічну стійкість (здатність зберігати оптимальну організацію психічних функцій під час виникнення непередбачуваних ситуацій, стресостійкість, здатність до емоційно-вольової саморегуляції).

Отже, конкурентоздатність педагога – це інтегральна, складноорганізована динамічна система його особистісних і професійних якостей та компетенцій, які визначають успішність його професійної діяльності та здатність сформувати конкурентоспроможних учнів.

### **Література:**

1. Дудко Л. А. Конкурентоспроможність спеціаліста в умовах ринкової економіки: Дис. ... канд. соціолог. наук: 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології / Людмила Андріївна Дудко. – К. : Інститут соціології, 2004. – 196 с.

УДК: 155.9.39+316.331.364

*Миронець Сергій Миколайович*  
*Київський національний торговельно-економічний університет*  
*м. Київ, Україна*

### **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ТА ЗАХИСТУ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ ТА ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

Стихійні лиха, пожежі, аварії... По-різному можна їх зустріти. Розгублено, або навіть приречено, як століттями зустрічали люди чисельні лиха, а можна – організовано, з вірою у власні сили і допомогу держави. Успіх залежатиме від тих, хто знає, як діяти у тій чи іншій ситуації, прийме правильне рішення: врятує себе, надасть допомогу іншим, обмежить, наскільки зуміє, руйнівну дію стихійних сил [1].

Проблеми виникнення надзвичайних ситуацій (НС), як «предтечі» екстремальних ситуацій поволі, але невідворотно стає однією з невід'ємних характеристик національної безпеки більшості держав світу.

Катастрофа в Чорнобилі, трагедія у Сквиливі, аварії на вугільних копальнях України, спалах міжнародного тероризму, глобальна світова криза, яка потрясла людство на початку ХХІ століття, військові конфлікти (Індо-Пакистанський, Арабо-Ізраїльський), загострення яких розпочалося з новою

силою у зв'язку з розробкою країнами учасницями ядерної зброї, суперництво між Росією та Сполученими штатами Америки щодо володіннями ринками збуту військового озброєння створюють ризики до глобального військового протистояння, яке може охопити не окремі країни, а цілі території.

На думку Леоніда Ларуша, колишнього кандидата в президенти США, опублікованого 15 березня 2014 року в інтерв'ю Pres TV (Іран), «ситуація в Криму – частина всього сценарію, тобто сценарію Третьої світової війни, Термоядерної Третьої світової війни, яка може виникнути сьогодні, завтра, на наступному тижні...» [2], все це засвідчує актуальність проблеми ризику виникнення різноманітних надзвичайних ситуацій та загроз національній безпеці України.

Щорічно кількість постраждалих від стихійних лих збільшується, в середньому, на 6%. За підсумком, у світі простежується тенденція зростання кількості постраждалих від НС природного і техногенного характеру на 8-10%. Численні страждання приносять людству різноманітні спалахи інфекційних хвороб, від яких щорічно помирає біля 1,3 млн. осіб, а такі постійні супутники катастроф і стихійних лих як розгубленість, паніка, страх й безпорадність цілковито позбавляють людину здатності до само - і взаємодопомоги, яка вкрай необхідна постраждалим [2, с. 193].

За даними управління Верховного комісара ООН у правах людини, станом на 15 березня 2017 року за період конфлікту на Сході України кількість загиблих сягає майже 10 000 осіб, ще біля 24 000 тисяч отримали поранення. Жертви продовжують невпинно зростати. Майже 290 тисяч осіб отримали статус учасника бойових дій. Кількість внутрішньо переміщених осіб за весь період конфлікту продовжувало зростати і на початок 2017 року склало більше 2 млн. чоловік. За даними міжнародної організації «Міжнародна ініціатива з розвитку дітей», Україна на 2016 рік входить до ТОП-10 країн світу за кількістю переселенців [3].

За таких умов організація та принципи надання психологічної допомоги постраждалому населенню мають бути організовані та здійснюватися централізовано відповідно до заходів Єдиної державної системи у сфері цивільного захисту та її підсистем. Відповідно до ст. 38 Кодексу цивільного захисту України «Психологічний захист» така система заходів покладається на центральний орган виконавчої влади у сфері цивільного захисту (Державну службу України з надзвичайних ситуацій).

При всій багатогранності характеру надзвичайних ситуацій, єдиними залишаються принципи надання допомоги для медиків, рятувальників і психологів, основними з них, є: професіоналізм, наближеність, невідкладність, простота, наступність, надійність, індивідуальність.

Мета системи заходів психолого-психіатричної допомоги в надзвичайних ситуаціях є збереження психічного й соматичного здоров'я постраждалих, усунення додаткових загроз життю і здоров'ю для них і їхньому оточенню в силу особливостей зміни поведінки, психічного стану під впливом негативних чинників екстремальної ситуації. Така мета досягається при дотриманні наступних етапів роботи з надання психологічної допомоги.

1. **Перший етап** психологічної допомоги починається в період розвитку екстремальної ситуації, коли по сигналу про виникнення надзвичайної ситуації (НС), катастрофи бригади рятувальників та служб медицини катастроф виїжджають на межу (кордон) виникнення НС і приступають до надання допомоги. В силу короткостроковості етапу (від декількох хвилин або годин) медики і рятувальники не можуть приступити до надання допомоги, тому їх функції виконують, люди, що знаходяться поруч біля епіцентру НС. Виконання завдань етапу полягатиме, у: виявленні постраждалих, що знаходяться в гострому психічному стані, в стані психомоторного збудження, евакуації такої категорії постраждалих із зони лиха; копінгу наслідків гострих стресових реакцій і розладів, що супроводжуються змінами у свідомості і вираженими ознаками небезпечної поведінки для власного життя жертви, і життя оточуючих; здійснення заходів медичного сортування і підготовки постраждалих до евакуації за призначенням; здійснення заходів по попередженню панічних реакцій й агресивних форм поведінки.

2. **Другий етап** здійснюється у вигляді кваліфікованої допомоги в лікувальних закладах, розгорнутих в зоні, що безпосередньо наближена до місця НС, і передбачає: здійснення кваліфікованого сортування й розподілу постраждалих по групах, виступає ключовим елементом ефективної допомоги, реабілітації й попередження пролонгованої дії травматичного стресу, розвитку посттравматичного стресового стану ПТСР; надання кваліфікованої медичної та психологічної допомоги, прогнозування вірогідних психічних розладів; здійснення консультативної допомоги фахівцями медиками, психологами, іншими спеціалістами в оцінці психічного стану постраждалих й диференційованому призначенні їм седативних та психотропних препаратів, за необхідності та з призначення лікаря.

3. **Третій етап** починається з моменту евакуації постраждалих у спеціалізовані центри медико-психологічної реабілітації, де їм надається спеціальна психолого-психіатрична допомога, що передбачає: повне клінічне обстеження; встановлення остаточних діагнозів; спеціальне лікування (терапія) до повного одужання, заходи медико-психологічної реабілітації, соціальна й трудова адаптація.

### Література:

1. Рева Г.В. Український соціум: загрози екстремальних ситуацій : монографія / Рева Г.В., Врублевський В.К., Ксьонзенко В.П., Мариніч І.В. // За ред. Проф. В.К. Врублевського. – К. : Інформаційно-видавничий центр «Інтелект», 2003. – С. 206.

2. Миронець С.М. Особливості психологічного забезпечення міжнародних гуманітарних місій Тези на конференцію рятувальників / С.М. Миронець. // Матеріали 16-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції рятувальників (23-24 вересня 2014 р.) К. : ІДУЦЗ, 2014. – С. 193.

3. Інтернет ресурс. Режим доступу. <http://www.presstv.ir/detail/obama-could-trigger-world-war>.

*Осьодло Василь Ілліч*  
*Гуманітарний інститут Національного університету*  
*оборони України імені Івана Черняхівського*  
*м. Київ, Україна*  
*Зубовський Дмитро Сергійович*  
*Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*  
*м. Київ, Україна*

## **КІЛЬКІСНИЙ ТА ЯКІСНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНЮВАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

На сьогоднішній день тема посттравматичного зростання особистості займає одне з провідних місць за кількістю щорічних досліджень та публікацій. Так, С. Джозеф та А.Лінлей визначали 40 наукових робіт, у яких повідомлялося про позитивні зміни у тих, хто пережив травматичну подію [4]. Лише на вищезазначену наукову статтю, в пошуковій системі “Google Scholar” вже налічується близько 1500 наукових посилань. Така ж тенденція спостерігається і на статтю Р. Тедескі та Л. Калхоун [6] (близько 3190 посилань).

Виділяється два підходи до оцінювання та вимірювання посттравматичного зростання – якісний та кількісний, які використовуються у дослідженнях та мають сильні й слабкі сторони, що обов’язково слід враховувати при плануванні досліджень. Першим було застосовано якісний підхід, який тривалий час послуговував основою для значної кількості засадничих досліджень. Він представлений методиками як письмове есе, техніка життєвої історії, експресивне письмо, нарративні техніки та структуроване інтерв’ю [1].

Особливої поширеності серед вищезазначених методик якісного підходу отримало структуроване інтерв’ю, яке спрямовувалось на позитивні зміни або здобутки в результаті травматичної події та використовувало відкритий формат запитань [3]. В них часто позитивні та негативні зміни оцінювалися одночасно.

Ранні дослідження у галузі позитивних наслідків травматичного стресу опиралися саме на якісні дані, що дозволило сформулювати уявлення про різноманіття проявів зростання. Це одна із суттєвих переваг якісних методик над кількісними, адже опитувальники не можуть охопити всі сфери посттравматичного зростання, більше того, досліджувані не обмежені визначеним набором шкал, а доповідають про існуючий та значущий для них досвід. Вони мають низку недоліків, що пов’язані із значними витратами часу і складністю охопити велику вибірку, певною упередженістю у постановці питань інтерв’ю. Нарративні техніки дозволяють глибше зрозуміти досвід особистісного зростання, проте не існує загальноприйнятого способу порівняння отриманих індивідуальних даних [1].

В останні роки науковці все частіше почали апелювати до стандартизованих і валідизованих методик кількісного підходу. Така ситуація пояснюється прагненням уніфікувати отримані дані з різних досліджень, різних травматичних ситуацій та різних категорій досліджуваних.

Дослідження посттравматичного зростання в межах кількісного підходу почали з’являтися в першій половині 90-х років минулого століття.

Дослідження базувалися на використанні хоча і погано валідизованих, проте кількісних методик оцінювання посттравматичного зростання [2;5]. Справжнім проривом в цьому питанні стали дві дослідницькі роботи 1996 року. Було представлено дві стандартизовані та валідизовані методики кількісного вимірювання позитивних наслідків травматичного досвіду – «Шкала пов'язаного зі стресом зростання» та Опитувальник посттравматичного зростання. [6]. В 1998 році також було розроблено «Шкалу знаходження вигод». Усі опитувальники пропонують оцінити ступінь посттравматичних особистісних змін у різних сферах за допомогою шкал Лікерта.

Кількісний підхід має переваги: 1) можливість дослідження багаточисельних вибірок різних груп населення; 2) уніфікація наукових уявлень про конструкт посттравматичного зростання серед дослідників з різних країн; 3) можливість кількісного вимірювання прояву посттравматичного зростання та оцінювання його за заздалегідь визначеними сферами; 4) швидкість отримання значного масиву даних; 5) валідизація методик на значній кількості вибірок досліджуваних та встановлені нормативні дані для них.

Недоліки: 1) методики не є всеосяжними з огляду на набір шкал, тобто позитивні зміни можуть траплятися у тих сферах, які не враховані розробниками; 2) шкали відповідей у даних опитувальниках є уніполярними, тобто не надають можливості доповідати про негативні зміни у тих чи інших аспектах; 3) сучасні методики вимірювання посттравматичного росту не забезпечують жодної інформації про причини, з яких досліджувані обирають варіанти відповідей, що вказують на «нульове» зростання [1].

### **Література:**

1. Шелюг О.А. Багатовимірність феномену посттравматичного росту: біологічний, психологічний та соціокультурний складники особистісних трансформацій / О. А. Шелюг // Психологія і особистість. – 2014. – 1.- С. 112-129.
2. Burt M. Dimensions of recovery from rape / M. Burt, B. Katz // Journal of Interpersonal Violence. – 1987. – № 2. – P. 57-81.
3. Davis C. G. Making sense of loss and benefiting from the experience: Two construals of meaning / C. G. Davis, S. Nolen-Hoeksema, J. Larson // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – № 75. – P. 561-574
4. Linley P.A. Positive Change Following Trauma and Adversity: A Review / P. A. Linley, S. Joseph // Journal of Traumatic Stress. – 2004. – №1. – Vol. 17. – P. 11-21.
5. Joseph, S. Changes in outlook following disaster: The preliminary development of a measure to assess positive and negative responses / S. Joseph, R. Williams, W. Yule. // Journal of Traumatic Stress – 1993. – № 6. – Vol. 2. – P. 271-279
6. Tedeschi R. G. The post-traumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma / R. G. Tedeschi, L. G. Calhoun // Journal of Traumatic Stress. - 1996. – Vol. 9. – P. 455-471.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АНІМАЛОТЕРАПІЇ, ЯК ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОГО МЕТОДА ДОПОМОГИ ДІТЯМ**

У сучасній психологічній науці бурхливо розвиваються психотерапевтичні методики з використанням сприятливого впливу тварин на особистість. Основна мета взаємодії з тваринами визначається спільною діяльністю тварини разом з особистістю. Зоопсихологічні знання у цій області застосовані у трьох напрямках: розвивальна робота з дітьми; утримання тварин у будинку людини; анімалотерапія. Анімалотерапія - це вид психотерапії, в якій психотерапевтичним засобом є взаємодія людини з твариною. Цей вид взаємодії відрізняється від інших психотерапевтичних засобів (взаємодія з неживими об'єктами у різних видах психотерапії, з самим терапевтом й учасниками групової терапії). Основними позитивними відмінностями анімалотерапевтичної діяльності від інших видів терапії є:

1) тварина має внутрішнє джерело активності, завдяки чому анімалотерапевтична діяльність стає відносно непередбачуваною як для пацієнта, так і для терапевта;

2) тварина не є носієм смислової та оцінної функції відносно людини, вона не може бути у ситуації психотерапії "неконгруентною", тобто вона виражає те, що безпосередньо відчуває, і це дозволяє пацієнту звільнитися від прояву психологічних захистів, що перешкоджають ефективності психотерапії;

3) тварина має "внутрішню позицію", власну мотивацію і «включається» у процес взаємодії з людиною, активно цю позицію проявляючи. При психотерапії за допомогою "неживих" засобів усе будується лише у взаємодії позицій пацієнта і психотерапевта [1].

Провідні наукові діячі анімалотерапії виділяють: ненаправлену анімалотерапію (взаємодія з тваринами в домашніх умовах без усвідомлення або цілеспрямованого розуміння їх терапевтичного значення) і спрямовану анімалотерапію (цілеспрямоване використання тварин і (або) їх символів за спеціально розробленими терапевтичними програмами). Спрямована анімалотерапія використовує спеціально навчених тварин і підрозділяється на види залежно від того, які саме тварини використовуються - іпотерапія, дельфінотерапія, каністерапія, фелінотерапія та ін.

С.Д. Деребо і В.А. Ясвін виділили основні функції анімалотерапії [3]:

**1. Психофізіологічна функція.** Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувалася роботу нервової системи, психіки в цілому.

**2. Психотерапевтична функція.** Взаємодія людей з тваринами може істотним чином сприяти гармонізації їх міжособистісних відносин. Латвійський психолог Є.В. Антонова за допомогою методики "Малюнок сім'ї" вивчала вплив домашніх тварин на сприйняття дитиною психологічного клімату в



родині. Ця методика дозволяє діагностувати п'ять симптомокомплексів: 1) "сприятлива сімейна ситуація", 2) "конфліктність", 3) "тривожність", 4) "почуття неповноцінності", 5) "ворожість".

**3. Реабілітаційна функція.** Контакти з тваринами і рослинами є тим додатковим каналом взаємодії особистості з навколишнім світом, який може сприяти як психічної, так і соціальної її реабілітації.

**4. Функція самореалізації.** Взаємодія з природою дозволяє опосередковано задовольнити потребу в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба бути значущим для інших. Не знаходячи можливості самореалізації себе у соціумі, дитина реалізується в створеному власному "світі".

**5. Функція спілкування.** Однією з найважливіших функцій, яку можуть здійснювати тварини - це функція партнерів спілкування.

Психологічні особливості анімалотерапії, як виду психотерапії мають особливе значення в діяльності з дітьми. В сучасному середовищі стає можливим використання анімалотерапевтичної допомоги з раннього дитинства для лікування і профілактики захворювань, психокорекції та психопрофілактики психологічних, емоційно-вольових, психічних, фізичних відхилень у дітей різного віку[2].

Сучасний стан теоретичних розробок у сфері анімалотерапії вимагає найбільш ефективного вирішення проблем практичного впровадження положень анімалотерапії та забезпечення соціально-психологічних умов їх реалізації, що мають місце в сучасній українській психотерапії, педагогіці, медицині. Створення ефективних соціально-психологічних умов для розвитку і впровадження анімалотерапії, розробка сучасних методів та методик анімалотерапії з урахуванням психофізіологічних, психотерапевтичних, національних, соціально-економічних особливостей української нації, дозволять досягти вагомих змін в системі комплексної психотерапевтичної допомоги дітям.

Анімалотерапія дозволяє на науковій основі використовувати досвід взаємодії з тваринами у психологічній допомозі. Тварини відчують щирі почуття до особистості, приймають їх такими, якими вони є, з усіма недоліками. Вони пробуджують почуття відповідальності, виводять людей з замкнутого внутрішнього простору, пробуджують бажання спілкуватися, заспокоюють, додають впевненості в собі, вчать радіти життю та любити навколишній світ.

### **Література:**

1. Агафоновичев В. Анімалотерапія. Усы, лапы, хвост – наше лекарство / В. Агафоновичев. – СПб.: Наука и Техника, 2006. – 304 с.
2. Анцупова И.И. Анімалотерапія / И.И. Анцупова. // Москва.: Журнал "Вокруг света" №12, 2006. – с. 23-27.
3. ДЕРЕБО С.Д. Экологическая педагогика и коллективная психология / С.Д. ДЕРЕБО, В.А. ЯСВИН. – Ростов-на-Дону: 1996. – 312 с.

*Сулятицький Іван Васильович*  
*Львівський національний університет імені Івана Франка*  
*м. Львів, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

Численні дослідження особливостей психічного розвитку дітей, що виховуються поза сім'єю, вказують на наявність дефекту особистості, який виявляється майже у всіх компонентах психічного розвитку та поведінки дітей-сиріт, а саме: залежність від ситуації, відсутність самоконтролю, імпульсивність, реактивність, безпосередність поведінкових реакцій, низький рівень інтелектуального розвитку, низький творчий потенціал тощо [2; 5].

У вихованців інтернатних закладів простежується не просто відставання чи недорозвиток особистісних утворень, а інтенсивне формування деяких принципово інших механізмів, що замінюють особистість і дозволяють дитині пристосуватись до життя в особливих умовах. Невідповідність цих механізмів соціальним нормам, які висуває суспільство, призводить до відхилень у поведінці дітей зі шкіл-інтернатів. Власне це і є визначальними доказами порушень соціально-психологічної адаптації у вихованців інтернатних закладів.

Соціально-психологічна дезадаптація може виникнути внаслідок стресів, фізичних і психічних захворювань, емоційних переживань, конфліктів тощо. Найчастіше вона зумовлює збої у процесі оволодіння особистістю відповідної ролі при входженні в нову соціальну ситуацію, набуття навичок спілкування та взаємодії. Супроводжується незадоволенням особистості своїм становищем у групі, ефективністю реалізації свого комунікативного потенціалу, зниженням самооцінки, розмиванням індивідуальності, посиленням незадоволеності своїм становищем у соціальному оточенні загалом. Якщо перша потреба дитини у відносинах у любові не була задоволена, якщо перші кроки життя дитини минули в емоційній пустелі, якщо дитина не зростає в люблячій сім'ї, то її центральна нервова система не має належного середовища для формування та відповідного розвитку соціальних нейронних мереж, які відповідають за здатність співчувати, розуміти внутрішній світ інших людей, себе, регулювати власні емоції та імпульси узгоджуючи їх із потребами інших людей, організувати автобіографічну пам'ять та багато інших функцій.

Особистісний розвиток вихованців дитячих будинків характеризується відсутністю тимчасової перспективи. Серед вихованців інтернатів переважають діти, батьки яких позбавлені батьківських прав, – до 70 %; поодиноких батьків – до 8 %; батьків, які відмовились від своїх прав при народженні дитини, – до 7 %; непрацездатних батьків через хворобу – до 7 %; батьків, які ув'язнені, – до 4 %; власне сироти – до 6 %. Таким чином, у дитячих будинках і школах-інтернатах більшість становлять соціальні сироти – діти, які мають батьків, що внаслідок різних обставин не можуть займатись вихованням своїх дітей. Разом з тим, усім дітям-сиротам притаманна симптоматика психічної депривації у

формі деприваційного синдрому. Термін «депривація» означає позбавлення чи обмеження можливостей для задоволення життєво важливих потреб.

Симптоматика депривації може охоплювати все коло порушень: від незначних відхилень до грубих порушень розвитку інтелекту й особистості. Але визначальним вплив на особистісний розвиток дитини сироти мають два види депривації – материнська та соціальна [3]. Причиною порушень соціально-психологічної адаптації у вихованців інтернатних закладів часто стає соціальна ізоляція, обумовлена явищем перебування в специфічних умовах цих закладів.

Сім'ю можна вважати первинним тренінгом життєвих навичок. Діти, як і раніше, продовжують любити своїх батьків, тому бувають випадки, коли діти повертаються в кримінальну сім'ю, в якій неможливо жити нормальній людині, – але ж там перебувають їхні батьки! [1]. Як свідчать дослідження, дитину будь-якого віку неможливо підготувати до відриву від сім'ї [4]. Таким чином ми можемо зробити наступний висновок: всі перелічені явища визначають особливості соціалізації вихованців дитячих будинків (інтернатів) і значною мірою впливають на поведінку та формування їхньої особистості.

#### **Література:**

1. Гірман Н. Щоб дитина адаптувалася успішно. Поради опікунам, усиновителям, вихователям / Н. Гірман. // Соціальний педагог – 2013. – № 6; 31 с.
2. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте. / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага, 1984.
3. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: метод. реком. / Н.Ю. Максимова. – К.: ІЗМН, 1997.
4. Міщик Л.І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей та підлітків. / Л.І. Міщик, З.Г. Білоусова. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003.
5. Фурманов И.А. Психология депривированного ребенка: пособие для психологов и педагогов. / И.А. Фурманов, Н.В. Фурманова. – М.: Владос, 2004.

УДК 159.923.2

*Угрин Ольга Георгіївна  
Львівський державний університет внутрішніх справ  
м. Львів, Україна*

#### **РОЛЬ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ У САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ**

Самореалізація є процесом усвідомленого і цілеспрямованого розкриття сутнісних сил особистості, що базується на їх адекватному самопізнанні та самооцінці.

Невід'ємною частиною цілісного механізму цього процесу є саме самодетермінація [1]. Вона характеризується самовизначенням особистістю її основних генеральних ставлень (світогляд, цінності, картина світу, образ світу,

генеральні смисли-життя тощо), які зумовлюють дії і вчинки особистості у пізнанні, навчанні, праці, спілкуванні, - в її життєдіяльності [2].

Саме тому визначальним у формуванні майбутнього професіонала, гармонійної особистості є створення тих умов, які сприятимуть свободі вибору активності, сфері інтересів, професійної діяльності.

Феноменом самодетермінації почали цікавитись й досліджувати зарубіжні вчені починаючи з 80-х років ХХ ст. Найбільш відомими серед них є теорія суб'єктності (Р.Харре), самоефективності (А. Бандури) й самодетермінації та особистої автономії (Е. Десі та Р.Раян).

Так, на думку вчених (Е. Десі та Р.Раян) самодетермінацію слід розглядати як відчуття свободи як до зовнішнього оточення, так і внутрішніх сил особистості. Вони виділяють три орієнтації: автономну орієнтацію, в основі якої є переконання про взаємозв'язок усвідомленої поведінки за його результати, де джерелом виступає усвідомленість власних потреб та почуттів; підконтрольна орієнтація, де в основі поведінки виступають зовнішні вимоги; безособова орієнтація, в основі якої лежить переконання, що результат не можна досягнути ціленаправлено [3].

Для з'ясування ролі самодетермінації у самореалізації майбутніх професіоналів проведено емпіричне дослідження, в якому взяло участь 356 студентів гуманітарних факультетів Львівського державного університету внутрішніх справ. В психологічному дослідженні застосовано такі методики, як «Методика діагностики рівня готовності до професійно – педагогічного саморозвитку», опитувальник «Визначення рівня самоактуалізації особистості» («САМОАЛ», автор Е.Шостром, адаптація Н.Ф. Каліної) та анкета «Самодетермінація особистісного пізнання» на визначення рівня самодетермінації (автор Л.В.Мар'яненко). Для інтерпретації отриманих даних були застосовані методи математико-статистичного опрацювання даних (комп'ютерний пакет статистичного аналізу STATISTICA у версії 8.0): описова математична статистика, кореляційний (лінійна кореляція Пірсона).

Результати кореляційного аналізу вказують на прямі взаємозв'язки між показником самодетермінації та орієнтацією в часі тут і тепер ( $r=0,311$  при  $p<0,05$ ), цінністю самоактуалізації ( $r=0,437$  при  $p<0,01$ ), мотиваційним компонентом психологічної готовності до професійної готовності ( $r=0,313$  при  $p<0,05$ ).

Отримані результати показують важливу роль самодетермінації у самореалізації майбутнього професіонала. Так, чим більше студенти матимуть відчуття і реалізацію свободи вибору, незалежно від зовнішніх сил та багатьох внутрішніх процесів, що впливають на них, тим більше:

1. будуть проявляти інтерес, бажання займатись професійною діяльністю, вдосконалювати свою підготовку, позитивно ставитись до обраної професії;

2. слідуєть таким цінностям життя як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, унікальність, досконалість, справедливість, порядок, простота, легкість без зусиль, самодостатність. Саме вони вказують на прагнення до гармонійного буття і здорового ставлення до людей.

3. здатні насолоджуватись актуальним моментом життя й цінувати його.

### **Література:**

1. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько – культурологічний аналіз) / В.І. Муляр. – Житомир: ЖІП, 1997.– 214с.
2. Мар'яненко Л.В. Самодетермінація як внутрішня психологічна умова активності, пізнання і розвитку особистості / Л.В. Мар'яненко // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XII, ч.6 Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПНУ, 2011. – С. 224-232.
3. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. - P. 171-194.

УДК 159.9-051:378.015.31:331.54

*Щербан Тетяна Дмитрівна,  
Фельцан Мирослава Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Фундаментальною умовою професійного розвитку психолога, що працює з людьми, є усвідомлення цим спеціалістом необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу і пошуку нових можливостей самореалізації та саморозвитку в професійній діяльності, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості. У процесі фахової підготовки практичних психологів професійна свідомість є предметом формування, а, отже, саме це поняття, має бути основою концепції процесу підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах. Незважаючи на численні наукові дослідження проблема формування професійної свідомості майбутнього психолога є сьогодні важливою як в теоретичному, так і в практичному планах.

Професійна самосвідомість – це результат процесів професійного самовизначення і самоорганізації, що детермінує уявлення про професію та усвідомлення себе у професії. Будучи системним, динамічним, багатоаспектним явищем, професійна самосвідомість включає когнітивний, комунікативний, мотиваційно-цільовий, операційний компоненти [1, 2].

Емпірично досліджуючи професійну свідомість майбутніх психологів, нами було використано методику 16 RF особистісного опитувальника Кеттела, яка дає змогу описати широку сферу індивідуально-особистісних відношень. Аналіз числових результатів даної методики дослідження дав змогу констатувати, що професійна свідомість має позитивну динаміку протягом

навчання у вузі. А саме, це є свідченням того, що професійне навчання сприяє формуванню адекватної уяви про майбутню професію та себе у професії. Вкажемо на деякі шкали з позитивним розвитком, це: шкала товариськості, нонконформізму, емоційної стійкості, стриманості, нормативності поведінки, сміливості, адекватності самооцінки. Так, показники за шкалою «товариськість» (від 75% до 80%) свідчать про те, що студенти відкриті і добросердні, їм властиві природність і невимушеність у поведінці. Ці студенти є активними у вирішенні конфліктів, довірливі та емоційно чутливі. Позитивна тенденція спостерігається й за показниками шкали «нонконформізм» (40%, 35%, 65%), де відмічається зростання незалежності. Позитивним вважаємо і те, що переважають високі показники за шкалою «адекватність самооцінки». Адекватність і сталість самооцінки вказує на особистісну зрілість студентів. Чим більше самооцінка адекватна, тим більш зрілими є майбутні фахівці. Всі ці зміни сприяють формуванню професійної свідомості майбутніх психологів і успішної подальшої самореалізації.

Попри в цілому позитивну тенденцію, все ж таки наявні тривожні показники формування професійної свідомості. Тому, вважаємо за потрібне зосередити свою увагу саме на негативній динаміці, куди належать шкали: низького інтелекту, домінантності, жорстокості, розслаблення, низького самоконтролю. На негативну динаміку вказують низькі показники за шкалою «інтелект» 20%, 15%, 25%, що свідчить про ригідність мислення. Практикуючі спеціалісти з показниками інтелекту нижче середнього, як правило, мають багато ускладнень у роботі, особливо консультаційній. Саме інтелект забезпечує ефективний аналіз рис і якостей особистості, дає змогу долати стереотипи (як особистісні, так і професійні), є центральним механізмом у розумінні поведінки іншої людини. Психолог не може мати низький інтелект, адже це становить професійну загрозу його діяльності. Він повинен бути кмітливим, здатним швидко навчатися та мати абстрактне мислення. Також слід звернути увагу й на показники за шкалою «домінантності», що зростають (40%, 35%, 60%). Психолог не може домінувати у спілкуванні, він повинен більше слухати, спостерігати, а не центрувати клієнта на своїй особистості. Спілкування для психолога є продуктом розвитку його міжособових зв'язків [3]. З даним фактором пов'язана й шкала «жорстокості», студенти проявляють надмірну мужність, самовпевненість, суворість. Спостерігається й зростання показників за шкалою «розслаблення», що свідчить про розслабленість, в'ялість, спокій, низьку мотивацію, лінощі, надмірну незворушливість студентів-психологів, що є проблематичним, адже незацікавленість у професійній діяльності може призвести до поганого виконання професійних функцій.

Отже, професійна свідомість є найважливішою категорією, яка реально відображає суть процесу професійного становлення й розвитку фахівця. На основі отриманих даних можна виокремити наступні тенденції у процесі формування професійної свідомості майбутніх психологів: позитивні – шкали товариськості, нонконформізму, емоційної стійкості, стриманості, нормативності поведінки, сміливості, адекватності самооцінки; негативні -

шкали низького інтелекту, домінантності, жорстокості, розслаблення, низького самоконтролю. Знання цих особливостей дає можливість для створення умов ефективного формування стійкої професійної свідомості.

### **Література:**

1. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Н.І. Пов'якель//Психологія. Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, Вип. III,1998. – С. 35-41.

2. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування / Н.Ф.Шевченко // Психологія і суспільство.- Тернопіль, 2009.- №4. – С. 167-180.

3. Щербан Т.Д. Теоретико-методологічні підходи у дослідженні навчального спілкування / Т.Д. Щербан // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Том X. Вип.23. – Київ, 2012. – С.817-828.

УДК 316.64

*Щотка Оксана Петрівна*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Чернігівська обл.*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ПСИХОЛОГІВ ДО НАДАННЯ ГЕНДЕРНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ДОПОМОГИ**

Гендерно-орієнтована психологічна допомога – це новий напрям практики для пострадянського простору. Він розвивається переважно під впливом феміністської критики психотерапії, асиміляції ідей постмодерну та теорій гендеру (Brown, L. (2009). Crawford, M. & Linden, R. (2013). Evans, K., Kincade, E.A., & Seems, S.R. (2011)). Орієнтири гендерно-орієнтованого підходу до консультування та психотерапії відомі на пострадянському просторі завдяки роботам Малкіної-Пих (2006) Копитіна (2010). Вітчизняні дослідження гендеру у консультуванні та психотерапії представлені науковими розвідками психотерапевтів Т.Титаренко та Т.Зайчикової.

Гендерно-орієнтована психологічна допомога відрізняється тим, що базується на ідеях гендерного підходу. Тому, велику роль відіграють особисті погляди психолога-практика з питань гендерних стосунків, зокрема щодо гендерної асиметрії, сексизму, дискримінації, ролі патріархату у розвитку особистості та суспільства. Статеворольові установки, рівень свободозалежності від гендерних стереотипів, особливості гендерної ідентичності та ставлення до самореалізації в професії та сім'ї будуть неминуче відображатися на стратегії та тактиках психологічної допомоги, характері консультативної взаємодії та психотерапевтичних стосунках.

Наше пошукове дослідження було сфокусовано навколо питань: Як асимілюються ідеї західного гендерного підходу у вітчизняну психологічну

практику?; Наскільки підготовленими є психологи до надання гендерно-орієнтованої допомоги?; Який зміст їх гендерних настанов та ідентичності?

Дослідження включало два етапи. На першому етапі було проаналізовано гендерно-орієнтований дискурс психологів-практиків з різних міст України на персональних сторінках та у відкритих спільнотах Фейсбуку, де вільно поширюється інформація про консультаційні та психотерапевтичні послуги. Це були такі спільноти: «Реклама заходів з саморозвитку», «Інформаційна підтримка психотерапевтів», «Анонси психологічних заходів», «Психологи та психотерапевти (оголошення)». Із загального контенту було виокремлено гендерно-орієнтовані проекти: анонси психологічних заходів для жінок, чоловіків та ЛГБТ. На другому етапі опитано 26 психологів-психотерапевтів сертифікованих за європейськими зразками. Основними методами виступали анкетування та контент-аналіз дискурсу.

В результаті аналізу контенту соціальних мереж виявилось, що більшість розміщеного контенту адресовано жінкам. У проаналізованому дискурсі адресованому жінкам домінують теми про жіночність, привабливість, сімейні ролі, сексуальність, схуднення, сімейну комунікацію, жіночо-чоловічі стосунки, психологічні наслідки насильства, самотності, розлучення. Фото контент робить ще очевиднішим перекося у бік фемінності, традиційних сімейних ролей, гламуризації жіночої тілесності. Поряд з традиційними формами психологічної роботи, психотерапевтичні групи, кризове консультування, пропонуються нетрадиційні форми психологічної роботи – жіночий психологічний туризм, жіночі весняні марафони, психологічні групи у банях, на природі, в «місцях сили», психологічне чаювання, майстерні зі створення талісманів, оберегів. Що тільки не пропонується, щоб привабити клієнтів-жінок!

Тексти адресовані чоловікам є одиничними. В них інформують про отримання психологічної допомоги для управління агресією, для подолання кризи (розрив стосунків) та пропонують тренінги які можна об'єднати під темою «Інструменти досягнення успіху». Серед контенту відкритих спільнот психологів та психотерапевтів відсутня інформація про проекти для осіб нетрадиційної орієнтації, або осіб, що мають труднощі гендерної ідентифікації.

Дискурс практиків є своєрідним відзеркаленням суспільних тенденцій: гендерної асиметрії у суспільстві та комерціалізації психологічної практики. Як наслідок, психологи у відкритій соціальній мережі нав'язують потенційним клієнтам традиційні рольові стандарти, закріплюють їх рольові обмеження, продукують нерівність, експлуатують окремі потреби жінок і чоловіків. Потреби ЛГБТ психологами виносяться у тінь, складності гендерного самовизначення замовчуються. Особливим моментом є те, що саме психотерапевти-жінки є основними дописувачами і формують цей тривіальний гендерний дискурс у віртуальному просторі спільнот. Однак, персоналізований дискурс жінок-психотерапевтів на сторінках у Фейсбук є не такими підпорядкованими гендерним стереотипам. Вони містять і альтернативний гендерний дискурс: про гендерне самовизначення. Але дискурс гендерного самовизначення просто непомітний серед навали тривіального дискурсу.



Анкетування практиків, сертифікованих за європейським зразком показало їх незначну поінформованість щодо гендерного підходу загалом, однак більшу, ніж практики у соціальних мережах, спрямованість на підтримку гендерного самовизначення особистості. Більшість опитаних уважні до соціальних чинників формування статі, розділяють ідею множинності гендерної ідентичності. Однак, третина опитаних досвідчених практиків, все ж розділяє стереотипні уявлення про гендерні ролі. Стільки ж респондентів затрудили визначити позицію у цьому питанні. Для них це сфера суперечностей професійних, гендерних та релігійних переконань.

Отже, гендерний дискурс неоднозначно сприймається системою буденного та наукового знання, тому доволі зрозумілими є складності у його засвоєнні. Гендерна соціалізація психологів відбувалась в умовах жорсткого визначення чоловічих та жіночих ролей, статусів, тому їм доволі складно самотійно виконати роботу із трансформації традиційних гендерних стереотипів, уявлень та установок. Особливо складно тим, хто знаходиться у стані переживання гендерних внутрішньоособистісних конфліктів. Психологу-практику, який має дифузну гендерну ідентичність, не має визначеної системи гендерних поглядів, не бажано практикувати роботу з гендерною проблематикою.

УДК 159.9:331.54

*Ямчук Таїса Юрївна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **СУБ'ЕКТИВНИЙ ДОСВІД У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ**

Узагальнюючи теоретичні розробки та емпіричні дослідження, можемо констатувати, що в сучасній психології відсутній єдиний концептуальний підхід до вивчення проблеми професійної самоідентичності. Кожен із її дослідників звертається до різних рівнів узагальнення масиву інформації, що міститься в роботах по цій проблематиці. Вочевидь визріла необхідність досліджень способів формування професійної ідентичності в сучасному суспільстві як комплексного психологічного феномена. Тому теоретичною основою нашого дослідження стала ідея, сформульована Е. Еріксоном: процес формування ідентичності відбувається на всіх рівнях психічної діяльності і завдяки йому індивід оцінює себе з різних точок зору. На наш погляд, найбільш адекватною для реалізації такого підходу є методологія вивчення професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду, яку запропонували Б. Рассел, Г. Бейтсон, Р. Ділтс у вигляді моделі структури «Логічних рівнів». На користь цієї моделі говорить ефективна практика її застосування у психотерапії і коучінгу, груповій роботі та бізнес-консультації (Г. Бейтсон, Г. Брейкуелл, А. Ватерман, Г. Маркус). За Г.Бейтсоном компонентами (рівнями, складовими) суб'єктивного досвіду є:

«оточення», «поведінка/стани», «здібності/навички», «цінності/переконання», «ідентичність», «місія». Цей підхід дозволяє вивчати самоідентичність як невід'ємний елемент структур (рівнів) суб'єктивного досвіду людини (до якого «стягуються» інші його компоненти - цінності, здібності, навички, поведінка та ін.) та визначити умови і психологічні чинники її розвитку.

У нашому дослідженні професійна самоідентичність майбутнього фахівця розглядається: як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен; як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ самого себе, який виник у результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик (зокрема, рівня своєї професійної підготовки, мотивів, цілей, цінностей, ідеалу фахівця тощо). Вважаємо, що самоідентифікація – це: процес ототожнення індивідом себе зі значущою особою або групою з метою позитивного самоприйняття та формування «Я-концепції»; процес, та відбувається в досвіді та спілкуванні. Тобто: основа професійної самоідентифікації – самоусвідомлення; основні детермінанти – професійні цінності, цілі, професійний досвід; репрезентація (як і всякої суб'єктивної реальності, яка усвідомлюється) – через мову; виконавчий механізм – процеси ідентифікації.

Розглядаємо процеси розвитку професійної самоідентичності майбутнього фахівця як такі, що відбуваються в професійно-освітньому просторі, котрий розуміємо як феномен психосоціальної дійсності, який описує професійну й освітню сферу в їх взаємовідносинах і просторовому вимірі: як простір взаємозв'язків та взаємозалежностей, як простір намірів і цілей з їх практичною реалізацією та осмисленням (Д. Ельконін, Ю. Забродін, В. Федоренко, О. Фонарьов).

На наш погляд, розвиток професійної самоідентичності відбувається в особистості через розвиток різних компонентів (різних рівнів) її суб'єктивного досвіду («оточення», «поведінка/стани» та ін.) під впливами, які надходять із різних галузей професійно-освітнього простору (професійне середовище навчального закладу, ринок психологічної професії в Україні, психологічна сфера в світі). Безпосередньо ідентифікаційна складова (чи рівень) суб'єктивного досвіду не є першою в процесі самоідентифікації, адже особистість може ідентифікуватися як з іншою людиною або групою людей, так і з дією або процесом, власною поведінкою, здібностями, цілями тощо.

### Література:

1. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии раз ума: избранные статьи по психиатрии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д.Я. Федотова. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2005. – 248 с.
2. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с.
3. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82-103.

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

В теперішній час у теорії і практиці професійного розвитку все більше відчувається необхідність нового осмислення сутності і сенсу праці психологів, відповідно і змінюються вимоги до підготовки майбутніх психологів, до специфіки їхньої професійної спрямованості. Все більше на перший план висуваються проблеми, пов'язані зі становленням професійної самоідентичності, адже ключовою кваліфікаційною характеристикою психолога є рівень сформованості професійної самоідентичності.[1]

Ідентичність особистості - це інтегруюча основа, центральна якість, яка дає людині відчуття нерозривного зв'язку з оточуючим соціальним світом. Ідентичність суб'єктивно переживається як почуття внутрішньої відповідності та інтегрованості у часі та просторі, як образ себе, що приймається особистістю, з усім багатством стосунків з всім зовнішнім соціальним світом.[3]

Професійна самоідентичність формується на уявленні людини про своє місце роботи в конкретній професійній групі, а також про стан і престиж професійної групи в суспільстві. Професійна ідентичність дає можливість людині орієнтуватись у виборі професії та дозволяє максимально самореалізуватись в обраній професії.

Нами було проведено дослідження вибірка якого склала 30 студентів-психологів та 30 фахівців психологів з досвідом роботи більше 3-ох років.

В результаті проведення дослідження в студентів 4-го курсу напряму підготовки «Практична психологія» за допомогою «Методики вивчення професійної ідентичності Л.Б. Шнейдер». Були отримані такі результати:

53% випробуваних студентів-психологів набрали таку кількість балів, що відповідає дифузній ідентичності, тоді як 10% фахівців психологів набрали аналогічну кількість балів. Дифузна ідентичність - статус ідентичності, при якому немає міцних цілей, цінностей і переконань і спроб їх активно сформувати.

Людина з «дифузійною ідентичністю» може вступити в стадію «мораторію» і потім перейти до «зрілої ідентичності». Але вона може також назавжди залишитися на рівні «передчасної ідентичності», відмовившись від активного вибору і самовизначення, або піти шляхом дифузії. «Дифузній ідентичності» відповідає знижена інтелектуальна самостійність, особливо при вирішенні складних завдань в стресових ситуаціях; представники даного типу в таких випадках відчують себе скутими.

33% випробуваних студентів-психологів набрали таку кількість балів, що відповідає мараторній ідентичності, серед фахівців психологів таку ж кількість балів отримало 30% випробуваних. Мараторна ідентичність - це статус

ідентичності, при якому людина перебуває в стані кризи ідентичності і активно намагається вирішити його, пробуючи різні варіанти. «Мораторій» зазвичай передбачає високий тривожності.

10% випробуваних студентів-психологів набрали таку кількість балів, що відповідає досягнутій позитивній ідентичності, тоді як 40% фахівців психологів набрали такі ж бали, що говорить про переважання досягнутої ідентичності у фахівців психологів. Досягнута позитивна ідентичність - статус ідентичності, яким володіє людина, що сформувала певну сукупність особистісно-значущих для неї цілей, цінностей і переконань, що переживає їх як особистісно-значущі, забезпечують йому почуття спрямованості і осмисленості життя. Репрезентацією досягнутої ідентичності є позитивне самоставлення при позитивному оцінюванні власних якостей і стабільного зв'язку з соціумом, а також повної координації механізмів ідентифікації і відокремлення.

3%, випробуваних студентів-психологів набрали таку кількість балів що відповідає псевдопозитивній ідентичності, а серед фахівців психологів таку кількість балів набрали 20% випробуваних. Псевдопозитивна ідентичність – стабільне заперечення своєї унікальності або, навпроти, її амбітне підкреслення з переходом в стереотипію, а також порушення механізмів ідентифікації і відокремлення в сторону гіпертрофованості, порушення тимчасової зв'язності життя, ригідність Я-концепції, хворобливе неприйняття критики на свою адресу, низька рефлексія.

Отже, проаналізувавши та описавши отримані результати можна констатувати відмінність прояву самоідентичності в студентів психологів та в фахівців психологів. Переважна більшість студентів психологів має дифузний рівень розвитку ідентичності, що обумовлено відсутністю професійного досвіду, професійної кооперації та несформованість професійних рис особистості. Напротивагу в вибірці фахівців психологів переважна більшість має позитивну досягнуту ідентичність, що говорить про її сформованість та набутість в результаті професійної діяльності.

### **Література:**

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н.В. Антонова. // Вопросы психологии. – 2013. – №1. – С. 131–143.
2. Зливков В.Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В.Л. Зливков. – Київ: Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
3. Марунець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності М. Марунець // Соціальна психологія, 2006. - № 3. - С. 90-97.

## РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЯ В СИСТЕМІ НАУК ТА СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬНОМУ ПРОСТОРИ

УДК 347.61:316.48

*Алмаші Світлана Іванівна,  
Попович Богдана Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ КОНФЛІКТНОСТІ ПОДРУЖЖЯ

В умовах соціальної дезорганізації суспільства, число конфліктів зростає, у тому числі в сфері сімейних відносин, тому що всі процеси, що відбуваються в суспільстві, відображаються через індивідів на їхніх сім'ях. Сімейні конфлікти стали широко розповсюдженим явищем, що свідчить про дисгармонію в сімейних відносинах. Проблема виявлення сутності, причин, форм прояву конфліктів є на сьогодні особливо актуальною.

Проблема конфліктів досліджувалася представниками різних психологічних напрямків як у зарубіжній (А.Адлер, А.Басс, К.Лоренц, Н.Міллер, Дж.Морено, З.Фрейд, К.Г.Юнг), так і у радянській (В.С.Агєєв, О.Я.Анцупов, В.К.Васильєв, Н.В.Гришина, Т.В.Драгунова, М.А.Новіков, А.І.Шипілов) та українській (А.І.Бузник, А.М.Гірник, В.М.Кушнірюк, В.Г.Ласькова, Г.В.Ложкін, Л.П.Матяш-Заяц, М.І.Пірен, Н.І.Пов'якель, Є.В.Юрківський) психології [3].

Сутністю подружнього конфлікту є зіткнення суперечливих позицій членів сім'ї. Неблагополучні сімейні пари характеризуються тим, що між партнерами існують постійні сфери, де їхні інтереси, потреби, наміри стикаються, породжуючи тривалі і сильні негативні емоційні переживання [2, с. 59]. Таким чином, інтерес до проблеми конфліктності подружжя не новий, але актуальний.

Наша мета полягає в дослідженні особливостей виникнення подружніх конфліктів на підставі встановлення ціннісних орієнтацій особистості. Процедура дослідження включала в себе проведення опитування на подружніх парах. Нами використана методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» Бубнова С.С. [1, с. 278]. В дослідженні прийняли участь сімейні пари м. Рахова в кількості 58 осіб.

Аналізуючи результати дослідження за методикою, яка спрямована на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності, можна виокремити наступні закономірності: найвищий показник отримала шкала «Високий матеріальний добробут» ( $M_x=5,01$ ), найнижчий показник по шкалі «Спілкування» ( $M_x=2,65$ ). Це може свідчити про те, що для більшості подружжя основним пріоритетом серед ціннісних орієнтацій є високий матеріальний добробут, бажання до збагачення. Низькі показники за шкалою «Спілкування» свідчать про те, що в реальних умовах життєдіяльності воно не відіграє для них важливої ролі, а відсутність подібної

налагодженої системи міжособистісного спілкування у сім'ї призводить, як правило, до сімейних конфліктів.

Шкала «Статус» також отримала високий результат ( $M_x=4,38$ ), це говорить про те, що для сімейних пар є досить визначним високий соціальний статус і управління людьми, а це, в свою чергу, може свідчити про наявність конфлікту, пов'язаним із прагненням до домінування подружжя одним над одним. Наступна шкала, яка отримала досить високий показник є «Відпочинок» ( $M_x=4,05$ ) і це означає, що для більшості подружжя є дуже важливою ціннісною орієнтацією приємне проведення часу та дозвілля.

Позитивний результат має також шкала «Визнання» ( $M_x=3,84$ ), це говорить про те, що для сімейних пар дуже важливим є повага людей і вплив на оточуючих. Також для більшості подружніх пар важливим є пізнання нового у світі, природі, людині, свідченням чого є високий показник шкали «Активність» ( $M_x=3,43$ ).

Більш низькими є показники по шкалі «Милосердя» ( $M_x=3,41$ ), що свідчить про відсутність у досліджуваних бажання допомагати оточуючим. Досить низькі показники по шкалі «Пізнання» ( $M_x=2,96$ ), це означає, що дана ціннісна орієнтація подружжя меншою мірою направлена на пізнання нового у світі, природі, людині.

Отже, за допомогою методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості», ми визначили, що для досліджуваних матеріальний чинник відіграє визначну роль, а також високий соціальний статус і управління людьми, відпочинок і приємне проведення часу, що може засвідчувати про те, що для більшості подружжя основні ціннісні орієнтації направлені на задоволення власних потреб, що, у свою чергу, може відіграти досить важливу роль у виникненні подружніх конфліктів. Також було виявлено, що спілкування, пізнання нового у світі, природі, людині, пошук і насолода прекрасним для більшості подружжя не відіграє великого значення. Отримані результати вказують на те, конфліктні ситуації можуть виникати через незадоволення потреб, намірів і бажань одного або кількох членів сім'ї під впливом надсильних внутрішньосімейних і загальносоціальних життєвих чинників, через порушення в міжособистісному спілкуванні, породжуючи при цьому сильні і тривалі негативні емоційні стани. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у комплексному дослідженні проблеми конфліктності подружжя та розробці системи тренінгових вправ щодо запобігання подружнім конфліктам.

### Література:

1. Галян І.М. Психодіагностика: Навч. посібн. / І.М. Галян. – К.: Академвидав, 2009. – 464 с.
2. Поліщук В.М. Психологія сім'ї / В.М. Поліщук, Н.М. Ільвіна, С.А. Поліщук та ін.; - Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. – 239 с.
3. Шевчишена О.В. Чинники виникнення конфліктів у молодій сім'ї / О.В. Шевчишена // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: Зб. матеріалів X Всеукр. наук. – практ. конф.,

Київ, 16-18 травня 2007 р.; У 6-ти т./Редкол.: І.І.Тимошенко (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2007. – Т. 4. – С. 277-278.

УДК 159.922.2

*Балецька Людмила Миколаївна*  
*Мукачівський державний університет,*  
*м. Ужгород, Україна*

## **ВПЛИВ «ТОКСИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА» НА РОЗВИТОК СУЧАСНОЇ ДИТИНИ**

Одна з найбільших загроз для дитячого розвитку у всесвітній історії і до сьогодення – це досвід війни, терор і політичні конфлікти. Війни можуть здати величезної шкоди по-різному: бути причиною смерті чи фізичних травм або ж викликати панічний страх і цілковиту недовіру [1]. Проте війна, все ж, не окреслена в часі одномоментним періодом. Вона чинить вплив на розвиток дітей задовго до її початку, а після лякає не одне покоління в сімейному ланцюжку.

Токсичність – термін, який здебільшого використовують біологи, екологи, хіміки чи інші науковці природничого фаху. Проте, цілком токсичним середовищем можна назвати й середовище в психологічному контексті (Л.Петрановська). Фруструючі ситуації, емоційно-дестабілізуючі усвідомлені та неусвідомлені впливи, соціально-економічні та фізіологічні фактори складають життєвий простір (К.Левін) людини, що доросліщає.

В якому суспільстві приходить дорослішати сучасній дитині? Дорослішання дитини – це ефективна взаємодія середовища та дитини. І якщо сім'я є ведучим фактором розвитку особистості, то суспільство, в цілому, може толерувати або деформувати створення ціннісного ставлення до особистості дитини.

Сучасну сім'ю як елемент суспільства характеризує її внутрішньосімейне виховне середовище, в якій природно організується життя і діяльність дитини. Відомо, що людина вже з дитячого віку розвивається як істота соціальна, для якої середовище є не тільки умовою, і джерелом розвитку, а ще й певним шаблоном організації життя людей як таких.

Взаємодія дитини з середовищем, і перш за все з соціальним середовищем, макросередовищем відбувається через вміння засвоювати людську культуру (У.Бронфенбреннер). Що засвоює сучасна дитина, живучи в еру інформаційної перенасиченості та економічного дисбалансу? Роберт Мюллер говорить про травму в контексті сучасного токсичного середовища станом на 2013 рік: «18 мільйонів дітей виховується в хаосі війни. За останні 10 років, в результаті збройних конфліктів, більше 2 мільйонів дітей було вбито, 6 мільйонів дітей травмовано, 20 мільйонів залишилось без даху, та більше 1 мільйона осиротіло» [2]. На жаль, якщо ми додамо війну в Сирії та Україні, ця цифра на 2017 рік тільки збільшиться.

### Література:

1. Masten A. S. Building a translational science on children and youth affected by political violence and armed conflict: A commentary. / A. S. Masten // *Development and Psychopathology*. – 2017. – 29. – P. 79-84.
2. Muller R.T. The Invisible Trauma of War-Affected Children. / R.T. Muller // *Psychology today*. – 2013. – Url: [<https://www.psychologytoday.com/blog/talking-about-trauma/201304/the-invisible-trauma-war-affected-children>]

УДК 316.477

*Березовська Лариса Іванівна,  
Гоцар Богдан Іванович  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### ДО ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ

Стан сучасного суспільства пред'являє такі вимоги до формування та розвитку кар'єри, що її ріст істотно залежить від власних зусиль спеціаліста, його кваліфікації, цінностей, потреб, мотивів, уявлення про себе, від прагнення до успіху та уникнення невдач, від того як він готовий до ризику, які має організаторські, комунікативні, інтелектуальні здібності та інше.

Аналіз літератури показав, що наукове вивчення проблеми професійної кар'єри особистості знайшло певне відображення в роботах низки зарубіжних авторів (А. Кібанов, А. Маркова, Є. Могильовкін, Д. Сьюпер, Д. Хал, Е. Шейн та ін.) та українських авторів (О. Бондарчук, Т. Канівець, А. Поплавська, М. Сурякова, Н. Шевченко та ін.). Щодо розуміння кар'єри, то одні вважають, що кар'єра – це шлях до успіху, досягнення видного положення у суспільстві. Це успішне просування вперед у галузі службової діяльності. Інші вважають, що кар'єра – це результат свідомої позиції і поведінки людини в галузі трудової діяльності, що пов'язана з посадовим або професійним зростанням.

Відповідно до наукових напрямків виділяють три підходи до вивчення кар'єри та кар'єрних орієнтацій особистості: соціально-психологічний (Б.Г. Почебут, Л. Прокоф'єва, В.О. Чикер), управлінсько-менеджерський (А.Н. Занковський, Є. Комаров), соціально-економічний (Н. Лукашевич, О. Мол). Представниками зазначених підходів висловлюються достатньо різні погляди стосовно вивчення питань кар'єри людини.

Так, представниками соціально-психологічного напрямку кар'єра визначається як просування в організаційній ієрархії, послідовність занять протягом життя та як один із показників індивідуального професійного життя людини, досягнення бажаного статусу та відповідного рівня життя, досягнення визнання і слави. Науковці управлінсько-менеджерського напрямку



розглядають кар'єру як сукупність посад, які працівник займає на даний момент часу (фактична кар'єра) або може займати (планова кар'єра); розглядають кар'єру як ланку, що зв'язує прагнення індивіда та соціальні системи. Представниками соціально-економічного напрямку розглядається кар'єра як динаміка рівня освіти та кваліфікації працівника протягом трудового життя та посадових пересувань, а також як поведінка, що пов'язана з накопиченням і використанням людського капіталу протягом робочого життя.

Однією з найважливіших характеристик особистості, що обумовлює успішність професійного шляху спеціаліста є кар'єрна орієнтація, що визначається, як сукупність вимог особистості до власної професії та до себе як до професіонала. Кар'єрні орієнтації формуються з накопиченням досвіду у професійній сфері та залишаються відносно стійкими на протязі всього трудового шляху особистості. Варто зазначити, що адекватність кар'єрної орієнтації обраній професії обумовлює успішність людини в професії, її задоволеність роботою, впевненість у власних силах, спрямованість на саморозвиток. На процес формування та розвитку кар'єрних орієнтацій впливає широкий спектр чинників: економічні, соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-демографічні та культурні. Також ці чинники умовно можна розділити на дві великі групи, що тісно пов'язані між собою: внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні). До внутрішніх чинників, що впливають на формування кар'єрних орієнтацій, можна віднести: систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі і т.д. До зовнішніх чинників: систему суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність чи не престижність тих чи інших професій, затребуваності фахівців певного профілю навчання на ринку праці, перспективності їх працевлаштування.

Також виділяють дві групи чинників, що визначають формування кар'єри: чинники, що пов'язані безпосередньо з людиною – здібності та інтереси людини, мотивація, прийняття рішення про зміну ролей і статусу, особливості спеціалізації і так далі та чинники, що пов'язані із взаємодією особистості оточуючих людей та організації – вплив інших людей на професійну кар'єру людини (наприклад, матеріальні можливості сім'ї батьків під час навчання, планування власної сім'ї та поєднання інтересів сім'ї та організації, досягнення організаційного «плато» кар'єри, потреба організації у фахівцях даного профілю і так далі).

Виділяють три рівні факторів, що впливають на розвиток професійної кар'єри. Перший рівень – мікрорівень – це фактори, пов'язані безпосередньо з особистістю (мотивація, прийняття рішень щодо зміни ролей, проблеми професійної соціалізації, що проходить працівник). Другий рівень – мезорівень – це фактори, що пов'язані з вимогами особистості й організаційним середовищем, впливом інших людей на професійне становлення індивіда (планування родини, співвідношення інтересів родини з інтересами роботи, зміни наставництва в організації). Третій рівень – макрорівень – це фактори, що відображають зовнішні інституціональні впливи (особливості ринку,

приналежність до національної субкультури та ін.). Розрізняють чинники за трьома категоріями, які умовно окреслюють, як зовнішні, внутрішньоорганізаційні та індивідуальні. А також виділяють зовнішні чинники: макросоціальні, мікросоціальні; внутрішні чинники: непсихологічні, психологічні.

Отже, чинники, що впливають на формування і розвиток кар'єрних орієнтацій об'єднуються в певні групи: економічні, соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-демографічні та культурні; внутрішні (непсихологічні, психологічні) та зовнішні (макросоціальні, мікросоціальні); чинники, що пов'язані безпосередньо з людиною та чинники, що пов'язані із взаємодією особистості оточуючих людей та організації; мікрорівень, мезорівень та макрорівень; зовнішні, внутрішньоорганізаційні та індивідуальні.

### **Література:**

1. Березовська Л.І. Психологічні особливості кар'єри особистості. / Л.І. Березовська, А.А. Тангел // Вісник Національного університету оборони України : Збірник наукових праць. – Київ : НУОУ, 2015. – №1(44). – С.212 – 217.

УДК 159.9: 316.62

*Бохонкова Юлія Олександрівна*

*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля  
м. Северодонецьк, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Психологічною умовою розвитку компетентності є усвідомлення особистістю необхідності підвищення своєї загальнолюдської та спеціальної культури і ретельної організації спілкування як основи розвитку конкурентоспроможної особистості [1].

Виділяють різні типи компетентності [1]: спеціальна компетентність (володіння спеціальними навичками в певній сфері діяльності (професійна компетентність), здатність прогнозувати свій подальший розвиток у певній сфері); соціальна компетентність (включає співпрацю, взаємодію з оточуючими, а також володіння прийнятими прийомами спілкування, нормами, соціальна відповідальність за свої дії (чи бездіяльність)); особистісна компетентність (володіння навичками особистісного самовираження та саморозвитку, засобами протистояння деформаціям особистості); індивідуальна компетентність (володіння прийомами самореалізації та саморозвитку, готовність до особистісного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, вміння раціонально організувати свою життєдіяльність).

Соціально-психологічна компетентність розуміється як особливий мотиваційний стан – готовність проявляти цілеспрямовану активність на основі отриманих психологічних знань [4]. Вона ґрунтується на

психологічних знаннях і життєвому досвіді їхнього застосування. Далі: система вмінь, що дозволяють успішно справлятися з проблемними ситуаціями діяльності і, нарешті, особистісні якості, що забезпечують правильний вибір спрямованості активності, способів поведінки. Загалом компетентність є показником особистісної зрілості індивіда.

Ми розглядаємо соціально-психологічну компетентність як складне системне утворення, що виявляється в успішному вирішенні життєвих завдань. Розвиток базового компонента соціально-психологічної компетентності – ауто психологічна компетентність дозволяє актуалізувати й заповнювати, розширювати індивідуальні ресурсні людини, використовувати психологічні ресурси.

Процес розвитку компетенцій відбувається протягом усього життя людини та тісно пов'язаний з особистим розвитком. Компетенція вимагає від людини постійного розширення знань, самоорганізації та підвищення власних можливостей.

Компетентна людина мусить правильно інтерпретувати ситуацію та мати репертуар можливих дій в певних ситуаціях. D. Stuart [1] і D. Hubert [1] введено номенклатури рівня компетенції в компетенції розвитку:

1. Новачок: сильно обмежений і негнучкий.
2. Досвідчений початківець: включає в себе аспекти ситуації.
3. Практик: той, хто виконує обов'язки свідомо, проте далекий від довгострокових цілей і планів.
4. Досвідчений практик: бачить ситуацію в цілому і діє з особистих переконань.
5. Експерт: з інтуїтивним розумінням ситуації, фокусується на центральних аспектах.

На думку Л. Петровської [2], в основі комунікативної компетентності лежить не просте володіння мовою та іншими кодами спілкування, а особливості індивіда в цілому, в єдності його почуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретному соціальному контексті. Комунікативна компетенція посідає особливе місце у формуванні рівня самоповаги індивіда, адже результат будь-якої взаємодії з оточуючими будь-яка людина свідомо чи несвідомо розглядає з точки зору оцінки своєї комунікативної компетентності. Отже, комунікативна компетентність має розглядатися як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлення до природного і соціального світу, а також до самої себе [3].

Отже, розвиток компетентної особистості – це розвиток рефлексивної особистості з позитивним психологічним потенціалом, здатної організувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях, особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

### Література:

1. Бохонкова Ю.О. Методологічні основи формування проактивної поведінки як складової психологічної компетентності особистості / Ю.О. Бохонкова. // Психологічні перспективи. Спецвип. «Проблеми кіберагресії». – К. : Вид-во Ін-ту соц. та політ. психології НАПН України, 2012. – С. 104-112.
2. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении : практ. пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянникова. – Киров: Новый Геликон, 1991. – 212 с.
3. Петровский А.В. Психология неадаптивной активности / А.В. Петровский. – М. : Горбунок, 1992. – 224 с.
4. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетенції викладача» : навч.-метод. посібник / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 240 с.

УДК 159.922.27

*Брецько Ірина Іванівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ПРОЯВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ У СФЕРІ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»**

Розглядаючи значення прихованих механізмів роботи працівників у сфері допомагаючих професій, С. Умняшкіна встановила, що вони здатні призвести до неспроможності справлятися зі своїми обов'язками, втрати творчого настрою щодо предмета і продукту своєї праці, деформації своїх професійних стосунків, ролей і комунікацій. Вона стверджує, що сьогодні професіонал у сфері «людина-людина» переживає синдром вигорання в катастрофічних розмірах, та відзначає, що за вигорання змінюється система сенсів і цінностей особистості, психоемоційні витрати починають перевищувати особистісно значущий очікуваний результат, тому змінюється ставлення суб'єкта до своїх професійних обов'язків, відбувається відчуження від предмета і продукту власної праці [6].

Працюючи в подібному річищі, Н. Адаменко пропонує використовувати термін «професійне згасання» і розглядати його у представників комунікативних (педагог) і допомагаючих професій (медичні працівники) з позицій акмеологічного підходу. Серед комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників роль дослідницею виявлено особливе значення професійного стажу у формуванні синдрому професійного згасання у представників масових професій та виділені чинники (особистісні, інтерперсональні й ситуативно-зумовлені), що перешкоджають руху до «акме» та сприяють професійному й особистісному виснаженню й вигоранню [1].

Дослідження емоційного вигорання педагогів (як спроба заломлення проблеми в педагогічних професіях завдяки вивченню вигорання крізь призму стосунків суб'єктів праці) дало підстави І.Кураповій стверджувати, що прояв цього психостану розрізняється переважно в емоційно-чуттєвій, професійній і комунікативній сферах діяльності [4]. З погляду С. Волканевського, активно зумовлює формування психічного вигорання насамперед рефлексія, а високорефлексійні індивіди більше схильні до негативної дії цього синдрому. Зокрема встановлено, що в контексті управлінської діяльності найбільший внесок у розвиток синдрому вигорання вносять компоненти рефлексії, які належать до когнітивного виміру, тоді як найменший вплив на формування синдрому вигорання чинять компоненти комунікативної рефлексії [2].

Д. Гошовська, аналізуючи типові психологічні стани спортсмена, відзначає важливу роль його психорегулятивних можливостей, зокрема у відлагодженні психоемоційних станів у процесі тренувальної, змагальної та післязмагальної діяльності. Стверджується, що вигорання є вкрай складною психофізіологічною реакцією, спричиненою частими надмірними й малоефективними зусиллями спортсмена задовольнити надмірні вимоги тренування і змагання. Тому вигорання трактується як власне психологічна, емоційна, а інколи і фізична «втеча» (самовтеча) від активності як відповідь на надмірний стрес чи невдоволеність результатами спортивної діяльності [3].

На думку О. Міщенко, основними психологічними корелятами вигорання в професійній діяльності спортивних тренерів є: зниження ефективності діяльності; збільшення напруженості, стомлення, відчаю і обурення в процесі реалізації професійних функцій; емоційне збіднення і спустошення; зниження здатності відгукуватися на переживання вихованців, проявляти щодо них емпатію; зниження адекватності мобілізації та стану оперативного спокою. Досить часто поява вигорання у фаховій діяльності тренерів залежить від низки особистісних детермінант: сформованості мотиваційної сфери, інтенсивності інтеріоризації рольових обов'язків і обставин діяльності, підвищеного почуття відповідальності, переважаючого способу психологічного захисту, самооцінки, пов'язаної з успішністю їх професійної діяльності [5].

Отже, тривалий стрес, пов'язаний з необхідністю постійно і швидко приймати відповідальне і правильне рішення, та потреба весь час стримувати спалахи гніву, роздратування, неспокою, тривоги, відчаю підвищують внутрішню емоційну напругу і призводять до емоційного вигорання професіоналів у сфері «людина-людина».

### **Література:**

1. Адаменко Н. В. Факторы формирования синдрома профессионального угасания: на примере коммуникативных и помогающих профессий : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н.В. Адаменко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.

2. Волканевський С.В. Рефлексивность как дереминанта синдрома «психического выгорания» личности : автореф. дисс. канд. психол. наук : спец.

19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / С. В. Волканевский. – Ярославль, 2010. – 26 с.

3. Гошовська Д. Психологія спорту і фізичного виховання : [навчально-методичний посібник] / Дарія Гошовська. – Дрогобич : Університетська бібліотека, 2006. – 128 с.

4. Курапова И.А. Нравственно-ценностная регуляция эмоционального выгорания в профессиональной деятельности (на примере педагогов средней и высшей школы : автореф. дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология» / И.А. Курапова. – М., 2009. – 22 с.

5. Мищенко А.В. Личностные детерминанты эмоционального выгорания спортивных тренеров : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / А.В. Мищенко. – Сочи, 2011. – 20 с.

6. Умняшкина С.В. Синдром эмоционального выгорания как проблема самоактуализации личности (в сфере помогающих профессий) : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.04. «Медицинская психология» / С. В. Умняшкина. – Томск, 2001. – 21 с.

УДК 378.04:159.9-051

*Варга Вікторія Степанівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ**

Підготовку психолога дослідники розглядають через розвиток професійної компетентності, професійного мислення, професійної креативності, критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності, формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика. Проблему професійної підготовки майбутніх психологів пропонується вирішувати через роботу на заняттях з предметів загальнопрофесійних дисциплін і дисциплін предметної підготовки. Необхідно відзначити, що всі знання, які студент здобуває у вузі, впливають на його подальший професійний ріст. При підготовці майбутнього фахівця по запобіганню та подоланню конфліктів кожний навчальний предмет у вузі повинен містити наукову інформацію, необхідну для прикладного застосування її в діяльності майбутнього психолога, тобто викладання будь-якого навчального предмета у вузі слід проводити в контексті майбутньої професії студентів.

І.А. Ревіна [3] виділила умови, що перешкоджають формуванню психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності: психологічні особливості студентського віку; недостатньо розвинута здатність сполучати ближню та віддалену перспективу; незавершеність розвитку функції планування; протиріччя і невпорядкованість різних аспектів «Я»; невміння

розмежувати можливе і бажане; умови розвитку суспільства: зміна ціннісних орієнтирів в сучасному суспільстві; поява великої кількості «нових» професій; некерований ріст вищих навчальних закладів; особливості сучасної системи освіти. І.П. Голосніченко [1] зауважує, що психологічно підготувати до майбутньої професійної діяльності можливо завдяки удосконаленню процесу навчання майбутніх психологів.

З метою залучення студентів до активної роботи заняттях сьогодні широко використовується «навчання в малих групах», що спонукає студентів до більш активної участі у навчальному процесі. Студенти краще засвоюють матеріал, коли їх залучають до вирішення різноманітних проблемних завдань. Майбутні психологи ще в стінах вищого навчального закладу повинні вивчати практичний передовий досвід консультативного процесу, формувати свою професійну майстерність та здійснювати роботу щодо самовдосконалення [2,3]. На практичних заняттях слід використовувати елементи психоконсультації з метою запобігання чи подолання різних конфліктів. Метод «мозковий штурм», або «мозкова атака» слід використовувати для розвитку творчих здібностей або для розв'язання складних проблем у житті. Метод активного навчання дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів та розгляд складних сімейних конфліктних випадків, проблемних ситуацій.

Соціально-психологічний практикум з формування готовності студентів до запобігання та подолання конфліктів полягає у тому, що вони одержують таку підготовку, яка відповідає вимогам сучасного життя. Це розв'язуються за допомогою тренінгових вправ і моделювання конфліктних ситуацій. Однак, більшість психологів виявляються неготовими до такого роду діяльності, тому що в основному орієнтовані на традиційні форми: лекції і семінарські заняття. Самостійна робота студентів-психологів має на меті формування їх пізнавальної активності, засвоєння ними основних вмінь та навичок роботи з навчальними матеріалами, поглиблення та розширення вже здобутих знань, підвищення рівня організованості тощо. Рольові ігри використовуються для імітаційного моделювання ситуації спілкування та взаємодії, апробації варіантів нової поведінки в [5]. На базі психологічних служб студенти мають можливість вдосконалювати практичні навички та уміння запобігання та подолання конфліктів. Така взаємодія вигідна для двох сторін: для вищої школи – забезпечення практичної бази щодо проходження практики студентами, для психологічної служби – перспективний відбір ефективних спеціалістів, які на високому рівні продемонструють свої вміння та навички на практиці.

Отже, основними чинниками забезпечення ефективного формування готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів є: мотивація особистості, наявність потреби у постійному самовдосконаленні, чіткість уявлень про сутність майбутньої професійної діяльності; рефлексія професійного становлення, включення студентів в активну і різноманітну діяльність; спеціальним чином організована професійно-педагогічна підготовка в умовах інформатизації навчального процесу; використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості психологічної готовності до діяльності; творчий підхід до навчання та

підготовки майбутнього спеціаліста; вдосконалення психологічно-професійного відбору абітурієнтів на спеціальність «психологія», організація психологічної служби та психолого-педагогічного супроводу на етапі підготовки студентів-психологів; вдосконалення теоретико-методологічної підготовки студентів-психологів до професійної діяльності.

### **Література**

1. Голосніченко І.П. Використання матеріалів практики у навчальному процесі: матеріали наук.-прак. конф. – К.: НАВСУ, 1993. – С. 262–267
2. Зязюн І. Гуманістична парадигма в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – Нова парадигма вищої освіти. – К., 1996. – Ч.І. – С. 8–12
3. Ревина І.А. Исследование готовности школьников к осознанному профессиональному выбору / Пед. Серія 12. Психологічні науки 126 обозрение. – 2007. – № 3. – С. 100–106
4. Рибалка В.В. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво “Віпол”, 2000. – С.626
5. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

УДК 159.922.2:316.654:34.08

*Василець Наталія Михайлівна  
Львівський державний університет внутрішніх справ  
м. Львів, Україна*

### **АНАЛІЗ ЗМІСТОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДОВІРИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

Беручи до уваги визначення довіри як суб'єкт-суб'єктних відносин, сутність яких розкривається через домінуючий компонент в системі взаємозв'язку таких структурних компонентів відносин довіри, як когнітивний, афективний та конативний, а також розглядаючи не тільки зв'язок цих компонентів в системі довіри як цілісності, але й визначаючи їх як самостійні чинники відносин довіри. Ми проаналізували змістові характеристики структурних компонентів довіри у системі відносин «викладач-студент».

Когнітивний компонент відносин довіри визначався нами як уявлення та знання партнерів взаємодії один про одного в системі відносин «викладач-студент». Містить прогноз передбачуваного вчинку, заснований на знаннях, уявленнях про світ, людей, типи відносин, соціальні норми, норми поведінки, знаннях про себе і припущеннях про свої можливості, заснованих на негативному досвіді [3].

Довіра до науково-педагогічних працівників формується під впливом особистісних та суспільних уявлень студентів, серед яких найвагомішими є:



*професійна компетентність педагога; індивідуальний стиль викладання; досвід спілкування; соціальні уявлення, тобто суспільна свідомість (за концепцією С. Московічі), вивчення яких є важливими, адже вони відображають реальність, як впливає на поведінку індивідів, суспільне життя. На думку В. Москаленко, особливо важливо знати, як виникають такі уявлення. Бути переконаним у їх справедливості і знати їхній примусовий для індивіда характер. У ширшому плані – це якості буденного практичного мислення, спрямовані на освоєння і осмислення соціального матеріалу та ідеального оточення [1].*

*Індивідуальні оцінки критеріїв відносин довіри з іншою людиною. Особистість довіряє тому, з ким вона ідентифікована, і остерігається довіряти людині, яку вона сприймає як представника іншої спільноти, керуючись при цьому певними соціальними стереотипами, досвідом (особистим та інших), уявленнями про норми поведінки, очікуваннями певної поведінки.*

Важливим аспектом в уявленнях студентів є і певна «інерційність» довіри, що виявляється у випадках, коли, незважаючи на уже сформовану думку про роботу науково-педагогічних працівників та відповідні очікування, студенти стикаються з іншою ситуацією. При цьому раніше сформована та закріплена у свідомості думка залишається домінуючою, незважаючи на невідповідність між «сьогоднішніми» реальними подіями й очікуваннями [2].

*Стійкість довіри – сформований негативний рівень довіри в суспільстві має здатність тривалий час залишатися без змін, адже коли в більшості студентів вже сформоване негативне уявлення про роботу конкретного НПП, то мала ймовірність виникнення у студентів бажання перевірити на особистому досвіді його достовірність.*

Соціально-психологічні уявлення мають одночасно відповідати декільком критеріям. По-перше, вони повинні бути більш-менш правдиві, давати людині правильні підказки, чого чекати. По-друге, вони мають бути психологічно комфортні, тобто людині має бути приємно так думати. По-третє, людині важливо мати схожі уявлення з представниками зі свого соціального оточення, щоб бути «своїм». Саме тому деякі люди підсвідомо можуть відступати від «правдивого» образу задля психологічного комфорту, якихось самовиправдань або належності до якоїсь соціальної групи.

Афективний компонент включає емоційне ставлення суб'єктів довіри один до одного, їх загальне враження один про одного, про ситуацію взаємодії, оцінку значущості ситуації взаємодії, взаємну оцінку змісту спілкування і його значущість для обох суб'єктів. Сюди входять такі феномени, як рівень приязні, єдності, зацікавленості в контекстах взаємодії, які відіграють роль пускового чинника виявлення довіри. Він містить оцінку індивідами позицій інших, їх моральності, порядності і на фоні цього – відчуття особистої безпеки.

Конативний компонент відносин довіри – поведінкові інтенції, що впливають на визначення особистістю своєї ролі у забезпеченні певного рівня довіри в системі відносин «викладач-студент», що пов'язані з намірами на гармонійність стосунків, відчуття особистої безпеки, доброзичливість, незалежність думок, дій, можливість вибору, ризиковість.

Отже, довіра студентів до науково-педагогічних працівників визначається синтезом власного та групового досвіду взаємодії в освітньому просторі та в уявленні про неї. Саме довіра змушує людину діяти в умовах невизначеності, оскільки є тим фактором, покладаючись на який, особа розраховує на позитивний результат своєї діяльності.

Розгляд особливостей окремих компонентів структури довіри потребує врахування того, що ці особливості детермінуються цілісністю цієї структури, яка впливає на домінування певних компонентів цієї структури, якими зумовлено тенденцію динаміки довіри, її сутність та структурну характеристику, що виявляється у конфігурації структурних компонентів.

### **Література:**

1. Василюк Н.М. Соціально-психологічні чинники довіри громадян до працівників органів внутрішніх справ України : дис. канд. псих. наук : 19.00.05 / Василюк Наталія Михайлівна – Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2016. – 527 с.
2. Гаврилюк Т. Довіра до міліції як передумова та результат її ефективної діяльності / Т. Гаврилюк // Вісник Академії управління МВС. — 2010. — № 2 (14). — С. 66–73.
3. Казміренко В.П. Засади когнітивної психології спілкування : моногр. / [Казміренко В. П. та ін.] ; за наук. ред. д-ра психол. наук, проф. В. П. Казміренка. – Кіровоград : Імекс, 2013. – 389 с.

УДК 159.922.6

*Візнюк Юлія Миколаївна*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

*м. Луцьк, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНА СПЕЦИФІКА КРИЗИ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ**

Ідентичність складається з багатьох компонентів: психічних, сексуальних, соціальних, професійних, моральних, ідеологічних і психологічних рис, сукупність яких утворює цілісну особистість. Таким чином, людей можна ідентифікувати за їх зовнішністю і рисами характеру; статевою ознакою; прийнятими сексуальними ролями; професіями й виконуваною роботою; релігійними і політичними переконаннями; приналежністю до ідеологічних організацій; нарешті, за психологічною адаптацією і ступенем зрілості особистості [1].

Ідентичність можна описувати, користуючися загальними поняттями «Я-концепції». Це поняття і персональне, і соціальне – оскільки відображає образ Я, і одночасно включає груповий образ Ми, колективну ідентичність. Людина з позитивною ідентичністю легше позбувається внутрішніх конфліктів. Окрім цього, розвиток ідентичності впливає на процес формування міжособистісних стосунків між юнаками. Юнаки і дівчата відчують потяг до тих осіб, чий

статус ідентичності аналогічний їхньому власному, тому досягнення ідентичності сприяє поглибленню схожих зв'язків: інтимні стосунки впливають на ідентичність – вони допомагають особистісному росту.

За відсутності будь-яких вказівок на можливість досягнення успіху й суспільної користі молода людина будує своє самовизначення на основі негативних характеристик, а потім підтверджує таку ідентичність, продовжуючи вибирати форми поведінки, які тільки підсилюють її. Це лише підкреслює кризовий характер перебігу особистісної ідентифікації в юності.

Особи з проблемною поведінкою в оцінюванні загальної ідентичності отримують набагато нижчі результати, ніж ті, в кого подібних проблем не існує. Інші молоді люди обирають такі форми поведінки, які допомагають зменшити почуття тривоги, викликане невизначеною чи незавершеною ідентичністю. Деякі роблять спробу втечі (самовтечі), звертаючися до таких інтенсивних і швидкодіючих методів, як зловживання наркотиками, алкоголем, оскільки гострі емоції тимчасово пригуплюють почуття недостатньої самоідентичності. Деякі аспекти ідентичності формуються значно легше, ніж інші, тому найшвидше встановлюється, як правило, тілесна й сексуальна ідентичність. Професійна, ідеологічна і моральна ідентичність формуються набагато повільніше: цей процес залежить від того, чи досягнув юнак у своєму когнітивному розвитку стадії формально-операційного мислення, яка дозволяє досліджувати альтернативні думки й способи дій.

Дж.Марсія [3] й С.Арчер [2] у своїх теоріях, що базуються на епігенетичній карті Е.Еріксона, виділяють чотири основні моделі або стани формування ідентичності: наслідування; дифузія; мораторій; досягнення ідентичності. Їхні концептуальні погляди вчених можна звести до таких узагальнень:

1. У моделі наслідування юнаки й дівчата беруть на себе обов'язки, не пройшовши періоду прийняття самостійних рішень. Вони обрали професію, релігію чи ідеологію, але цей вибір був наслідуванням і визначається їхніми батьками, вчителями, друзями. У цієї категорії молодих осіб перехід до дорослості відбувається майже безконфліктно, але вони потребують зовнішньої підтримки, подальшої опіки.

2. Молоді люди, яким бракує цілеспрямованості в житті і не вистачає мотивації, щоб чогось досягнути, перебувають у моделі дифузії. Вони не відчують кризи і не вибрали для себе професійної ролі чи морального кодексу.

3. Юнаки й дівчата у моделі мораторію знаходяться в центрі кризи ідентичності чи періоді прийняття рішень. Їх майбутні рішення можуть стосуватися вибору професії, релігійних чи етнічних цінностей, політичних переконань. Молоді люди у цьому моделі займаються „пошуком себе”.

4. Досягнення ідентичності – модель людей, які прийняли кризу і зобов'язали себе зробленим вибором, унаслідок чого вони самі вибирають роботу, прагнуть жити, дотримуючися сформованих для себе моральних правил.

Різноманітні „дорослі” ролі засвоюються юнаками не одразу й не

одночасно. Молоді люди намагаються підкреслити свою самостійність у виборі та прийнятті рішень, однак цей вибір нерідко здійснюється імпульсивно. Вони болісно сприймають обмеження самостійності, критику їх необдуманих рішень. Як і будь-який критичний період у психології розвитку, криза юності має свої позитивні й негативні аспекти. Негативні моменти, пов'язані зі втратою впорядкованих форм життя – взаємовідносин з іншими, способів і форм навчальної діяльності, звичних умов життєдіяльності – і вступом у новий період життя.

Позитивний початок кризи юності пов'язаний з новими можливостями становлення індивідуальності, формуванням громадянської відповідальності, свідомої та цілеспрямованої самоосвіти. Основою кризи юності є співвідношення ідеального уявлення про професію та реальною професією, необхідність підтвердження професійного вибору, тому особистісне і професійне самовизначення юнаків і дівчат після закінчення школи перевіряється життям. Вони починають діяти, реалізовувати життєві плани, засвоювати професію чи включатись у трудову діяльність. Займаючись новою діяльністю, молоді особи намагаються внести творче начало, перетворити, вдосконалити її, але в них не вистачає життєвого досвіду, знань, тому вони змушені вести скромне життя, грати роль учня у професійній сфері, тому бажане і можливе вступають у суперечку.

### **Література:**

1. Візнюк Ю.М. Самоприйняття і соціальна ідентичність депривованої особистості / Ю.М. Візнюк // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції «Генеza буття особистості»: К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. – С.64-65.

2. Archer, S. L. Identity and the choice of social roles./ Archer, S. L. // *New Directions for Child Development*, 1985. – P. 79-100.

3. Marsia, J.E. Identity in Adolescent. In *Handbook of Adolescent Psychology* / Marsia, J.E. Edited by J. Adelson. New York: Wiley, 1985. – P. 157-180.

УДК 159.923. 2: 159. 942

*Галас Іванна Іванівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ ТРИВОЖНОСТІ**

Особистісний розвиток, зростання і розвиток особистості – найбільш загальне поняття, що описує всі позитивні зміни в особистості як результат внутрішніх процесів і зовнішніх впливів. Сьогодні особистісний розвиток осіб з різним рівнем тривожності актуально досліджувати в ранній дорослості [1].

У нашому дослідженні ми розглядаємо особистісний розвиток та різний рівень тривожності в осіб раннього зрілого віку. На думку учених адекватний

рівень тривожності відіграє важливу роль у емоційно-вольовій регуляції і в цілому є істотним внутрішнім фактором, який зумовлює формування адаптивного ресурсу зрілої особистості. З іншого боку, більшість авторів зазначає, що саме з високим рівнем тривожності пов'язані труднощі соціально-психологічної адаптації, формування адекватного уявлення про себе [4].

Більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати поняття тривожності диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки [3]. Поняття тривожності вперше було введено К'єркегором С. Він писав про істотний вплив тривожності на розвиток особистості, вважаючи тривожність основним чинником, що визначає історію людського життя [2]. Висока тривожність є негативною особистісною рисою і несприятливо позначається на життєдіяльності людини, знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у своїх силах, є умовою формування негативного статусу особистості і конфліктних відносин, створює передумови для агресивної поведінки (Левітов Н.Д., Габдреева Г.Ш., Імедадзе Н.В., Прихожан А.М., Ханін Ю.Л., Спілбергер Ч.Д. і ін.). [4].

У дослідженні використовувались наступні методики для яких ми відібрали вибірку з 50 осіб: методика оцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л. Ханіна; опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова (ОСТ).

Аналізуючи кількісні показники за методикою оцінки тривожності Ч.Д. Спілбергера і Ю.Л. Ханіна, стає очевидним, що за шкалою особистісна тривожність 62 % опитаних мають помірний рівень, а отже це явище з одного боку може бути негативним, оскільки «особистісна тривожність» використовується у якості стійкої характеристики особистості, як її властивість, що відображає потенційну схильність розцінювати різні ситуації як погрозливі. Водночас 14 % осіб демонструють низький рівень, а 24 % високий рівень тривожності. З шкали ситуативна тривожність за даною методикою отримані такі результати: 44% низька тривожність та у 46% помірний рівень. Високий рівень тривожності простежується у 10% респондентів. Ці особи більшою мірою, ніж інші схильні до прояву нервозності, глибокого переживання невдач, невпевненості у своїх силах, необ'єктивної самооцінки.

Ситуативна й особистісна тривожність пов'язані з видами темпераменту. Отже, якщо порівняти з видами темпераменту, то по-перше, високий рівень особистісної тривожності, що говорить про високу особистісну активність спостерігається у сангвініків і меланхоліків, по-друге, низька – для особистості флегматика і холерика.

За методикою структури темпераменту В.М.Русалова можна зробити наступні висновки: з 50 респондентів, 52% осіб вибірки мають високі значення за шкалою – соціальна ергічність, а це в свою чергу проказує, що рівень тривожності не впливає на потребу в соціальному контакті, спраги освоєння соціальних форм діяльності, прагнення до лідерства, товариськість, прагнення до заняття високого рангу, освоєння світу через комунікацію, що являється позитивним явищем, оскільки рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному,

психологічному та соціальному аспектах розвитку. Найбільш вираженою шкалою даної методики є шкала емоційності. Високі значення, як в нашому випадку в 64% досліджуваних виражена висока чутливість до розбіжності між задуманим і очікуваним, планованим і результатами реальної дії, відчуття невпевненості, тривоги, неповноцінності, високе занепокоєння з приводу роботи, чутливість до невдач. Для раннього зрілого віку характерне таке новоутворення яке розглядається як розв'язання деякого потенційного протиріччя, дилеми розвитку, вибору з двох можливостей, одна з яких призводить до прогресу, інша – визначає регрес особистості. За шкалою пластичність, ми отримали такі дані: 60% осіб мають середнє значення. Тобто, для них характерне перемикавання з одного виду діяльності на інший, швидкий перехід з одних форм мислення на інші в процесі взаємодії з предметним середовищем, прагнення до різноманітності форм предметної діяльності.

Таким чином, тривожність – індивідуальна властивість особистості, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Переживання тривоги в об'єктивно тривожній для суб'єкта ситуації – це нормальна, адекватна реакція, що свідчить про нормальне адекватне сприйняття світу, гарній соціалізації й правильному формуванні особистості.

#### **Література:**

1. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Изд. Питер, 2003. – 992 с.
2. Кьеркегор С. Страх и трепет // Тревога и тревожность / С. Кьеркегор. – СПб.: Питер, 2001. - № 7. –С. 17.
3. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001. - 215 – 223 с.
4. Прихожан А.М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л.И. Божович // Формирование личности в онтогенезе / А.М. Божович. – СБ наук. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1991. – 89 – 98 с.

УДК 331.44:159.942:658-051

*Гоблик Володимир Васильович  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

#### **ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ**

Сьогодні важливим для успішного фахівця будь-якої сфери є емоційна стійкість, стійкість до складних напружених умов професійної діяльності. Тому на сучасному етапі зростає актуальність дослідження емоційного вигорання

спеціалістів різних видів діяльності взагалі та менеджерів зокрема. Важливо сьогодні і те, що формування психологічної стійкості та профілактики синдрому емоційного вигорання не стала частиною професійної підготовки майбутніх фахівців. Мета дослідження – виокремити психологічні особливості синдрому емоційного вигорання менеджерів.

Емоційне вигорання – це динамічний процес і виникає поетапно, у повній відповідності з механізмом розвитку стресу, коли в наявності є всі три фази стресу: нервові напруження, резистенція (опір) та виснаження. Синдром емоційного вигорання розвивається в процесі професійної діяльності у формі стереотипу емоційного поведінки, який проявляється в особливостях професійного спілкування [1].

На основі теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що емоційне вигорання: детермінується комплексом факторів, які включають індивідуально-психологічні особливості працівника і специфічні особливості професійної діяльності емоційного характеру; вважається сформованим, якщо є сформованою хоча б одна з фаз.

Проведено дослідження, яке доводить наявність сформованого синдрому ще під час навчання у вузі. Це негативне явище виявлено в третини майбутніх менеджерів [3]. Результати проведеного дослідження переконують, що визначальним компонентом синдрому емоційного вигорання для студентів є «резистенція». Тобто можна стверджувати, що розвиток емоційного вигорання відбувається через цей компонент синдрому. Даний компонент є домінуючим у студентів. Навчальна діяльність студентів супроводжується емоційними перевантаженнями. У фазі «резистенції» домінуючим є симптом «неадекватного емоційного реагування». Даний симптом є сформованим у половини досліджуваних студентів. Сформованість цього симптому доводить те, що особистість перестає диференціювати різницю між двома принципово відмінними явищами: економним виявом емоцій і неадекватним емоційним реагуванням. Неадекватна «економія» емоцій обмежує емоційну віддачу за рахунок вибіркового реагування в ході робочих контактів. При цьому людині здається, що вона чинить правильно. Суб'єкт спілкування при цьому фіксує зовсім інше – емоційну черствість, байдужість і неповагу до особистості.

Проведене дослідження дозволяє констатувати, що особам зі сформованим синдромом емоційного вигорання, більш притаманні такі якості як: невротичність, депресивність, сором'язливість, вони більш схильні до зміни настрою.

На основі результатів дослідження розроблено концептуальні засади формування психологічної стійкості щодо емоційного вигорання з метою попередження і надання допомоги студентам-менеджерам, які схильні до СЕВ. А саме, доцільно запропонувати наступні профілактичні та психокорекційні методи: ведення психологічного щоденника, практика медитації, оволодіння навичками саморегуляції за допомогою м'язової релаксації, дихальних технік та аутогенного тренування. Формування психологічної стійкості повинно бути направлено на розвиток комунікативної компетентності, значний потенціал

міститься в такій організації формування психологічної стійкості як тренінг емоційної саморегуляції.

Результати дослідження свідчать про необхідність систематичної роботи зі студентами щодо або профілактики, або корекції синдрому емоційного вигорання. В першу чергу – це комплексна робота психолога на протязі всього навчання у ВНЗ.

### **Література:**

1. Субботин В.Е. Контроль и планирование поведения // Современная психология: Справочное руководство / Под ред.. В.Н. Дружинина. – М.: Инфра-М, 1999.-687с.
2. Психология Учебник для экономических вузов / Под. общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2000.- 672с.
3. Щербан Т.Д. Деякі психологічні особливості синдрому емоційного вигорання фінансистів на різних етапах професіоналізації / Т.Д. Щербан, В.В. Райко: збірник наукових праць. Серія: педагогічні та психологічні науки, голов. Ред. Є.М. Потапчук. – Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2012. – № 64-С.184-189

УДК 159.923:338.242.2:338.48

*Жовнер Віталій Юрійович*

*Київський національний торговельно-економічний університет  
м. Київ, Україна*

### **АНАЛІЗ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ДЕТЕРМІНАНТ В ІНОЗЕМНІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Аналіз іноземних джерел щодо теоретико-методологічних підходів дослідження і детермінант конкурентоспроможності свідчить щодо наявності великої кількості неоднозначних тверджень та теоретичних обґрунтувань, що зумовлено різними підходами вчених до змістовної характеристики конкурентоспроможності в залежності від мети, об'єкта і предмета свого дослідження. [1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11].

Ряд науковців, Каліфорнійського і Вашингтонського університетів J. Argo, K. White, D. Dahl, T. Cherry, L. Ellis, I. Erev, G. Bornstein, R. Galili, S Garcia, A. Tor, R. Gonzalez, L. Graf, A. Konig, A. Enders, H. Hungenberg, D. Miller, W. Turnbull, C. McFarland, D. Johnson, F. Johnson, A. Tesser, M. Tugone, розглядають поняття конкурентоспроможності, досліджуючи його на трьох рівнях: міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному. Автори розглядають дослідження конкурентоспроможності, які існують за кожним з трьох рівнів і виокремлюють завдяки порівнянню загальні особливості, що виявляються у стосунках і взаємовідношеннях, які існують між конкурентами [1, 5, 7, 8, 9, 10, 11].



Підходи зазначеної групи авторів базуються на визначені конкурентності як ситуативного положення, у якому зворотньо-пропорційно пов'язані цілі учасників взаємодії, коли успіх одного з учасників спричиняє невдачу іншого. Виходячи з такого визначення, дослідження міжособистої конкуренції, як правило, проводились в умовах лабораторного експерименту, налаштовуючи учасників один проти одного і, навіть в природних умовах не завжди враховувались попередні стосунки [10, 11].

Більшість науковців розглядають конкурентоспроможність на мікрорівні як таку, що здатна швидко й безболісно адаптуватись до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу, нових видів діяльності, спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії. Основні напрями розвитку конкурентоспроможної особистості спрямовано на три сфери – діяльності, спілкування та самосвідомості особистості та макрорівні – як здатність виробляти товари і послуги, які успішно реалізуються на міжнародних або внутрішніх ринках за умови одночасної підтримки або підвищення життєвих стандартів працівників організації, рівних або вищих, ніж у конкурентів, а також здатність передбачати, оновлюватись і використовувати усі можливості для розвитку [5, 7, 10, 11].

Таким чином, встановлено, що наукові підходи щодо конкурентоспроможності досліджуються на трьох рівнях – міжособистісному, міжгруповому і міжорганізаційному, загальним для них є ставлення і взаємовідносини, які існують між конкурентами чи фірмами.

Більшість науковців розглядають конкурентоспроможність на мікрорівні та макрорівні, що допомагає встановити напрям майбутнього соціального порівняння і генерує нові перспективи для психологічних та суміжних наукових пошуків.

### Література

1. Argo, J. Social comparison theory and deception in the interpersonal exchange of consumption information. / J. Argo, K. White, D. Dahl // *Journal of Consumer Research*, 33, 2006, P. 99-108.
2. Armstrong, J.S., Competitor orientation: Effects of objectives and information on managerial decisions and profitability. / J. Armstrong, F. Collopy // *Journal of Marketing Research*, 33, 1996, P. 188-199.
3. Cherry, T. L. Does rank-order grading improve student performance? Evidence from a classroom experiment. / T. Cherry, L. Ellis // *International Review of Economics Education*, 4, 2005, P. 9-19.
4. Garcia, S.M. Ranks and rivals: A theory of competition. / S Garcia, A. Tor, R. Gonzalez // *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 2006, P. 70-98
5. Graf, L. Debiasing competitive irrationality: How managers can be prevented from trading off absolute for relative profit. / L. Graf, A. Konig, A. Enders, H. Hungenberg // *European Management Journal*, 30, 2012, P. 386-403.
6. Johnson, D. W. *Joining together: Group theory and group skills (7th ed.)* / D. Johnson, F. Johnson // 2000. Boston, MA: Allyn & Bacon, 203 p.

7. Miller, D. T. Particularistic and universalistic evaluation in the social comparison process. / D. Miller, W. Turnbull, C. McFarland // Journal of Personality and Social Psychology, 55, 1988, P. 908 – 917.

8. Tauer, J. M. Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. / J. Tauer, J. Harackiewicz // Journal of Experimental Social Psychology, 35, 1999, P. 209-238.

9. Tesser, A. Toward a self-evaluation maintenance framework of social behavior. / A. Tesser // In L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 21, pp. 181-227). New York 1998, NY: Academic.

10. White, J.B. Horizontal hostility: Multiple minority groups and differentiation from the mainstream. / J. White, M. Schmitt, E. Langer // Group Processes and Intergroup Relations, 9, 2006, P. 339-358.

11. Stephen, M.G. The psychology of competition: a social comparison perspective [Electronic resource] /M. Stephen, A. Tor, M. Tyrone // Perspectives on psychological science / – 2013 –8 (6)/ P. 634–650 – Access mode: <http://pps.sagepub.com/content/8/6/634>.

УДК 159.922.8

*Корнієнко Інокентій Олексійович*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачєво, Україна*

## **РОЗВИТОК ОПАНУВАЛЬНИХ РЕСУРСІВ ЯК ШЛЯХ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ**

Опанувальна поведінка знаходиться у постійному розвитку, який, в свою чергу, передбачає максимально можливе надбання суб'єктом особистісно-корисних життєвих навичок. Наприклад, підвищення психологічного опору сильним подразникам, набуття навичок стресостійкості та емоційної саморегуляції тощо. Замість пасивного адаптування суб'єкт вчиться активно впливати на стресогенну ситуацію, змінювати її.

Зниження використання опанувальних навичок та послаблення опанування в цілому, внаслідок впливу дистресу або еустресу, може бути викликано втратою людиною психологічних ресурсів. Це призводить до виснаження і, як наслідок, обирання неефективних, деструктивних копінг-стратегій.

Тому виникає питання: чи можна повернути поведінку в конструктивне русло? Ми вважаємо за доцільне розглядати цю проблему в двох ситуаціях, а саме:

1) Реабілітаційна допомога в кризових станах. Така стратегія використовується у роботі з жертвами соціальних та природних катастроф, терористичних актів, учасниками бойових дій в «гарячих» точках, з членами сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах тощо.

2) Профілактична допомога. Здійснюється навчання дітей та дорослих соціально-корисним копінг-навичкам (підлітки, юнаки, вагітні жінки, сімейні пари, люди похилого віку, специфічні професійні категорії тощо).

Поки людина не вибудує для себе оптимальний план опанування з корисними копінг-навичками, її будуть наздоганяти ті самі проблеми, що завжди були характерними саме для неї. Невдалі спроби можуть призвести до кризового становища, яке має чотири фази [1]:

1) Наростання стану напруженості, що провокує звичні способи реагування на стрес.

2) Коли звична поведінка в котрий раз доводить свою неефективність, продовжується подальше зростання напруги та тривоги, відчуття невдоволеності, агресивності, важке засинання.

3) При подальшому зростанні напруги з'являється потреба до мобілізації зовнішніх і внутрішніх психологічних і фізичних ресурсів. Людина починає експериментувати з новими засобами подолання труднощів.

4) Перенавчання – важкий процес і за відсутності прогресу і успіху з'являється почуття знесиленості й безпорадності. Є ризик виникнення депресивного стану.

5) Людина звертається по допомогу аби отримати шанс на розірвання кола невдалих спроб; відбувається реабілітаційна робота. Або ж людина опускає руки і лише погіршує і без того катастрофічне положення.

Для кризової ситуації, як ми бачимо, характерні психічне напруження та стан тривоги, зміна рівня самооцінки – як правило її зниження, втрата мотивації, виражена потреба в допомозі спеціалістів, що мають відповідну психологічну кваліфікацію. Головне, що треба пам'ятати, що з будь-якої кризової фази є вихід, якщо шукати корені проблеми. Тут буде корисна психологічна, психотерапевтична професійна допомога. Але, підкреслимо, що починаючи вже з третьої фази, така допомога є життєво необхідною.

Життєва криза передбачає наявну об'єктивну причину такого стану, а також особистісного ставлення людини до цієї причини. Чим серйозніше людина ставиться до проблеми, тим виразнішими й інтенсивнішими стають відповідні емоційно-поведінкові реакції.

Визначити наявний рівень опанувальних навичок особистості можливо через:

- здатність усвідомлювати та приймати себе таким, яким є;
- наявність психічної рівноваги;
- можливість адаптуватися до мінливості зовнішніх умов;
- уміння управляти власною поведінкою та вчинками в межах культурного середовища;
- підпорядковуватись соціальним нормам без патологічних наслідків;

Отже, ми можемо зробити висновок, що відсутність опанувальної поведінки спричиняє шкоду психічному здоров'ю людини. Такий стан речей розгортається у наступній послідовності:

1. Стресовий чинник, який безпосередньо впливає на зміну психічного здоров'я людини.

2. Емоційна нестабільність, що розвивається в результаті дії стресогенного фактору.

3. В когнітивній, емоційній і поведінковій сферах формуються дезадаптивні копінг-стратегії.

4. Відбувається формування внутрішнього конфлікту.

5. Відбувається порушення психічного здоров'я, де людина замість вирішення проблеми, шукає обхідні шляхи або взагалі опускає руки, губиться у відірваних від реальності фантазіях.

Проте відсутність внутрішніх конфліктів та суперечностей не є умовою для благополучного розвитку психічно здорової особистості. Безліч досліджень лише підкріплюють думку, що саме наявність конфліктів є необхідною умовою для якісного розвитку особистості.

#### Література:

1. Caplan G. Types of mental health consultation / Gerald Caplan M.D. // American Journal of Orthopsychiatry. – Vol. 33, Issue 3, April 1963. – P. 470-481.

УДК 159.922:33/336.7-051

*Корольчук Валентина Миколаївна,  
Кушніренко Катерина Олегівна  
Київський національний торговельно-економічний університет  
м. Київ, Україна*

### **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СПЕЦІАЛІСТІВ БАНКІВСЬКОЇ СФЕРИ ІЗ НИЗЬКИМ, СЕРЕДНІМ ТА ВИСОКИМ РІВНЕМ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ**

На сьогоднішній день вивчення особливостей діяльності спеціалістів банківської сфери носить надзвичайно актуальний характер, оскільки економічна сфера нашої держави в цілому, та банківської сфери зокрема, переживає складні часи перебудов та конкуренції на ринку.

Важливим аспектом виступає не лише наукова, а практична значимість даної тематики, оскільки наші наукові розробки можна використовувати при професійній орієнтації, відборі, атестуванні кадрів, надання новим працівникам психологічної допомоги в період адаптації. Персонал банків класично поділяють на три групи працівників: бек-офіс, фронт-офіс та мідл-офіс. Основу нашого емпіричного дослідження складають працівники фронт-офісу, спеціалісти, які безпосередньо взаємодіють з клієнтами.

В результаті експертного опитування, за 10-ти бальною шкалою, де 10-8 б. – ефективні працівники; 7-5 б. – середні; 4-1 б. – малоефективні, нами було виокремлено 3 основні групи спеціалістів банківської сфери, які безпосередньо взаємодіють з фізичними особами: перша (малоефективна) – є особи, які працюють 5-10 років у цій сфері, важко сприймають зміни в умовах роботи; друга (перспективна) – працівники банку відкриті до новацій з різних сфер

діяльності; третя (ефективна) – молоді фахівці, які займають різні посади і мають економічну освіту, яку отримали за останні роки в Україні.

Для проведення порівняльного аналізу взято фактори та їх характеристики отримані шляхом математичної обробки. Отже, виявлено наступні відмінності:

- соціально-комунікативний компонент: 1. За показниками методики «Діагностика рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана» соціальна фрустрованість: у першій групі – завищений рівень; друга група – знижений; третя група – дуже низький рівень; 2. Методика «Комунікативні та організаторські схильності» дала змогу виявити комунікативні схильності: перша група – низький рівень; друга група – середній; третя група – високий; 3. За 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела визначено прояви конформізму: перша група – не конформні; друга та третя групи – конформні;

- емоційно-вольовий компонент: 1. За показниками методики «Дослідження рівня суб'єктивного контролю» локус контролю визначено: у першій групі – екстернальний; у другій та третій групах – інтернальний; 2. За 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттела визначено емоційність: перша група – емоційно нестійкі; друга та третя групи – емоційно стійкі;

- індивідуально-психологічний компонент визначено в результаті дослідження за методикою «Діагностика самооцінки та рівня домагань»: рівень домагань та самооцінка у першій групі має завищений рівень; а у другій та третій групах – адекватний рівень;

- мотиваційний компонент: 1. За результатами методики «Спрямованість особистості» виявлено, що: першій групі характерно спрямованість на спілкування; другій та третій групам характерно спрямованість на діяльність; 2. Аналіз результатів методики «Професійна мотивація» показав, що у першій групі характерною ознакою є мотивація на соціальну значимість праці; у другій групі – мотивація на самоствердження в праці; у третій групі – мотивація на власну працю;

- типологічний компонент визначали опираючись на дані за методикою «Особистісний опитувальник Айзенка», і було виявлено наступну особливість: усім трьома групами характерно екстравертований тип вищої нервової діяльності, але не яскраво виражений, а наближений до інтровертованості.

Отже, за порівняльним аналізом трьох груп фахівців встановлені певні відмінності. Встановлено загальну закономірність, яка полягає у тому, що група працівників з високим та середнім рівнем ефективності професійної діяльності має істотно кращі показники практично за усіма компонентами професійно важливих якостей, про що свідчить високий рівень показників соціально-комунікативної, емоційно-вольової, індивідуально-психологічної, мотиваційної і типологічної сфер обстежуваних. Такі результати працівників першої групи є показанням для використання психологічних і організаційних заходів забезпечення їх професійної діяльності.

### **Література:**

1. Банківський менеджмент: питання теорії та практики: монографія. /

О.А. Криклій, Н.Г. Маслак, О.М. Пожар та ін. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. – 152 с.

2. Економічні дослідження (методологія, інструментарій, організація, апробація): навч посіб. / за заг.ред.А.А. Мазаракі. – К. : Київ.нац.торг.-екон.ун-т, 2010. – 280 с.

3. Мотовилин О.Г. Оценка персонала в современных организациях. Ассесмент-технологии. Профессиография. Организационная диагностика. / О.Г. Мотовилин, И.А. Мотовилина. – М., 2009. – 388 с.

4. Сушко Н.М. Менеджмент персоналу в банках. / Н.М. Сушко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 146 с.

УДК 159:9:173

*Марценюк Марина Олексіївна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ШЛЮБУ ТА СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ**

Сімейна політика всіх цивілізованих країн своїм пріоритетним завданням вважає зміцнення інституту сім'ї. Але у сучасних системах виховання та освіти більшості країн практично відсутня спеціальна підготовка до шлюбу і виконання подружніх обов'язків. Молоді люди, перебуваючи в полоні сентиментальних, романтичних уявлень, одружуються і не знають правил та закономірностей подружнього життя. Наукове вивчення соціально-психологічних аспектів підготовки молоді до шлюбу, надання їм поряд з іншим, належного значення, виведення на високий рівень розвитку культури шлюбно-сімейних відносин є однією з актуальних проблем психологічної науки [1].

Сімейна проблематика досить широко представлена у працях науковців: Т.В. Говорун, С.І. Голода, М.І. Алексєєвої, М.В. Вовчик-Блакитної, І.В. Дубровіної, С.В. Ковальова, А.М. Прихожан, І.А. Трухіна, А.Т. Суворової, З.Г. Кісарчук, І.В.Гребеннікова, О.Г. Харчева, В.Г. Постового, В.П. Кравець, Л.В.Яценко, Е.Г.Ейдемільера, В.В.Юстіцкіса та інших. На основі проведеного аналізу сучасних наукових праць з даної проблематики можна виділити наступні найбільш властиві особливості сучасної сім'ї:

- зміна ролей членів сім'ї;
- зменшення віку вступу у шлюб;
- необізнаність в особливостях сімейного життя;
- дошлюбна вагітність;
- соціально-економічна незахищеність молодих сімей;
- зростання впливу ЗМІ, кіно, телебачення;
- збільшення кількості людей не орієнтованих на шлюб;
- зміна мотивації створення сім'ї;

- фемінізація чоловіків та маскулізація жінок;
- ранній початок статевого життя.

Серед даного переліку особливостей сучасної сім'ї особливої уваги заслуговує питання готовності молоді до шлюбу та сімейного життя. Підготовка молоді до створення сім'ї - одна з практичних задач у сфері психології сім'ї. Підготовка до сімейного життя - це складний цілісний процес, показником результативності якого є готовність молодих людей правильно будувати свої взаємини у подружньому житті [4].

У формуванні майбутнього сім'янина важливе значення має процес підготовки та формування психологічної готовності особистості до створення сім'ї та виконання подружніх ролей. Основні завдання психологічної підготовки можна сформулювати так: розвиток психологічної готовності особистості кожного старшокласника до створення у майбутньому сім'ї, вміння спілкуватись і співпрацювати, йти назустріч іншим людям; розвиток розуміння психології дружби і кохання, ознайомлення молоді з основами морально-психологічного клімату сім'ї, етапами досягнення подружньої сумісності, умовами гармонізації сімейних стосунків; навчання розумінню психологічних відмінностей чоловіка і жінки, умінню враховувати їх у міжстатевому спілкуванні; готовності і вміння регулювати складні конфліктні ситуації в міжособистісному спілкуванні та сім'ї; ознайомлення з основними типами темпераменту, характеру та формування вміння враховувати їх у міжособистісному спілкуванні; озброєння прийомами елементарної психічної саморегуляції, методикою самоконтролю і самокорекції поведінки та особистісних якостей.

Психологічна готовність відіграє особливу роль у формуванні готовності до створення сім'ї. Саме вона зумовлює здатність до шлюбу, тобто спроможність: турбуватися про іншу людину; співчувати, співпереживати іншому; спілкуватися на основі співпраці з іншим; бути толерантним, сприймати іншу людину з її індивідуальними особливостями, звичками, навіть протилежними власним, вміти пристосовуватися до них [3].

Соціально-психологічна готовність до створення сім'ї як комплекс взаємопов'язаних характеристик самосвідомості включає мотиваційно-ціннісний компонент, що знаходить своє вираження в смисловій сфері, Я – життєвих орієнтаціях, переконаннях, моральних настановленнях; когнітивний компонент як наявність системи знань, належного рівня поінформованості щодо функціонування сім'ї; емоційно-регулятивний компонент як здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки і емоційних станів; поведінковий — як сукупність соціально-психологічних умінь та навичок, необхідних для шлюбно-сімейної взаємодії.

Рівень підготовленості молоді до подружнього життя визначається усвідомленням важливості і відповідальності щодо цього кроку і необхідністю ґрунтовного обговорення питань майбутнього життя з партнером.

Серед прийнятих у суспільстві показників готовності особистості до створення сім'ї називаються такі як: завершення освіти, здобуття професії, початок самостійної трудової діяльності. З цим нерозривно пов'язана

соціально-економічна готовність молоді до шлюбу, сутність якої полягає в можливості майбутніх подружжів самостійно матеріально забезпечити себе і свою сім'ю. Готовність до шлюбу включає усвідомлення молоддю того, що вони беруть на себе відповідальність один за одного, за сім'ю, за дітей [2].

### Література:

1. Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини: Науково-методичний збірник / За ред. Т.В. Говорун.- К.: ІЗМН, 1996.- 168 с.
2. Гребенников И. В. Основы семейной жизни / И. В. Гребенников. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с.
3. Карасевич А. Педагогічні теорії формування готовності студентської молоді до створення сім'ї в сучасних умовах / Антоніна Карасевич // Рідна школа. - 2008. - № 12. - С. 22-25.
4. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов [Изд. 4-е]/Л.Б. Шнейдер – М.: «Академический проект»; Трикста, 2008. – 730 с.

УДК 159:9

*Мрака Наталя Миколаївна*  
*Львівський державний університет внутрішніх справ*  
*м. Львів, Україна*

### МОТИВАЦІЙНІ РИСИ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Активна особистість у сучасному освітньому просторі – це, насамперед, творча, гнучка і соціально-зріла індивідуальність. Р. Нізамов розглядає творчу активність як складне ставлення людини до дійсності, як комплекс якостей людини, де взаємодіють інтелектуальні, вольові, емоційні процеси; як прагнення проникнути в суть речей, застосувати нові прийоми подолання перешкод [3, с. 6].

Щодо бачення властивостей особистості, яка є дотичною до творчості, то, на нашу думку, очолює їх – спрямованість на перетворення діяльності, як цілісне формування якостей, що визначають ідейну зрілість особистості, її моральну позицію, високий рівень загальної культури, активну виконавську діяльність і методичну підготовку.

Адже для процесу реалізації творчих здібностей та мислення визначальну роль відіграє мотивація, інтелектуальна ініціативність та комунікація у творчому середовищі. А.В. Петровський зосереджується на розумінні природи активності людини, аналізуючи такі феномени як «саморух активності», «опробування мети діями», «опредмечування предмет», «фіксованість функцій» тощо. У полі його уваги знаходяться механізми психологічної активності – спонукальна і гальмівна функції вольової дії, вольове зусилля, абулія, апраксія і т.д. Отже, творча діяльність виступає як перетворення відношень між естетичними потребами особистості і можливостями їх задоволення.



Характеризуючи особистість як суб'єкт активності, дослідник розглядає внутрішні і зовнішні властивості активності.

У внутрішній організації творчої активності людини Петровський В.А. виділяє такі аспекти, як *мотиваційна основа, потреби, цільова основа, інструментальна основа активності*. Мотиваційна основа творчої активності пов'язана із запитанням: заради чого здійснюється діяльність? Цільова активність пов'язана із запитанням: у якому напрямку вона здійснюється? При цьому розрізняють кінцеву і проміжні цілі. До інструментальної основи активності вчений відносить певні засоби у вигляді пристосувань, інструментів, знарядь. Перестановка складових пізнавального досвіду і пізнання стає внутрішньою спонукою для творчої продуктивності. Принаймні так стверджують Дж. Уолтерс і Х. Гарднер, характеризуючи вибірково взаємодію особистості з оточенням та процес кристалізації досвіду.

Про те, що на творчу продуктивність впливають почуття, емоції, настрої відомо з численних досліджень. Але про аутентичні емоційні синдроми, тобто «емоційну креативність», як творчий акт, і аутентичність емоційної реакції – як відповідність потребам, цінностям та інтересам суб'єкта мало хто обізнаний. Емоції виконують дуже важливу функцію в мотивації діяльності, проте ніколи емоції не є мотивами. Дж. Ст. Миль говорив про «хитру стратегію щастя»: щоб отримати емоції задоволення, щастя, потрібно прагнути не до переживання їх, а до досягнення таких цілей, які породжують ці переживання. Мотивація творчої діяльності людини являє собою досить складний процес, що вимагає спеціального психологічного аналізу. Перш за все необхідно ввести деякі подальші розрізнення. Одне з них, це – розрізнення мотивів і цілей. Здійснюючи діяльність, людина ставить перед собою цілі, досягнення яких веде до задоволення потреби, яка отримує свій предметний зміст у мотиві даної діяльності. Таким чином, мотиви слід відрізнити від свідомих цілей і намірів; мотиви «стоять за мету», спонукають до досягнення цілей. Отже, крім своєї основної функції – функції спонукання, мотиви мають ще й другу функцію – функцію смислоутворення. Виділення цієї другої функції мотивів має вирішальне значення для розуміння внутрішньої побудови індивідуальної свідомості. Одні мотиви, які спонукають до діяльності, разом з тим надають їй особистісний сенс – ми називаємо провідними або сенсоутворювальними. Інші мотиви, що виконують роль додаткових спонукальних чинників (позитивних чи негативних) - мотивами-стимулами. Таким чином, творча активність суб'єкта складається з мотиваційного, афективного та поведінкового компонентів.

Існують амбівалентні думки щодо необхідності мотивації досягнення в творчості: одні переконують в її першопричинності, інші, що вона блокує творчий процес. Однак ми переконані, що наявність мотивації і особистісної захопленості є головною ознакою творчої особистості. До цього часто додають такі особливості, як незалежність, нонконформність і переконаність. Незалежність, орієнтація на особисті цінності, а не на зовнішні оцінки, мабуть, може вважатися головною особистісною якістю творчої особистості.

Таким чином, мотиваційні риси – психічні властивості особистості, що визначають вибір напрямку творчої діяльності. Мотиви трансформуються із

зовнішніх у внутрішні і таким чином породжується потреба в самореалізації та особистісному рості. Домінуючий мотив творчої діяльності як самовдосконалення породжує безпосередній результат – набуття нових особистісних якостей та нарощування творчого потенціалу. Особливості мотиваційних рис творчої людини визначаються її ціннісно-мотиваційною сферою і внутрішнім потенціалом і виражаються через мотиви. У сучасному суспільстві домінуючими мотивами творчості виступають перш за все такі спонукальні сили, як прагнення людини до самореалізації, самоактуалізації, самоствердження, самовіддачі, самовдосконалення, успіху і суспільного визнання.

### **Література:**

1. Аверин В.А. Психологія особистості: навч. посіб. / В.А. Аверин. – Спб., 2001.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – СПб., 2000.
3. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. А. Низамов. – Казань : КГУ, 1975. – 304 с.
4. Петровський А.М. / 100 великих психологов. Автор-составитель В. Яровицкий. – М.: Вече, 2004. – С. 101-104.

УДК 159.922.1

*Софілканіч Надія Олександрівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ**

Сучасний світ кардинально змінюється: глобалізація, віртуальне спілкування, on-line-життя в соціальних мережах, індивідуалізація, стирання кордонів між країнами, культурами, релігіями та расовою приналежністю. І як наслідок це призводить до ще більших змін в ставленні до інституту сім'ї. Все частіше сучасна молодь в більшості країнах світу задається питанням: «створювати сім'ю чи ні? І навіщо?». З'являються такі нові форми шлюбу як гостьовий, цивільний, фіктивний, груповий, вільний, полігамний шлюб, стають популярними течії свідомо бездітних сімей, так звані childfree шлюби.

Згідно досліджень, частина молоді вважає, що момент створення власної сім'ї визначає не фізіологічний вік, а саме готовність індивіда до цього вчинку. Одночасно для себе вони не можуть визначити чіткі критерії даної «готовності».

Для успішного формування сім'ї індивід повинен чітко уявляти собі, що значить бути чоловіком або дружиною, батьком чи матір'ю, як вести господарсько-побутову сферу, як вирішувати внутрішньо-сімейні конфлікти, як виховувати дітей. Нерозуміння або небажання зрозуміти нову соціальну роль призводить до психологічної неготовності до створення сім'ї.

Готовність до створення сім'ї набагато ширше поняття чим готовність до шлюбу, адже перше передбачає не тільки відносини між чоловіком та дружиною, а і батьківські відносини, та відносини з родичами нової сім'ї (свекруха, теща, сестри, брати чоловіка чи дружини тощо).

В рамках нашого дослідження ми зупинимося на розгляді психологічної готовності до створення сім'ї шляхом дослідження її компонентів: мотивації на укладення шлюбу, ціннісних орієнтацій, подружніх установок і очікувань, уявлення про подружню ієрархію, уявлення про подружні відносини. Кожен, виділений нами компонент психологічної готовності до шлюбу містить когнітивну, емоційну, мотиваційну і поведінкову складові.

За допомогою емпіричного дослідження ми визначили, що для респондентів є важливими такі компоненти готовності до утворення шлюбу: позитивна комунікативна установка, вміння йти на компроміс, повага і самоповага, адекватна самооцінка.

Серед ціннісних орієнтацій в одружених переважає щасливе сімейне життя, здоров'я, любов, впевненість у собі, наявність хороших і вірних друзів.

Серед ціннісних орієнтацій неодружених переважає щасливе сімейне життя, здоров'я, любов, свобода як незалежність у вчинках і діях, матеріально-забезпечене життя, наявність хороших і вірних друзів, впевненість у собі.

При цьому присутня невідповідність уявлень про себе реального та уявлень про себе в ролі чоловіка (дружини). Складність чи відтермінування створення сім'ї може виникати з небажання змінювати самого себе. Так само присутня розбіжність якостей бажаного чоловіка (дружини) та якостей друзів з кола по повсякденному спілкуванню, з яких взагалі-то і вибирається врешті решт партнер. Якості особистості, які в уяві є значущими для ідеального чоловіка, в реальному спілкуванні молоді не мають вирішального значення. Аналіз передшлюбних уявлень показав неузгодженість між якостями, яким надається перевага партнеру по спілкуванню та характеристиками майбутнього (бажаного) чоловіка. Потрібно відмітити, що неодружені студенти сильно відрізняються за ступенем відповідності образів друга та чоловіка. Неузгодженість передшлюбних уявлень образів друга та чоловіка, що в свою чергу може в подальшому викликати непорозуміння та сімейні конфлікти та створювати нервово-психічне напруження.

### **Література:**

1. Алешина Ю.Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская // Спецпрактикум по социальной психологии. – МГУ им. М.В. Ломоносова, Фак. психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 120 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособ. / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
3. Волкова А.Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений. / А.Н. Волкова, Т.М. Трапезникова. // науч. журн. Вопросы психологии, НИИТ МГАФК. – 1985. – №5. – С. 110–116.

4. Голод С.И. Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов / С.И. Голод // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1994 – № 4. – С. 127-133.

5. Жолудева С.В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости : автореф. дис. на соиск научн. ступени канд. псих. наук / С.В. Жолудева – Ростов-на-Дону, – 2009. – 400 с.

6. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

УДК 685.31: 613.48

*Фордзюн Юрій Іванович*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА КОМФОРТНОСТІ ВЗУТТЯ В КОНТЕКСТІ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВІДЧУТТЯМ, СПРИЙНЯТТЯМ ТА ПІЗНАННЯМ**

Пізнання людиною системи «виріб (товар)-споживач-середовище» відбувається на основі власного досвіду від безпосереднього відчуття та сприйняття відповідного об'єкту, до більш складних пізнавальних процесів: мислення, усвідомлення, пам'яті та уявлення, які є результатом накопиченого досвіду людства, тобто суспільним надбанням. Тому еволюція, розвиток та вдосконалення технічного об'єкту, наприклад, взуття здійснюється через цілеві настанови завдяки інформуванню, комунікуванню між споживачем та виробником.

В сучасній індустрії одягу та взуття для стимулювання попиту на продукцію, для орієнтації, як на товар, так і споживача широко використовується поняття *комфортність*. Запропонована методика оцінки комфортності взуття, як ергономічного показника з огляду фундаментальних засад теорії поведінки споживача – *потреби (need)*, *корисності (utility)* та споживчого вподобання (переваги) (*consumer preference*) [1].

В системі «взуття-споживач-середовище» споживчі властивості конкретного взуття залежатимуть, як від об'єктивних, так і від суб'єктивних чинників системи, які, очевидно, можна розглядати незалежно один від другого, а також у певній причинно-наслідковій залежності між собою, оскільки, споживач взуття виступає одночасно, як *дослідник*, і як *об'єкт дослідження*. Адже *об'єктивні* чинники визначаються умовами середовища, у яких експлуатується виріб та його критеріями якості (конструкція, природа використаних матеріалів). *Суб'єктивні* – зумовлені безпосередніми органолептичними відчуттями споживача в конкретних умовах експлуатації (температура, вологість, тиск, швидкість повітря, закритість приміщення, вид діяльності людини тощо).

Показано, що комфортність має свою природню, суб'єктивну, а відповідно індивідуальну сутність, зокрема, органолептичну, що обумовлена

відповідними, як подразниками, так і рецепторами та аналізаторами людини [2-5]. Була запропонована психо-фізіологічна концепція оцінки комфортності на основі аналізу відчуттів респондентів. (Інтенсивність відчуттів пропонується оцінювати в балах прямим шкалюванням: комфорт → несуттєві незручності → помітні незручності → стерпні незручності → больові відчуття (нестерпні незручності)), адже взуття з ергономічної точки зору можна розглядати крізь призму негативного впливу на самопочуття споживача, оскільки форма стопи та саме взуття сприяють накопиченню поту, що порушує умови теплообміну, погіршує фізіологічні функції стопи та, як наслідок, самопочуття людини [3, 4].

Нами були систематизовані суб'єктивні чинники системи «споживач-взуття-середовище» де найчастіше має місце відчуття дискомфорту. Шляхом психоаналізу між *психічним* (відчуття споживача), фізичним (безпосередньо взуття, умови середовища) були представлені *фізіологічні* чинники та подразники підсистеми «стопа-пакет матеріалів взуття», які «реалізують» потребу споживача в комфортності. Для цієї системи можна виділити такі *фізіологічні* чинники – подразники [3, 5] як:

- підвищена температура (за умов теплового середовища);
- знижена температура (за умов холодного середовища);
- вологість внутрішньо-взуттєвого простору;
- вологість зовнішньої поверхні шкірного покриву (ходової поверхні стопи) людини.

Сумарна інтенсивність дії таких чинників буде спричиняти відчуття загального, повного комфорту чи дискомфорту при експлуатації взуття.

Прояви дискомфорту за видом діяльності респондента

Вид подразників	Вид діяльності респондента-носія взуття			
	Сидячи	Стоячи	Помірний рух (ходьба)	Активна фізична робота
Антропометричні	–	–	–, +	+
Вологісно-температурні	+	–, +	–	–

Примітка:–, + – проявляється ; + – максимально проявляється

Шляхом опитування респондентів були визначені «незручності», що мали місце при споживанні взуття теплої пори року та холодної пори року (Вибірка становила 30 чоловік) [5]. Незручності виражались «словесними образами» які найкраще відображали відчуття респондентів, відповідно, теплої (*потепління стопи, зайва волога, парить ноги, печіння стопи, поява набряків, крутіння ніг, недомагання, головний біль*) та холодної пори року (*відчуття холоду, мерзнуть пальці, відчуття вологи, оніміння пальців, відчуття ознобу, слабкість, відчуття оніміння ніг*), шляхом ранжування були встановлені значущість відчуттів і домінуючі відчуття.

### Література:

1. Фордзюн Ю. І. Комфортність взуття(одягу) з огляду теорії поведінки споживача / Ю. І. Фордзюн // Науковий вісник Мукачівського державного університету серія Економіка– 2017. –№ 7.(6). – С. 18-23.
2. Yu. Fordzyun. Level of Comfort: Artificial and Natural Shoe Materials. A Comprehensive Assessment. / Fordzyun Yuriy, Andreyeva Olga, Maistrenko Lesia

// Key Engineering Materials (journal) Vol. 559 (2013) pp 25-30 Online available since 2013/Jun/27 at [www.scientific.net](http://www.scientific.net) (2013) Trans Tech Publications, Switzerland, doi:10.4028/[www.scientific.net/KEM.559.25](http://www.scientific.net/KEM.559.25)

3. Фордзюн Ю. І. Системний підхід до пізнання комфортності взуття на підставі аналізу фактичних відчуттів споживачем дискомфорту / Ю. І. Фордзюн, О. А. Андреева // Вісник КНУТД. – 2012. – № 3 (65). – С. 149-157.

4. Фордзюн Ю. І. Взаємозв'язок між психічним, фізіологічним та фізичним при відчутті дискомфорту у системі «споживач-взуття-зовнішнє середовище» / Ю. І. Фордзюн, О. А. Андреева // Вісник КНУТД. – 2011. – № 4 (60). – С. 97-103.

5. Фордзюн Ю. І. Психофізичний аспект відчуття дискомфорту у системі «споживач-взуття-зовнішнє середовище» / Ю. І. Фордзюн, О. А. Андреева // Вісник КНУТД. – 2011. – № 1 (57). – С. 132-137.

УДК 159.913

*Христюк Оксана Леонідівна*  
*Львівський державний університет внутрішніх справ*  
*Військово-медичний клінічний центр Західного регіону*  
*м. Львів, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ БІЙЦІВ ІЗ ВТРАЧЕНИМИ КІНЦІВКАМИ**

Питання важливості психологічної реабілітації воїнів після наслідків бойових дій у цей кризовий період війни на Сході України є надзвичайно актуальним.

Психологічна реабілітація – це специфічний вид психологічної допомоги, що надається воїнам, які переживають або гострі реакції на актуальний стрес, або загострення відтермінованих негативних психічних наслідків, відтермінованих реакцій та розладів, що зумовлені раніше пережитим, як правило, психотравмуючим бойовим стресом.

До методів психологічної реабілітації можна віднести: психоедукацію, стабілізацію (техніки заземлення, техніки релаксації), роботу з травмою та адаптацію до змін у житті.

Зокрема, актуальності набуває психологічна реабілітація бійців, що втратили кінцівки через важкі поранення чи ампутації.

Волонтери Кризової психологічної служби м. Львова працюючи з липня 2014 року в травматологічному відділенні Військово-медичного клінічного центру Західного регіону отримали унікальний досвід поєднання методів класичної психологічної реабілітації із методом дзеркальної терапії у роботі з військовими, що втратили кінцівки.

Методика дзеркальної терапії запропонована в 1995 році професором кафедри психології Каліфорнійського університету в Сан-Дієго (США)

Рамачандраном і отримала назву «Дзеркальний зоровий зворотній зв'язок» [1]. Вона особливо актуальна у зв'язку з подіями на Сході України і збільшенням кількості військових із ампутованими кінцівками. Методика успішно застосовується для лікування пацієнтів, яких турбують фантомні болі після перенесеної ампутації кінцівки.

Фантомний біль – пекуче болісне відчуття в ампутованій кінцівці, що виникає у пов'язаній з нею дієздатній ділянці мозку. Принцип методики полягає в наступному. Для роботи необхідне дзеркало достатньо великого розміру, яке розташовують так, щоб було у ньому видно здорову кінцівку. Пацієнт рухає кінцівкою і дивиться виключно на її відображення. Мозок починає сприймати відображену кінцівку як реально існуючу ампутовану. Це призводить до активації відповідних моторних ділянок кори головного мозку. Такі щоденні сеанси протягом кількох тижнів значно послаблюють фантомний біль.

Дуже суттєвим є поєднання методу дзеркальної терапії із методами релаксації, що робить ефект позбавлення від фантомного болю більш прискореним та стійкішим. До методів релаксації, які використовувалися психологами та були позитивно сприйняті пораненими військовими можна віднести метод аутогенного тренування І.Г. Шульца (АТ) [4], техніку контролю дихання та техніку «Безпечне місце», яка є аналогом техніки італійського психоаналітика Р. Ассаджолі «Притулок» («Сховок») [6]. Саме методи глибокої релаксації дозволяють знизити симптоми гострого стресового розладу та симптоми ПТСР, а також допомагають пережити стадії втрати (у даному випадку втрати кінцівки).

Важливим етапом психологічної реабілітації є також залучення бійців із втраченими кінцівками у групову роботу, що суттєво допомагає їм адаптуватися до мирного життя, до життя в сім'ї та до взаємодії із суспільством.

Перспективою у роботі із бійцями, що втратили кінцівки є моніторинг ефекту психологічної реабілітації, зокрема повного зникнення фантомного болю та адаптації до змін у мирному суспільстві.

### Література:

1. Дзеркальна терапія. – Режим доступу: <http://www.zorya.poltava.ua/>
2. Дейтс Б. На утро после потери. / Б. Дейтс – Режим доступу: <http://www.gozhaya.ru/index>.
3. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
4. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. — СПб: Питер, 2001. — 272 с:
5. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Эдны Фоа, Теренса М. Кина, Метью Фридмана. – М.: «Когито-Центр», – 2005. – 467 с.

6. Как быстро успокоиться – психологические техники «Убежище» и «Защитник». – Режим доступа: <http://v-garmonii-s-soboi.ru/sila-myisli-i-slova/kak-byistro-uspokoitsya>.

7. Офіційна сторінка Кризової психологічної служби м. Львова. – Режим доступа: <https://www.facebook.com/Кризова-психологічна-служба-міста-Львова>

8. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д.Д. Романовська, О.В. Ілащук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – 133 с.

УДК 159.942.5

*Штих Ірина Ігорівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна.*

## **ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Сучасна філософія освіти вищої школи окреслила образ студента як творчої, вільної особистості, яка розкриває свій потенціал у науково-дослідній діяльності, вміє самостійно організувати власне навчання та саморозвиток. Сукупність професійно важливих якостей та особистісних складових емоційної сфери психолога відображає рівень його професійної підготовленості, зрілості, і є передумовою успішності в діяльності. У важливому значенні процесу емоційної взаємодії та соціальної перцепції в професійній діяльності психолога власне і полягає актуальність проблеми.

Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх практичних психологів розглядаються в роботах Т.М. Данилової, Н.М. Дуднік, Л.М. Кобильника, М.О. Коць, Н.Ф. Литовченко, О.В. Літвінової, Л.В. Логінової, О.О. Міненко, Л.В. Мови, В.Г. Панка, Н.І. Пов'якель, Л.П. Скорич, І.Г. Тимошука, О.Л. Туриніної, Н.В. Чепелевої та ін. Науковцями аналізуються професійно значущі якості особистості психолога, які потрібно в свою чергу розвивати та вдосконалювати (І.В. Дубровіна, Є.П. Ільїн, Р.В. Овчарова, А.К. Маркова). Однією з таких якостей виділяють емпатію (М.А. Анімов, В.М. Вартанян, П.П. Горностай, Т.М. Данилова, Н.Ф. Каліна, Х. Когут, Т.В. Мінько, Л.В. Мова, К. Роджерс, О.П. Саннікова, І.Г. Тимошук, Н.В. Чепелева та ін.). [2;3]

Професійна емпатія є системою індивідуально-психологічних характеристик, а саме компонентів емпатії, емпатійної спрямованості, модальності, рівня вираженості емпатії та її видів і т. ін.; а також процесуальних характеристик емпатії на рівні когнітивно-емотивно-дієвої взаємодії в контексті циклів емпатійного реагування, технічних аспектів емпатії, структури емпатійної репліки та ін.

Розглядаючи проблему природи емпатії, її розвитку, важливим є з'ясувати механізми досліджуваного явища. Це питання видається ще складнішим, ніж визначення самого поняття «емпатія», оскільки до різних його



трактувань додалося розмаїття в тлумаченнях змісту одних і тих же механізмів. Журавльова Л.П. у своїй монографії, підсумовуючи історію філософських досліджень емпатії, виокремила два аспекти її розгляду: як метод пізнання предмета або об'єкта і як властивість, здатність людини. [2]:

Основними особистісними чинниками, що впливають на емпатійність людини, є емоційна чутливість, зацікавленість в інших людях, гнучкість, висока поведінкова пристосованість, екстраверсія, тривожність, стійкість особистості, ухвалення ролей, само ототожнення індивіда, домінуюча мотивація (колективістська або егоцентрична), стійкість мотивів, міра суб'єктивної значущості в системі цінностей інших людей і власного «Я» і т.п.

Дослідження проводилось на базі МДУ серед студентів напряму підготовки «Практична психологія». Нами виявлено, що рівні прояву емпатії відрізняються у студентів, які тільки почали своє навчання в університеті і студентів, які закінчують навчання у ВНЗ. Встановлено, що рівень емпатії підвищується пропорційно рівню професійної підготовки студентів-психологів (з першого по п'ятий курс навчання). На високому рівні представлені такі канали емпатії як емоційний канал та проникаюча здатність в емпатії. Низький рівень прояву всіх складових емпатії найбільш характерний для ідентифікації та інтуїції. Всі інші канали – раціональний; установки, що сприяють чи перешкоджають емпатії – представлені переважно на середньому рівні. У нашому дослідженні найбільше представлена гуманістична та екзистенційна спрямованість особистості майбутнього психолога, а отже емпатія в значній мірі розвивається в осіб саме з таким типом спрямованості. Рівень емпатії та гуманістична спрямованість продемонстрували непряму залежність внаслідок недостатнього ступеня підготовки студентів в загальнокультурному плані.

Даним дослідженням підкреслюється необхідність переорієнтації структури освіти з інтелектуальної на гуманістичну. Рекомендовано систематичне обстеження студентів-психологів на предмет визначення рівня емпатії і спрямованості особистості, а також розвиток емпатійних здібностей шляхом проведення відповідних тренінгів. В цілому ж результати нашого емпіричного дослідження свідчать про необхідність розробляти і впроваджувати рекомендації з розвитку рівня емпатії у студентів-психологів. У цьому полягає просування у вирішенні проблеми.

Таким чином, емпатійна спрямованість повинна спеціально формуватися у майбутнього психолога. Розвиток професійної емпатії на особистісному рівні передбачає елементи самовдосконалення, самопроекування, тобто самостійну роботу, спрямовану на самого себе. Навчання у ВНЗ має сприяти особистісному зростанню студента. Погляд на емпатійність майбутніх психологів як на професійно важливу якість дає можливість оптимізувати навчально-виховний процес у вузі, розробляти нові технології виховання, у яких би конструктивно реалізовувались суб'єкт-суб'єктні взаєностосунки між викладачами та студентами як повноправними учасниками навчально-виховного та розвиваючого процесу.

### **Література:**

1. Выговская Л.П. Проблема эмпатии в психологии / Л.П. Выговская // Социально-психологическая природа эмпатии: проблемы и перспективы исследования. – Одесса, 1996. – С. 171-186.
2. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Л.П.Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. – 328 с.
3. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288с.

УДК 159.947.5-053.6:[94:001.891]

*Юрков Олександр Сергійович,  
Кондрацька Кристина Валеріївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ІСТОРІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКА**

Проблема дослідження полягає в тому, що основою будь-якої діяльності підлітків є їхні потреби, мотиви, інтереси, переконання та цінності. Потреби є основою мотиваційної сфери підлітків. Будь-яка діяльність, активується та спрямовується мотивацією, яка є її найважливішою складовою. Саме від мотивації залежить переважна частина успіхів в навчанні, в саморозвитку та самоактуалізації особистості. Важливу роль у становленні особистості на цьому віковому етапі відіграє навчальна мотивація. Саме навчання є провідною діяльністю у старшому шкільному віці.

Активний психічний розвиток підлітка зумовлює суттєві зміни мотиваційної сфери його особистості. Це помітно у формуванні нової внутрішньої позиції, виникненні особливих потреб. На основі цих потреб підліток починає орієнтуватися на цілі, які він бачить за межами свого сьогодення. Якщо усі переживання, інтереси, прагнення підлітка зосереджені на проблемах тільки шкільного життя, то це свідчить про певне порушення розвитку особистості, неготовність до переходу на новий віковий етап.

Нова внутрішня позиція підлітка виявляється й у виникненні потреби відповідати не тільки вимогам тих, хто його оточує, а й власним вимогам та самооцінці. Спілкування підлітка з ровесниками, порівняння себе з іншими, інтерес до власної особистості, своїх здібностей, можливостей, їх оцінка зумовлюють значущість потреби знайти і зайняти своє місце у товаристві ровесників, самоствердитись. Щоб задовольнити це прагнення, підлітки стараються потрапити у надзвичайні ситуації, створюють екстремальні умови для самопроявів, часто здійснюючи непродумані вчинки. Безглуздість їх дій

нерідко зумовлюється нестійкістю мотивації. Вона є віковою особливістю підлітків, тому в цьому віці такі дії спостерігаються часто. [1]

У старшому підлітковому віці переважаючим особистісним мотивом є прагнення бути не гіршим від інших, не втратити своє Я, що свідчить про наявність у дітей почуття власної гідності. Для мотиваційної сфери підлітків характерний перехід від дотримання зовнішніх вимог, щодо моральної поведінки до особистісної активності, яка спирається на власні норми, ідеали, наміри, цілі. У підлітковому віці основою мотивації стають цінності, однак система ціннісних орієнтацій дитини перебуває ще на стадії формування. Відбувається перегляд сформованих у молодшому шкільному віці уявлень про цінності.

Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації навчальної діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість учбової діяльності. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу учіння, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери учнів. Важливим є вивчення мотиваційної сфери особистості, яку вітчизняні психологи М.І.Алексєєва, Л.І.Божович, О.М.Леонтєв, М.В.Матюхіна, Ю.М.Орлов досліджували в контексті практичної діяльності, враховуючи включеність особистості у систему колективних і суспільних взаємин. В експериментальних дослідженнях М.Т. Дригус, В.Б. Кухарської, О.М. Леонтєва, Ю.М. Орлова, О.В. Скрипченка розкрито взаємозв'язок між мотивацією і успішністю навчальної діяльності школяра. [2]

Проблема мотивації і мотивів поведінки – одна із стрижневих у психології. Б.Ф. Ломов, наприклад, зазначає, що в психологічних дослідженнях діяльності питань мотивації і цілепокладання належить провідна роль. Труднощі тут полягає в тому, що в мотивах і цілях найбільш виразно проявляється системний характер психічного; вони виступають як інтегральні форми психічного відображення. Мотивації і мотивам присвячена велика кількість монографій як вітчизняних (В.Г. Асєєв, В.К. Вілюнас, В.І. Ковальов, А.Н. Леонтєв, М. Ш.Магомед-Еміне, В.С. Мерлін, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаєв, П.М. Якобсон), так і зарубіжних авторів (Дж. Аткинсон, Г. Холл, К. Мадсен, А. Маслоу, Х. Хекхаузен та ін). [2]

Багато літератури з проблеми мотивації і мотивів супроводжується і різноманітним точок зору на їх природу, що змушує деяких психологів впадати в зайвий песимізм і говорити про практичну нерозв'язність проблеми. Загальним недоліком існуючих точок зору і теорій є відсутність системного підходу до розгляду процесу мотивації, внаслідок чого будь-який чинник, що впливає на виникнення спонукання та прийняття рішення, оголошується мотивом. Дуже мало уваги (особливо в вітчизняній літературі) приділяється аналізу причин такої значної розбіжності авторів у розумінні сутності мотивації і мотивів. Як правило, має місце або простий виклад поглядів інших авторів на проблему, або досить поверхнева критика всіх відмінних від власної точок зору, без пошуку і розвитку того раціонального, що мається на підходах попередників. [3]

## Література

1. Андрєєва А.Д. Вивчення навчальної мотивації підлітків і старших школярів / А.Д. Андрєєва. – Психологія і школа. – 2009. – №4. – С. 64-70.
2. Божович Л.І. Розвиток мотивів навчання у школярів / Л.І. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С.Славіна. – К. : Академвидав, – 2008. – 468 с.
3. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід. / С.Д. Максименко. – К. : Слово, 2013. – 592 с.

## РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.96

*Алмашій Іван Іванович*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### ПОВЕДІНКОВО-ДІЯЛЬНІСНА КОМПОНЕНТА У ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Проблема формування екологічної свідомості особливо гостро виникла в ХХ ст., коли людство стало усвідомлювати згубні наслідки своєї діяльності, які призвели до екологічної кризи. Прояви цієї кризи ми можемо спостерігати в різноманітних сферах життєдіяльності: забруднення навколишнього середовища, зникнення цілого ряду видів тварин і рослин, нераціональне використання природних ресурсів і т. д. Тоді ж і активізувалися філософські, екологічні, психологічні та інші дослідження, пов'язані з необхідністю розуміння взаємодії людини зі світом природи. Це привело до постановки проблеми (з різними варіантами її вирішення) формування екологічної свідомості [2].

Проблемою формування екологічної свідомості займалися: В.В. Абраменкова, Ю.Г.Абрамова, Т.Ф.Базилевич, Г.А. Ковальов, О.М. Дерябіна, С.Д. Дерябо, В.А. Іванніков, І.Д. Зверєв, Д.Н. Кавтарадзе, Е.С.Кулипін, та ін.

Екологічна свідомість є основою сформованої екологічної культури особистості. До основних ознак екологічної свідомості відноситься[2]:

- соціальний характер екологічної свідомості, що обумовлено прийнятими в даному суспільстві нормами, цінностями, сформованими традиціями;
- опосередкованість символами, знаками, в тому числі вербальними засобами сприйняття людиною світу природи;
- саморефлексивність.

При цьому поведінка і діяльність виступає як формуючою компонентою так і результатом сформованості екологічної свідомості особистості.

Освітньо-виховний процес у якому набуваються чи вдосконалюються практичні навички екологічно відповідної поведінки і діяльності необхідно організувати в два етапи:

Моделювання найкращих зразків екологічної поведінки і діяльності.

Безпосереднє залучення вихованця до екологічної поведінки і діяльності на добровільних засадах.

При цьому формування екологічної свідомості повинно базуватись на принципах: систематичності і безперервності вивчення екологічно значущого навчального матеріалу, єдності інтелектуального та емоційно-вольового компонентів, взаємозв'язку глобального, національного і регіонального [1].

В подальшому важливою є робота над методичними аспектами щодо систематизації поведінково-діяльнісної компоненти формування екологічної свідомості особистості, а саме формування найкращих зразків екологічно відповідної поведінки та діяльності.

### **Література:**

1. Алмашій І.І. Складові формування екологічної культури особистості / І.І. Алмашій // Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (20-21 січня 2017 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. – 120 с.

2. Адаменко О.М. Соціальна екологія / О.М. Адаменко // Івано-Франківськ: «Сіверсія», 1999. – 192 с.

УДК 159.923.5

*Алмаші Світлана Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна.*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Актуальність дослідження зумовлена тим, що сучасна система освіти передбачає принципово нові підходи до підготовки майбутніх фахівців, особливо вчителів. Завдяки досягненню образу майбутньої професійної діяльності у майбутніх фахівців актуалізується усвідомлення особистісного досвіду, формуються власні цілі, здійснюється вибір стратегій професійного саморозвитку. Особливу роль у взаємодії особистості і її діяльності у студентському віці відіграє ідентифікація, у процесі якої розвивається важлива для майбутнього педагога якість діяльності – готовність до педагогічної діяльності. Саме це дозволить майбутньому спеціалісту ввійти у професійну діяльність з оптимальними вміннями до самовдосконалення, сприятиме оптимальній професійній адаптації. Формуватися зазначена готовність

майбутнього вчителя повинна ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Готовність до професійної діяльності є комплексною проблемою. Особливо активно сьогодні дослідженням даної проблеми займаються психологи. Адже психологічна складова є вирішальною у структурі готовності людини до виконання професійних функцій.

Проблему готовності до педагогічної діяльності досліджували такі психологи, як: В. Борєв, А. Брудний, А. Деркач, В. Кан-Калик, А. Назаретян, В. Петренко, В. Степановський, Г. Балл, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Т. Щербан, О. Дусавицький, Г. Костюк, В. Клименко, С. Максименко, Ю. Машбиць, М. Савчин, В. Семиченко, та інші [2]. Таким чином, інтерес до проблеми професійної готовності майбутнього вчителя не новий, але актуальний. Особлива недостатність розробки вказаної проблеми спостерігається саме щодо визначення змісту, структурних елементів готовності та їх психологічних особливостей.

Наша мета полягає в дослідженні особливостей розвитку психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної інноваційної діяльності. Сутність сучасних наукових тенденцій розвитку професійної готовності майбутніх спеціалістів педагогічного профілю полягає у здійсненні переходу від структурного вивчення особистості та її діяльності до аналізу розвивальної взаємодії її динамічних систем.

Процес формування стану психологічної готовності до діяльності передбачає послідовність взаємопов'язаних процедур і дій: усвідомлення своїх потреб, вимог суспільства; усвідомлення цілей виконання завдань; осмислювання і оцінка умов, в яких будуть протікати майбутні події; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових процесів [3].

Над дослідженням змістового і структурного аспектів вказаної проблеми працювало багато науковців. Проте, усі вони одностайні в тому, що готовність до професійної педагогічної діяльності - це цілісне утворення, яке містить взаємопов'язані й взаємозалежні компоненти, що водночас можуть виступати і як самостійні частини із власною структурою. Проблему готовності до інноваційної діяльності можна розглядати через призму готовності до професійної діяльності, яка є вимогою сьогодення. Виходячи з цього, ми виокремлюємо наступну модель розвитку готовності студентів педвузів до професійної інноваційної діяльності, яка включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, рефлексивний та операційний.

Мотиваційний компонент є стрижневим компонентом готовності до педагогічної діяльності. Показниками мотиваційного компонента готовності до педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

Когнітивний компонент є результатом пізнавальної діяльності, яка включає: оволодіння вчителем-початківцем способами та прийомами, комплексом знань про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування

інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Властивість емоційно-вольового компонента полягає в умінні вчителя контролювати свої емоції, управляти своїм настроєм та настроєм учнів.

Рефлексивна складова характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Вона включає в себе оцінний компонент готовності. Операційна складова характеризується наявністю у вчителя системи практичних умінь: проєктувальних, конструктивних, організаційних та комунікативних, необхідних для професійної діяльності.

Підсумовуючи зазначимо, що саме виокремлені компоненти готовності до професійно-педагогічної діяльності повинні передбачити високий рівень професіоналізму фахівця - творчий синтез професійних знань і практичного досвіду, наявність постійного активно-дійового стану. Все це в цілому зумовлює вибір оптимальної стратегії професійно-педагогічної діяльності й забезпечує високу результативність її виконання. Таким чином, готовність педагога до професійної інноваційної діяльності передбачає багатокомпонентне утворення, складові якого взаємопов'язані та взаємозалежні.

#### **Література:**

1. Ніколаєнко С. Інноваційний розвиток педагогічної освіти – вимога часу. / С.Ніколаєнко // Освіта України. – 2009. – № 36. – С.1-3.
2. Сметанський М. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутнього вчителя. / М. Сметанський // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С.36–39.
3. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Монографія. / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К.: Міленіум, 2004. – 345с.

УДК 373.211.24 (477.6)

*Брижак Надія Юрївна  
Поштак Мар'яна Василівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

#### **МЕТОДИЧНА РОБОТА ДНЗ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

У сучасних умовах розвитку освіти в Україні організація методичної роботи є важливою, насамперед, для дошкільної ланки, яка перебуває на етапі пошуку найбільш ефективних шляхів і засобів оновлення змісту і технологій розвитку, навчання і виховання дітей дошкільного віку, підготовки їх до успішного опанування програм початкової освіти. Провідна роль в організації життєдіяльності дошкільника покладається на вихователя і вимагає від нього

постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію, удосконалювати професійну майстерність, забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень проведення занять.

Проблемі методичної роботи і способам її організації у закладах освіти присвячено чимало наукових досліджень та практичних інновацій. Відтак, особливості організації методичної роботи в закладах освіти різного рівня висвітлено у працях А. Богуш, Н. Дудніченко, О. Зайченко, В. Лізинського, В. Крижко, К. Крутія, Л. Поздняк, О. Шестопалюка та ін. Ефективність різноманітного практичного досвіду з організації методичної роботи у ДНЗ обґрунтовують у своїх працях Л. Богославець, О. Василевська, Г. Григоренко, Л. Калужька, В. Ларіна, О. Ліннік, Н. Омеляненко, І. Терещенко, Л. Швайка, О. Янушевич та ін. У наукових розвідках К. Білої, К. Крутія, А. Морозової, Л. Поздняка розкрито зміст і форми інновацій в організації методичної роботи вихователів.

Проте завдання дошкільної освіти, що сформульовані в сучасних програмах розвитку і виховання дитини дошкільного віку, висувають нові вимоги щодо якості методичної роботи в дошкільних навчальних закладах, її змісту і способів організації. Їх реалізація зумовлена готовністю і здатністю вихователів до вирішення проблем дошкільної освіти в руслі нових освітніх цінностей і пріоритетів.

Аналіз науково-педагогічної літератури з цієї проблеми свідчить, що поняття «методична робота» походить від терміну «методичний» і здебільшого трактується у двох значеннях: послідовний, систематичний, який діє згідно з планом; той, хто діє згідно з правилами методики, пов'язаний або відноситься до неї [3, с. 126].

У великому тлумачному словнику подано найбільш чітке трактування «методичний», що розглядається стосовно методики в такому значенні: сукупність взаємозв'язаних способів і прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; учення про методи викладання певної науки, предмета [1, с. 522].

Відтак, методична робота в ДНЗ, на думку В. Гуменюк [2], зводиться до інформаційної культури його учасників. Тобто, згідно поглядів вченої метою методичної роботи є поінформованість учасників ДНЗ інноваціями в галузі дошкільної освіти, досвідом передових педагогічних діячів, методичним забезпеченням тощо.

Згідно з «Типовим положенням про методичний кабінет дошкільного навчального закладу» (від 09.11.2010 № 1070) [5] методична робота в ДНЗ являє собою систему методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільного навчального закладу і поширення психолого-педагогічних знань серед батьків щодо розвитку, виховання й навчання дітей дошкільного віку. У Рекомендаціях щодо організації методичної роботи з педагогічними працівниками в дошкільних, загальноосвітніх середніх та позашкільних закладах освіти, що затверджені науково-методичною комісією шкільної педагогіки, психології та школознавства Міністерства освіти України (від 27.11.97 за № 6) [4] методична робота визначена як систематична колективна та індивідуальна діяльність педагогічних працівників, що спрямована на удосконалення їхньої кваліфікації та професійної майстерності.

Як бачимо, у державних документах методична робота в ДНЗ передбачає посилення якості освітнього процесу, підвищення кваліфікації працівників із



метою вдосконалення професійної діяльності й поширення психолого-педагогічних знань серед батьків.

З огляду на зазначене вище, під методичною роботою в системі дошкільної освіти ми будемо розуміти комплекс заходів, що спрямовані на вдосконалення методичної підготовки педагогічних та управлінських кадрів у галузі дошкільної освіти засобами методичного забезпечення й супроводу освітніх програм із метою поліпшення якості освітніх послуг.

### **Література:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Перун, 2004. – С. 522.

2. Гуменюк В. Інформаційно-освітній простір та інформаційна культура керівника закладу освіти / Віра Гуменюк // Завуч. – 2005. – № 28. – С. 3–7.

3. Нечволод Л.І. Сучасний словник іншомовних слів / Л.І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – С. 426.

4. Рекомендації щодо організації методичної роботи з педагогічними працівниками в дошкільних, загальноосвітніх середніх та позашкільних закладах освіти (Наказ МОН України від 27.11.97 № 6). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pandia.ru/user/publ/20383-osnovn\\_dokumentu\\_pro\\_organ\\_zatc\\_yu\\_metodichno\\_roboti\\_z\\_pedagog\\_chnimi\\_kadrami](http://pandia.ru/user/publ/20383-osnovn_dokumentu_pro_organ_zatc_yu_metodichno_roboti_z_pedagog_chnimi_kadrami).

5. Типове положення про методичний кабінет дошкільного навчального закладу (Наказа МОН України від 09.11.2010 № 1070). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dnz-sonchko.net.ua>

УДК 316.614

*Горбань Галина Олександрівна*

*Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
м. Дніпро, Україна*

## **ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Сьогодні дослідження феномену «соціалізація» є досить популярним у психології, педагогіці, соціології та політології. Відзначимо, що найбільш розгорнутими є дослідження спрямовані на вивчення окремих видів соціалізації (гендерної, політичної, екологічної, громадянської соціалізації).

Соціалізація особистості – це складний процес формування системи особистісних смислів шляхом привласнення, освоєння та подальшої трансляції соціальних змістів, творча реалізація яких завдяки послідовним змінам детермінант у взаємовідносинах особи в соціумі визначає її входження в певне суспільство як особистості [1].

Освітня Дніпропетровщина поєднані реалізацією науково-педагогічного проекту «Освітні стратегії соціалізації особистості громадянського суспільства», який спрямовано на побудову стратегій психолого-педагогічного супроводу соціалізації особистості в освітньому просторі. Під час роботи

необхідно враховувати, що сучасні умови технологічного й інформаційного розвитку суспільства потребують сформованості нових здатностей не лише у дитини, що освоює соціальне середовище, правила й норми життєдіяльності в ньому, а й у дорослих, які стикаються з принципово новими для них системами соціальної взаємодії (вторинна соціалізація та ресоціалізація). Особливо актуальним це виявляється в освітньому середовищі, коли дорослі (педагоги) мають створювати умови розвитку й становлення особистості, для якої швидкоплинні зміни, новітні технології є природним середовищем життєдіяльності, формувати її готовність до принципово нових умов життєдіяльності. А вчитель, становлення якого відбувалось в інших соціальних умовах, потребує додаткових зусиль спрямованих на усвідомлення необхідності: системної перебудови власного соціального й професійного (педагогічного) мислення; опанування новими формами, технологіями й змістами взаємодії; сформованості принципово інших особистісних і фахових властивостей та якостей.

Однак, перманентне (постійне) реформування існуючої системи більшою мірою спрямоване на відбудову перш за все формальних показників, безліч акцентів й розмов про забезпечення якості освіти без будь-яких реальних дій щодо поліпшення якості самого освітнього середовища, консерватизм и низька гнучкість всієї системи не лише блокують професійне зростання педагога та освоєння ним нового, а й утруднюють саме усвідомлення необхідності таких змін. Тут виникають соціально-психологічні конфлікти, порушення психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі та самого середовища загалом, що є серйозною проблемою сучасності.

В освітньому середовищі можна відзначити такі конфліктогени [2, 3]:

- по-перше, сучасна система освіти розглядає вчителя як об'єкт масового відтворення людського потенціалу й «продавця» освітніх послуг, недостатньо звертаючи увагу на нього як на суб'єкта психічного і професійного розвитку, це зумовлює відсутність умов, котрі актуалізують пошук особистісно значущого змісту професії, професійний самоаналіз, а також сприяють розвитку педагогічної рефлексії та професійної культури;

- по-друге, педагоги, орієнтуючись на виконання ролі провідника й носія знань і еталонів якості освіти, зазвичай завдання створення сприятливих умов ефективної соціалізації сприймають як похідні, тобто не виокремлюють їх в певні цільові дії, що також призводить до загострення системи соціальної взаємодії та виникненню різних соціальних проблем.

Саме визначення освітніх стратегій як умови ефективної соціалізації особистості в освітньому закладі спрямовано на подолання й конфліктів під час освітньої взаємодії, і порушення психологічної безпеки суб'єктів освіти.

Освітнє середовища певного навчального закладу (району, міста) зорганізується його кадровим потенціалом, тими традиціями й нормами, які презентує певний педагогічний колектив, тобто дорослі. Відтак, постає принципове питання щодо рівня соціалізованості дорослих, їх готовність до свідомої та активної соціалізації та особистісних змін, трансформацій ціннісно-

нормативної сфери відповідно завданням сучасності та трансформаціям, а також успішності в нових умовах професійної діяльності.

Отже, освітнє середовище школи будується шляхом системної організованості традицій, правил взаємодії, ціннісних і моральних нормативів тих суб'єктів, які складають базову основу колективного суб'єкта навчального закладу. Оновлення цієї соціальної організованості здійснюється кожного разу, можна сказати кожного навчального року, коли до закладу приходять нові суб'єкти (учні), які, з одного боку, мають освоїти вже існуючі системи соціальних нормативів та організаційної культури навчального закладу, а, з іншого – вони привносять нові правила соціальної взаємодії та власні цінності.

Саме процес, щорічного соціального оновлення середовища освітньої організації вимагає від дорослих готовності до трансформацій як зовнішніх умов в бік більшої відповідності тим змінам, що відбуваються в суспільстві достатньо швидкими темпами, так й внутрішньої системи особистісних пріоритетів взаємодії з оточуючими.

#### **Література:**

1. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В.В. Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
2. Милёхин А.В. Актуальные проблемы социализации старшеклассников в образовательном учреждении / А.В. Милёхин // Психологическая наука и образование. – 2011. – №3. – С.122–128.
3. Шамяионов Р.М. К вопросу об экологической социализации личности / Р.М. Шамяионов // Экопсихологические исследования–2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития : [монографический сборник] / Под ред. В.И. Панова. – М. ; СПб., 2011. – С. 355–361.

УДК 373.2:316.647.5–053.4

*Горват Маріанна Василівна,  
Кадар Анюта Павлівна,  
Мукачівський державний університет,  
м. Мукачево, Україна*

### **ПІДГОТОВКА ВИХОВАТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Розвиток ідей толерантності в українському суспільстві набув особливої актуальності. Робляться наміри по-новому подивитися на світ, подолати перепони, які розв'язують людей, утвердити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння.

Враховуючи нестабільну соціальну ситуацію в країні виховання толерантності є проблемою, яка потребує нагального розв'язання. Тому багато науковців активізували свою наукову роботу в пошуку ефективних форм, методів та прийомів виховання у дітей толерантності, поваги до всіх оточуючих

не зважаючи на їхню національність, приналежність до соціальних верств населення, віросповідування, переконання, спосіб мислення та поведінку.

Ми погоджуємося з думкою науковця О. Леонтєєва, що дошкільний вік є початковим етапом становлення особистості та входження її до соціуму. Отже, система дошкільної освіти, зокрема процес виховання, повинен бути побудований як соціокультурне суб'єкт-суб'єктне середовище, яке зумовлює виховання у дітей толерантності один одного. Реалізація на практиці провідних ідей педагогіки толерантності багато в чому залежить від зусиль спеціально підготовлених фахівців до виховання толерантності у дітей. У зв'язку з цим з'являється необхідність у визначенні системи підготовки педагогів до організації означеного процесу [3].

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується інноваційним пошуком найвагоміших важелів впливу на покращення якості фахової підготовки. У зв'язку з цим культура толерантності розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури виявлено, що в Україні приділяється належна увага дослідженню проблеми професійного розвитку педагогів в умовах сучасних трансформацій, зокрема як: методологічні засади сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Лутай, В. Кремень та ін.), неперервна професійна освіта (С. Гончаренко, Н. Ничкало та ін.). Розробці концептуальних положень підготовки майбутніх педагогів присвячено дослідження О. Антонової, В. Бобрицького, А. Линенко, О. Пехоти, професійному розвитку вчителів, формування їх педагогічної майстерності – Є. Барбіної, С. Болтівця, С. Сисоевої та ін..

Науковці зазначають, що професійна компетентність – це професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Вона зумовлена когнітивним та діяльнісним компонентами підготовки фахівця, виступає мірою і основним критерієм визначення його відповідності вимогам праці. Основними складниками професійної педагогічної компетентності є: 1) система психологічних, загально дидактичних та спеціальних фахових знань; 2) система фахових умінь; 3) професійні здібності та професійно значущі риси особистості. Умовами успішного формування професійної компетентності є: формування світогляду та спрямованості особистості, на основі яких відбувається засвоєння студентами знань і умінь; розвиток професійних здібностей та професійно значущих рис особистості в контексті набуття педагогічного досвіду; індивідуально-диференційований підхід до студентів у навчальному процесі.

Підготовка майбутніх педагогів до виховання толерантності у дошкільнят повинна починатися з мотивації студентів до вивчення даної проблеми, її виховання та організації цього процесу у практичній діяльності, потім зусилля концентруються на формуванні інтелектуальної компетентності з виучуваної проблеми, поглиблення знань та умінь в організації виховного процесу. Всі ці процеси взаємопов'язані та взаємозалежні.

У процесі організації підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до виховання толерантності у дітей доцільно:

- застосувати активні та евристичні методи навчання і технологію портфоліо, що сприяють активізації, проблематизації та практичній спрямованості процесу пізнання студентами питань виховання толерантності у дітей дошкільного віку;

- результати взаємодії студентів у процесі підготовки, навчати основ толерантного спілкування і взаємодії через організацію толерантного освітнього середовища в дошкільному закладі, толерантну взаємодію викладачів зі студентами, організацію тренінгів, зустрічі з представниками інших культур;

- використовувати педагогічний потенціал усіх форм навчання [1].

Отже, підготовка студентів до виховання толерантності у дошкільнят являє собою процес поетапного формування у студентів ціннісного ставлення до толерантності, єдність настанов на виховання толерантності та власну толерантну поведінку, інтеркультурної педагогічної компетентності, компетентності в галузі виховання толерантності.

### Література

1. Богініч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] / О.Л. Богініч // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу до журн: <http://journals.uran.ua/index.php/2313-2094/article/view/93504>

2. Коберник Г.І. Формування толерантності молодших школярів у процесі інтерактивних технологій навчання. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: РВЦ «Софія», 2007. – 259 с.

3. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика / Под ред. Л.И. Новиковой. М.: АПКИПРО, 2005, -С.36-55.

УДК 372.2.035.6–053.4

*Горват Маріанна Василівна,  
Югас Ангеліна Володимирівна,  
Мукачівський державний університет,  
м. Мукачево, Україна*

### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із найсуттєвіших показників моральності людини є патріотизм. Патріотизм (грец. paths - батьківщина) – любов до Батьківщини, відданість їй і своєму народу [4]. Без любові до Батьківщини, готовності примножувати її багатства, оберігати честь і славу, а за необхідності – віддати життя за її свободу і незалежність, людина не може бути громадянином. Як синтетична

якість, патріотизм охоплює емоційно-моральне, дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної землі, своєї нації, матеріальних і духовних надбань суспільства.

Одне з чільних місць у сучасній педагогічній системі відводиться національному вихованню, яке згідно з положеннями Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, «...має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді, забезпечувати всебічний розвиток, гармонійність та цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдаровань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури...» [3].

Сьогодні існує розуміння того, що виховати свідомого громадянина й патріота означає сформувати в дитини комплекс певних знань і умінь, особистісних якостей і рис характеру. Зокрема, йдеться про: повагу до батьків, свого родоводу, традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього як його представника, спадкоємця і наступника; працьовитість; високу художньо-естетичну культуру тощо; патріотичну самосвідомість та громадянську відповідальність, готовність працювати для розквіту Батьківщини, захищати її; повагу до Конституції, законів Української держави; досконале знання державної мови.

Звичайно, тут слід відзначити, що у повному обсязі ці якості ще не можуть бути сформованими у дитини дошкільного віку. Проте, створити фундамент, на основі якого можна буде вже зводити «будівлю» майбутнього громадянина-патріота не лише можливо, а й потрібно, особливо якщо врахувати всі переваги, що створює дошкільний вік для результативного виховного процесу.

Патріотичні почуття дітей дошкільного віку засновуються на їх інтересі до найближчого оточення (сім'ї, батьківського дому, рідного міста, села), яке вони бачать щодня, вважають своїм, рідним, нерозривно пов'язаним з ними. Важливе значення для виховання патріотичних почуттів у дошкільників має приклад дорослих, оскільки вони значно раніше переймають певне емоційно-позитивне ставлення, ніж починають засвоювати знання.

Патріотизм як моральна якість має інтегральний зміст. З огляду на це в педагогічній роботі поєднано ознайомлення дітей з явищами суспільного життя, народознавство, засоби мистецтва, практична діяльність дітей (праця, спостереження, ігри, творча діяльність та ін.), національні, державні свята.

Основними напрямками патріотичного виховання є: формування уявлень про сім'ю, родину, рід і родовід; краєзнавство; ознайомлення з явищами суспільного життя; формування знань про історію держави, державні символи; ознайомлення з традиціями і культурою свого народу; формування знань про людство.

О. Вишневський у процесі становлення національного самоусвідомлення виділяє три етапи. Першим з них він називає етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення (етнізація). У цей період, на думку вченого, закладається «коріння патріотизму». Вважаємо, що є всі підстави кваліфікувати цей процес як становлення першооснов національної самосвідомості. Згідно з теорією О. Вишневського, саме під час першого етапу відбувається

усвідомлення дитиною своєї етнічної приналежності. У ранньому віці також формується культ рідного дому, сім'ї, рідного села, культ предків, дитина знайомиться з національними та етнічними символами [2].

В силу того, що для дитини дошкільного віку характерна стадія казково-міфологічного ставлення до етнічного світу, сприйняття нею себе в етнічному світі формується через казково-таємничі образи, що представлені в міфах, казках, легендах, народних іграх. У процесі прилучення до народної мудрості вона переживає всі вчинки разом з «культурними героями», з якими свідомо ідентифікує себе. Отже, формування дітей дошкільного віку етнічної самосвідомості будується переважно на основі казково-міфологічних уявлень про світ.

Отже, дошкільне дитинство є надзвичайно важливим періодом у становленні особистості. Саме в цей час формуються фундаментальні якості людини, основи світосприйняття, ставлення до себе та свого місця в світі. Це стає можливим завдяки інтенсивному розвитку фізіологічних та психологічних якостей дітей у цей віковий період (відбувається становлення мовленнєвої діяльності, мислення, уяви).

#### **Література:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.1.: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К., Знання 2003. – С. 32-44.

2. Вишневецький О. Громадянське виховання: благо чи небезпека?// Освіта. – 2000. – № 44. – С. 3-5.

3. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року N 347/2002 [Електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – С. 11. – Режим доступу : <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>.

4. Новий тлумачний словник укр. мови в чотирьох томах. Т.4./ Укладачі В.В.Яременко, О.М.Сліпущко. – К.: Аконт, 2000. – 944с.

УДК 1. 159.98/922

*Донець Іван В'ячеславович*  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

#### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ТРАНСПЕРСОНАЛЬНИХ ПСИХОТЕХНІК**

Тенденції в сучасній освіті передбачають модернізацію не лише власне педагогічних моментів інтелектуально-когнітивної діяльності та емоційно-вольового розвитку особистості студентів (молоді), а й розширення меж свідомості та індивідуальних психічних потенцій.

Трансперсональні форми – це дорефлексивні та надорефлексивні стани свідомості які є переважно інтуїтивними наповненнями. Перед-радість є рушійною силою будь-якого натхнення та є динамічним елементом будь-якої розумової діяльності та медитації яка може трансформуватись до стану екстазу чи захоплення (потоків стани). Медитативне заглиблення (духовний шлях) та емоційний шлях екстазу призводять до однакових наслідків-подолання кордонів «Я». Активне юнацтво займаючись творчістю та самопізнанням має безмежну альтернативу у інтегративних психопрактиках, що їх пропонує трансперсональний психотренінг звільняючи себе від негармонійних психічних станів та сприяючи виходу з них.

Використання сучасних психотехнік що спрямовані на отримання поточних станів як проміжних так і надособистісних пік-переживань розкривають динамізм людського існування саме у сфері так званих карт свідомості. Підґрунтям такого підходу є тисячолітній досвід, який ґрунтовно фундований у численних філософсько-релігійних напрямках. Наприклад, співвідношення форм та станів свідомості досконало описана у буддистському психокосмі. Специфічна природа цього явища передбачає особливості наукового підходу у його вивченні та дослідженні.

Концепції трансперсонального розвитку особистості є досить модерною тенденцією у сфері гуманітарного знання. Трансперсональний чинник є важливою частиною континууму людського функціонування і свідомості, що формується від доперсонального рівня через персональний стазис і до трансперсонального виміру, у якому збережені форми «Я»-его виявляють ширший спектр свідомості.

ЗСС, зокрема, трансперсональні стани – це стани свідомості, що виходять за межі індивідуальності та буденного досвіду, тобто описувані, зазвичай, як «розширення свідомості» або «єднання з онтологічною першоосновою суцього» (Є. Торчинов). Існує, щонайменше, дві модальності свідомості у трансперсональному досвіді: подія наявності чистої усвідомленості та містичного єднання. Трансперсональний досвід у всіх культурах виявляє відповідні психічні структури: «Я» самосвідомості, не-«Я» трансцендентального рівня та абсолютне «Я». Як правило, трансперсональні форми виявляються через релігійні, зокрема, містичні практики. Сьогодні ж важливо підкреслити присутність і необхідність трансперсонального дискурсу у становленні і розвитку молодшої людини у її не-релігійній буденності, у процесі самоідентифікації та саморефлексії. Слід звернути увагу на те, що трансперсональні форми особливо досліджувалися і практично застосовувалися у буддистській психології і філософії. І сьогодні західна психологія намагається активно залучати ці давні знання у власній інтерпретації.

Трансперсональні форми розкривають динамічний «Я»-символ, його свідомісний контент. Можна припустити асоціативне порівняння з буддистським станом нірвани, порожнечі (ні сприйняття, ні не-сприйняття). Мова слів, на якій заснована наша інтелектуальна діяльність, і мова символів, які поєднують видимі, почуті та емоційні риси і за допомогою яких виражає себе наша глибша свідомість, - це два різних способи вираження і свідомого



осягнення. Один заснований на фіксованій одновимірній концепції з двоїстою логікою («або-або»), інший – на множинних образах з багатовимірної логікою. Сфера бачення і сфера думки можуть частково перекриватися, але вони ніколи не збігаються. Такий медитативний процес долає межі словесного і поняттєвого мислення, охоплюючи інтелектуально-емоційно-інтуїтивно-тілесний комплекс людської істоти. Формується особлива інтуїтивна мова, символічна система внутрішніх бачень, що замінюють зовнішній причинно-наслідковий зв'язок різних аспектів певного об'єкту чи процесу.

Різні медитативні психотехніки (власне медитація, холотропне дихання, тілесно орієнтована психотерапія, терапія мистецтвом, робота зі сновидіннями, активна уява, самогіпноз, танець, музика-гра, молитовні техніки, використання психоделічних засобів, проміжні стани між сном та бадьорістю і навпаки тощо) різновидами пікових станів таких як піднесення, екзальтація, невимовна радість, екстаз, образи панорамного бачення, аудіальні, кінестетичні форми переживань, вторинні образи, які є характерними рисами змінених станів свідомості що наближаються до трансперсональних максимумів.

### **Список використаних джерел**

1. Говинда Лама Анагарика. Психологія раннього буддизма. Основи тибетського мистицизму / Говинда Лама Анагарика Санкт Петербург «Андреев и Сыновья»1993, - 459 с.
2. Говинда Лама Анагарика. Творческая медитация и многомерное сознание / Лама Анагарика Говинда. [ пер. с англ. ] -М.:Беловодье, 2006. – 320 с.
3. Джемс У. Многообразие религиозного опыта:/ Джемс У. Пер. с англ. Под ред.и с предисл. С.В. Лурье. Изд. 4-е – М.: КомКнига, 2012. – 416 с.
4. Спиноза Б. Этика. / Б. Спиноза. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 336 с.
5. Торчинов Е.А. Пути философии востока и запада: познание запредельного. / Е.А. Торчинов. – СПб.: Азбука-классика, Петербургское Востоковедение, 2007 – 480 с.
6. Уилбер К. Никаких границ: Восточные и западные пути личностного роста / К Уилбер; Пер.с англ. В.Данченко и А.Ригина. – М.: ООО Изд-во АСТ и др., 2004. – 283 с.

УДК 378.091:37.013.42

*Калаур Світлана Миколаївна  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ  
КОМПЛЕКСНОГО МОНІТОРИНГОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ  
КОНФЛІКТІВ**

Під час навчання у ВНЗ майбутні соціальні працівники, соціальні педагоги та практичні психологи, які прийдуть на роботу у соціальні структури, повинні оволодіти високим рівнем готовності до розв'язання конфліктів, які виникатимуть під час їхньої професійної діяльності. Згідно Наказу Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [1] майбутній фахівець повинен уміти кваліфіковано надавати допомогу у врегулюванні конфлікту/спору, у якості посередника (медіатора). Отже, в професійному арсеналі майбутнього фахівця мають бути уміння щодо встановлення причин і надання допомоги у врегулюванні конфлікту, опрацювання шляхів його розв'язання.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови [2] моніторинг передбачає безпосереднє спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Моніторинг розглядається як «система збору, обробки, зберігання й поширення інформації про яку-небудь систему чи окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління цією системою, що дає змогу висловлювати судження про її стан і дає можливість прогнозувати її розвиток» [3, с. 12]. З методологічної позиції моніторинг спрямований на проведення ряду замірів досліджуваного об'єкта і подальший аналіз, оцінка, порівняння отриманих результатів для виявлення певних закономірностей, тенденцій і динаміки. Отже, моніторинг має комплексний характер і створює умови для безперервного відстеження, дозволяє проводити корекцію навчально-виховного процесу. В умовах оновлення та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, доцільно проводити системне оцінювання та регулярно моніторити освітній процес. Потенціал моніторингу спрямований на своєчасне прогнозування освітнього процесу у ВНЗ, які готують майбутніх соціальних педагогів, соціальних працівників, практичних психологів та психологів задля формування у них належного рівня готовності до розв'язання конфліктних ситуацій у професійній діяльності.

Встановлено, що моніторинг доволі коректна форма діагностики, що уможливорює реєстрацію змін, які відбуваються в освітньому процесі та дозволить провести виважений аналіз. Тобто, з його допомогою можна провести системне спостереження за освітнім процесом майбутніх фахівців соціальної сфери. Належно організований моніторинг дозволить визначити стан готовності студентів до розв'язання професійних конфліктів, допоможе з'ясувати об'єктивні умови викладання навчальних дисциплін конфліктологічного спрямування, дасть можливість проаналізувати стан навчально-методичного забезпечення, а також посприє виробленню об'єктивних рекомендацій у зазначеному контексті.

Моніторингове дослідження проводилося на основі принципів: системності, об'єктивності; безперервності; перспективності; гуманістичної спрямованості; відкритості; оперативності. У практичному аспекті до моніторингу було залучено студентів спеціальностей «соціальна педагогіка», «соціальна робота», «практична психологія» та «психологія» Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка,

Хмельницького національного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Рівненського державного гуманітарного університету, Чортківського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Олександра Барвінського, Дубенського коледжу Рівненського державного гуманітарного університету, Коломийського педагогічного коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». До проведення моніторингу було залучено студентів, які здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст», «бакалавр» і «магістр» загальною кількістю 478 респондентів. Дослідження тривало три роки – з 2014 року по 2017 рік.

З метою практичного визначення стану сформованості готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів було розроблено комплексне тестування, яке містило запитання, які безпосередньо стосувалися мотиваційного, когнітивного, конативного та особистісного компонентів готовності до розв'язання конфліктів. Проведено спостереження, бесіди, усне опитування, використано стандартизовані тести та опитувальники. На основі аналізу результатів встановлено, що майбутні фахівці, які прийдуть на роботу в соціальну сферу, мають лише опосередковані теоретичні знання, у них спостерігається значний вплив зовнішньої мотивації під час формування практичних умінь та навичок у галузі готовності до розв'язання конфліктів. Викладацькому складу необхідно працювати над вдосконаленням у студентів таких особистісних рис як толерантність і емпатія.

### **Література:**

1. Наказ Міністерства соціальної політики «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги посередництва (медіації)» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1243-16> – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і головний редактор В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. Майоров А.Н. Моніторинг в освіті / А.Н. Майоров. – К. : Інтеллект-центр, 2005. – 424 с.

УДК 374.32

*Керестень Іштван Степанович*  
*Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II*  
*м. Берегово, Україна*  
*Ковач Аттіла Іштванович*  
*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*  
*м. Ужгород, Україна*

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ  
МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Дослідження проблеми формування професійного самовизначення учнівської молоді ніколи не втрачає своєї актуальності. У процесі розвитку людської цивілізації підготовка юнаків та дівчат до правильного вибору майбутньої професії завжди була однією з найважливіших. Слід відмітити, що для сучасної молоді характерним є низький рівень розвитку інтересів до професійного самовизначення.

У попередніх наших дослідженнях [1] відмічали, що складна економічна ситуація, що супроводжується процесами утвердження ідеалів незалежності і соборності, розбудови української державності ставить перед школою завдання підготовки молоді, здатної до професійного самовизначення, конкурентоспроможної на ринку праці, підготовленої до самостійного пошуку того чи іншого виду трудової діяльності. Саме тому проблема підготовки молоді до пошуку професійного покликання особистості, професійного самовизначення не втрачає своєї актуальності. Профорієнтація завжди розглядалася як складова процесу підготовки молоді до життя, до трудової діяльності [1, с.252].

Рівень підготовленості учнівської молоді до професійного самовизначення в значній мірі залежить від організації профорієнтаційної роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема історії розвитку та структури професійної орієнтації розглянуто в працях Н.О. Гончарової, М.С. Янцура, С.Н. Чистякової, Е.Ю. Пряжнікової, Ю. Г. Барабаша тощо. Профорієнтаційна робота в системі управління персоналу висвітлені у дослідженнях О.В. Сардака, Л.В. Балабанової, О.С. Мороза. Формування професійного самовизначення учнівської молоді розглянуто у працях Б.О. Федоришина, В.Б. Синякової, Г.О. Корсуна. М. С. Янцур професійне самовизначення розглядає, як значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого і складного процесу. Завершується він тільки тоді, коли, у людини сформується позитивне емоційно забарвлене і реалістичне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [2, с.35].

У процесі формування професійного самовизначення можуть використовуватись різні засоби музейної педагогіки.

Музейна педагогіка у сучасній школі відіграє дуже важливу роль у процесі формування професійного самовизначення учнів.

Теоретичні основи музейної педагогіки закладені у працях Б.О. Столярова, Е. Годнодь, М.Ю. Юхневича, Т.М. Попової. Історія розвитку музейної педагогіки розглянуто у працях А.В. Юрченка, Б.О. Столярова, Т. Ю. Белофастової.

Варто також відмітити, що вперше термін «музейна педагогіка» був введений німецьким вченим К. Фрізенем у 1934 р.

На думку Р.В. Маньковської музейна педагогіка – це сукупність педагогічних, психологічних, соціологічних та музеологічних засобів, що розглядає музеї як самостійну освітню систему [3].

Варто зауважити, що основним об'єктом музейної педагогіки є музей, в якому здійснюється т.з. «музейний діалог» між відвідувачам та експонатами (відвідувач  $\longleftrightarrow$  музейне середовище).

До основних засобів музейної педагогіки належать:

- технічні засоби (презентації, мультимедійний проектор тощо),
- словесні засоби (музейна лекція, музейний діалог),
- візуальні засоби (колекції, живі та неживі експонати).

Для успішної реалізації професійного самовизначення учнівської молоді необхідно знати, в чому полягає суть професійної інформації. Професійна інформація полягає в ознайомленні юнаків та дівчат з різними видами професій. На думку Н.О. Гончарової професійну інформацію потрібно проводити у такий спосіб, щоб інформаційний матеріал слугував основою формування в учнів необхідних знань по професії та про свій внутрішній світ, умінь зіставляти те й інше [4, с.78 ].

Отже, як висновок можемо відмітити, що засоби музейної педагогіки позитивно впливають на якість профорієнтаційної роботи з молоддю, а також на формування професійного самовизначення юнаків та дівчат.

#### **Література:**

1. Керестень І.С. Професійна орієнтація учнів засобами музейної педагогіки. Матеріали V всеукраїнської науково-практичної заочної конференції: Педагогічні інновації у фаховій освіті / І.С. Керестень, А.І. Ковач // Ужгород – 2014. – С. 252 – 257.

2. Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика профорієнтаційної роботи / М.С. Янцур. –К.: Видавничий дім «Слово», 2012. – 463 с.

3. Маньковська Р. Де минуле не розходиться з майбутнім: до розмови про музейну педагогіку; рец. на кн.: Капустіна Н.І., Івлева С.В. Ми мандруємо музеєм: путівник по національному історичному музею ім. Д.І. Яворницького для батьків та дітей. / Р. Маньковська. – Дніпропетровськ, 2011. – 117 с.

4. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації / Н.О. Гончарова; За ред. В.Ф. Моргуна. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 168 с.

УДК 373.011.3-051:331.54

*Кордунова Наталія Олександрівна,  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

#### **ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

Розвиток соціально активної особистості є ключовою проблемою сучасного суспільства. Її функції полягають в розвитку соціально-орієнтованого фахівця, що володіє способами ефективної взаємодії, і несе в своїй свідомості цілісний образ своєї професії. Грунтуючись на цінностях,

особистість визначає свою життєву позицію, визначає тип світогляду, стиль її взаємовідносин з соціальним оточенням.

Стрімкі зміни соціально-політичного та економічного характеру, що відбуваються в нашій країні, ставлять нові вимоги до професії вчителя, як основної рушійної сили створення нової системи освіти. Демократизація та гуманізація освіти різко підвищили вимоги до самосвідомості вчителя, рівня його професіоналізму.

В.Татенко підкреслює, що найперше, що характерне для справжнього професіонала, – це зануреність і закоханість у свою справу, почуття професійної гордості, професійна самоідентифікація, а мотив діяльності має відповідати самій цій діяльності [3].

Професійне становлення особистості – це складне й багатогранне явище. В ньому можна виділити такі процеси як наявність професійних якостей, які відповідають вимогам, що висуває професія, а також розвиток професійної культури, на якому професійні якості вже сформовані. Водночас професійне становлення – це її якість, що характеризується становленням суб'єктності, свободи особистісного «Я», індивідуальної своєрідності особистісних професійних якостей [2].

Загалом професії визначаються через форми діяльності, що історично склалися як необхідні суспільству, для виконання яких людина повинна мати певну суму знань, навичок, відповідні здібності та професійно важливі якості. Не безпідставно ми стверджуємо, що вчитель – це творець найскладнішого, що є у природі – нової людської особистості, що зобов'язує його з підвищеною відповідальністю ставитися до себе, об'єктивно оцінювати власні можливості, мати значущі для даної професії якості до яких відносять педагогічну ерудицію, педагогічне цілепокладання, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, спостережливість, оптимізм, педагогічне передбачення та інші якості. Центральною характеристикою професійно значущих особливостей є самооцінка, образ «Я», рівень домагань, спрямованість особистості.

Феномен професійно – педагогічної спрямованості психологи трактують як систему особистісних якостей, які визначають стійке усвідомлення, активно-дійове ставлення до педагогічної праці як професійно значущу якість особистості вчителя.

З погляду М. І. Дяченко і Л. О. Кендибовича – «це розуміння і внутрішнє сприйняття мети завдань професійної діяльності, її інтересів, настанов, переконань, що характеризуються стійкістю, домінуванням суспільних або вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою» [1].

Професійну спрямованість вчителя ми розглядаємо як психологічне утворення, що характеризується усвідомленими особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, тривале активно-дійове, позитивне ставлення особистості до виконуваної діяльності, що забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх та розвиваючих завдань навчально-виховного процесу. Ми погоджуємося з думкою сучасної дослідниці Л.В. Потапчук про те, що не можна заперечувати і той факт, що професійна

спрямованість може бути детермінованою внутрішніми особливостями суб'єкта, його установками та інтересами [2].

Саме інтерес до діяльності посідає значне місце у структурі психологічної спрямованості, виступає важливим її компонентом. На підвищення рівня популярності, значущості, престижу педагогічної професії спрямована теорія компенсації С. Мерліна. Суть її полягає в тому, що непривабливість професії за тими чи іншими параметрами (висока нервова напруга, низька зарплата) може бути компенсована параметрами більш високого рівня (любов'ю до дітей, почуттям відповідальності, наявністю професійної зацікавленості).

Можна виділити три рівні педагогічної спрямованості залежно від часу виникнення інтересу до професії педагога, а також змісту мотивів самовизначення. Наприклад, підвищений інтерес з дитинства до професії педагога, активна громадська робота, захоплення окремими предметами можуть характеризувати найвищий рівень педагогічної спрямованості. За таких обставин професія вчителя – покликання. Середній рівень педагогічної спрямованості характеризується захопленням професією педагога у старших класах. У такому разі навчання за фахом – це результат захоплення педагогікою. Показником низького рівня є інтерес до багатьох предметів або вибір вузу за порадою батьків.

Таким чином свідомий вибір професії вчителя відбувається з орієнтацією особистості на наявні у неї соціальні цінності, а також, наскільки вона відповідає нахилам і здібностям людини. Цей процес є відповідальним. Він стає основою професіоналізації особистості, формує професійно-ціннісні орієнтації, власну педагогічну концепцію, що спрямовує всю систему його професійної діяльності. На нашу думку, це той високий рівень, що дозволяє педагогу продуктивно і якісно вирішувати професійні завдання.

### **Література:**

1. Кендибович А.А. Психологія вищої школи / А.А. Кендибович, М.И. Дяченко. – М. : Просвещение, 2000. – 187 с.
2. Потапчук Л.В. Особистісне самовизначення особистості / Л.В. Потапчук // Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Сер. Психологія. – Вип. 1(8). – К., 2000. – 126 – 130.
3. Татенко В.О. Психологічні ознаки професіоналізму / В.О. Татенко. // Психологічні перспективи. – Зб. статей ВДУ ім. Лесі Українки, Інститут соціальної і політичної психології АПН України, 2003. – С.161-166.

УДК 371.26:373.3

*Лалак Наталія Володимирівна,  
Мукачівський державний університет,  
м. Мукачево, Україна*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОГО ОЦІНЮВАННЯ**

В контексті реформування системи освіти актуальною є проблема вербального оцінювання навчальних досягнень молодших школярів. Лише за умови відмови від каральної функції, оцінювання стане засобом самоаналізу, стимулюватиме розвиток дитини.

Відомі педагоги Ш.Амонашвілі, А.Богущ, В.Пилипівський, О.Савченко, В.Сухомлинський, Г.Цукерман, І.Якиманська неодноразово висловлювали думку про те, що оцінка формує у дітей хибну мотивацію навчання. Тому вони відстоюють позицію «навчання без оцінок», розуміючи під цим змістовне, словесне оцінювання діяльності учнів. Оцінка у формі суджень унаочнює їх зміну, привчає до аналізу власних дій, досягнень чи невдач, спонукає до покращення результатів. Тоді як оцінювання роботи учня за допомогою цифрового показника не дає змоги повною мірою виявити його навчальні досягнення та продемонструвати їх динаміку[2]

Одним із перших до психологічної проблематики шкільного оцінювання звернувся Б.Ананьєв. Він визначив дві основні функції оцінювання: стимулювальна (вплив на емоційно-вольову сферу особистості дитини через переживання нею успіху чи невдачі у навчанні, зміну рівня домагань, формування намірів), орієнтувальна (сприяння оцінці усвідомленню учнем процесу роботи та якості власних знань.) Оцінювання як стимул використовують майже всі вчителі початкової школи: «В тебе вийшла цікава робота», «Я впевнена, що ти знаєш»[1].

Аналізуючи роботу учня, педагог повинен фіксувати увагу, насамперед, на досягненнях і добрих результатах (сформованості відповідних предметних компетентностей; рівні розвитку сенсорних умінь, мислення, уяви та пам'яті; ціннісному ставленні до праці; здатності до творчого самовираження; вмінні виконувати творчі реченнями відзначав правильність роботи та спрямовував подальшу діяльність учня («У тебе все вийде, тільки зверни увагу на...»). Це допомагає створити ситуацію успіху, коли дитина відчуває себе особистістю, яку шанують, розуміють, до думки якої прислухаються.

Аби забезпечити успішний перебіг етапу оцінювання, варто дотримуватися наступного алгоритму дій:

- відзначити позитивні аспекти відповіді та успішно виконані завдання;
- чітко (в доброзичливій формі) назвати допущені помилки та недоліки (так, щоб учень усвідомив свої прорахунки);
- визначити шляхи заповнення прогалів у знаннях, дати рекомендації щодо вдосконалення практичних навичок із зазначенням конкретних джерел інформації, розділів навчального матеріалу та способів діяльності;
- висловити доброзичливу впевненість у тому, що учень попрацює додатково, докладе необхідних зусиль і досягне вищих результатів.

Науковці виокремлюють такі прийоми оцінювання, до яких може вдатися педагог залежно від ситуації:

**Своєчасність.** Похвала справляє особливий ефект, коли дитина ще не досягла помітних успіхів у навчанні чи поведінці, але виявляє прагнення до цього. Відзначення хоча б незначних позитивних змін, маленької перемоги учня над собою підвищує його самоорганізацію, спонукає до відповідної



діяльності та поведінки. Байдужість педагога до перших успіхів учня може негативно позначитись на всьому процесі навчання.

**Об'єктивність.** Не підкріплена справжніми успіхами похвала негативно впливає на особистість (формує завищену самооцінку, загострює взаємини учня з однокласниками) та підриває довіру до педагога.

**Урахування вікових та індивідуальних психологічних особливостей учнів.** Діти молодшого шкільного віку мають більшу потребу в заохоченні, схваленні їхніх учинків, аніж старшокласники. Окрім того, учні мають різний досвід і рівень розвитку, через що одним дітям навчання дається легко, іншим набагато важче. Тому педагог має враховувати не тільки результати діяльності, а й те, наскільки сумлінним був учень, скільки доклав праці.

Серед форм позитивного вербального оцінювання розрізняють: *згоду* («Так, завдання виконано правильно», «Мені подобаються твої аргументи»); *заохочення (схвалення:* «Правильно!», «Вразив!», «Мудро!», *похвала:* «Робота Мишка заслуговує на подяку»); *письмове вербальне оцінювання* («Спасибі за охайну роботу» «Роботу виконано бездоганно».)

Прийоми негативного оцінювання слід використовувати тільки тоді, коли дитина сприймає їх як справедливе засудження своїх дій. Навіть найменше приниження гідності неприпустиме. Особливість молодших школярів полягає в тому, що вони сприймають оцінку навчальних досягнень як оцінку особистості. Дитина прагне утвердити себе в новій ролі (учня), шукає опору в ставленні вчителя до себе, бажаючи, щоб він помітив її позитивні якості. Вербальне оцінювання може подарувати учневі переживання радості, емоційного задоволення успіхом або навпаки – спричинити хвилювання, розгубленість, сором за невдачу, внутрішній протест тощо[3].

Таким чином, інноваційна діяльність учителя початкових класів передбачає відмову від стереотипів, усталених штампів в оцінюванні навчальних досягнень учнів, готовність до змін у педагогічній діяльності, пошук і впровадження у шкільну практику нових форм і методів оцінювання.

### Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Под ред. А.А.Бодалева. – М. : Педагогика, 1980. - Т.2: Психология педагогической оценки. - С.127-267
2. Кремень В. Сучасна українська школа: якою їй бути?/ В.Кремень // Учитель початкової школи // №2, 2015.- С.3-6
3. Початкова освіта. Методичний порадник. - №4 (724). Лютий 2014. -87с.

УДК 159.923.2

*Макарчук Наталія Олексіївна*  
*Київський університет імені Бориса Грінченка*  
*м. Київ, Україна*

**РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО ДИСКУРСУ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ**

Висока інтенсивність реформування та модернізації освіти в Україні, входження в європейський та світовий освітній простір має ґрунтуватися на удосконаленні, а то й зміні організаційних вимог здобуття освіти, досягненні відповідності її змісту результату. Ці зміни мають забезпечувати й прогностичну функцію використання цього змісту першочергово в освітньому, а згодом і професійному просторі діяльності. На сьогодні ж спостерігаємо освітню невизначеність, що ґрунтується на своєрідній невідповідності освітнього результату його прогнозованому (часовому) призначенню. Для прикладу, вчимо в теперішньому часі, а реалізувати знання необхідно в майбутньому. Така невідповідність призводить до постійних витрат на додаткові освітні послуги, результативність яких є не завжди є якісною та відповідною.

Підтвердженням цієї позиції знаходимо в прогностичних оцінках Всесвітнього банку (World Bank, 2016) відповідно яким 65% учнів, які навчаються сьогодні у початковій школі будуть працювати над задачами, яких ще не існує. Відповідно, знання старіють швидше ніж попадають у підручник. Google знає більше і уся його інформація є доступною у будь-який момент. Ця позиція є вкрай складною, оскільки ставиться під сумнів не лише дилема як, чому і хто має учити, але й чи потрібна університетська освіта загалом [1]. Відповідно освіта має створювати внутрішні психічні механізми студента до перетворення отриманих знань, а не до відтворення й репродукції, що є притаманним сучасним освітнім процесам. А це можливо лише при формуванні мислення здатного до створення дискурсу в якому знання здобувають статус умов до вирішення проблемної ситуації. Відповідно академічний дискурс у сучасній вищій освіті – це формат мислення здатного до критичної оцінки самого себе, перетворення власних знань їх своєрідне «зміщення» в інші сфери пізнання.

Особливого значення набуває також проблема використання та реалізації сучасних технологій. Вочевидь, створення штучного інтелекту, інноваційних інформаційних та виробничих технологій, технологій робототехніки, що значно покращують й інтенсифікують життя людини з одного боку, з іншого – призвело до знецінення та знищення людського ресурсу. Як, результат, декларація здобутків людини у відкритті надможливостей штучного інтелекту має й іншу сторону, при якій саме людський ресурс, а то й людський інтелект практично нівелюється. На сьогодні лише в поодиноких випадках повідомляється про скорочення людського ресурсу у виробництві в перевагу автоматизованим технологіям робототехніки та з часом ця проблема буде набувати більш широкого розмаху. Поряд з цим, спостерігається й інтенсифікація діяльності організацій у запровадженні сучасних технологій при яких питома вага, навіть в кадровому менеджменті, належить саме максимальній технологізації. У цьому контексті проблема академічного дискурсу у сучасних освітніх реаліях здобуває особливого значення, оскільки забезпечує мислєдіяльнісну активність суб'єкта освіти статусом свободи у прийнятті рішень та саморегулятивної активності у перетворенні дійсності.

У цьому контексті виявляється ще одна, спровокована сучасними реформаційними та модернізаційними процесами в освіті проблема – це максимальна зорієнтованість знань на практичний результат. Вочевидь, знання мають слугувати досвіду, а досвід створювати ефективні практичні технології. Та, поряд з цим, на сьогодні нівелюється якість опанування знаннями, надається перевага кількісним показникам інтелекту суб'єкту освіти, який детермінує розроблення практичних технологій, що швидше дублюють одна одну. Накопичувальний характер технологічного процесу не визначає якості функціонування сучасної людини. Для прикладу, здобутки харчових технологій детермінують зростання різноманітних захворювань, що на сьогодні складно, а то й практично не піддаються управлінню з боку технологічної складової медицини. Технології знищують їх творця.

У цьому контексті, слід звернутися до прогнозу аналітиків World Economic Forum, результат якого переконує, що 35% провідних затребуваних у 2015 році ключових компетенцій до 2020 року зміняться [2]. Зокрема, у 2020 році у порівнянні з 2015 роком першочергово найбільш затребуваною буде компетенція вирішувати складні задачі (Complex Problem Solving). Потреба в фахівцях з такою компетентністю зросте на 52%. Наступним за значущістю у 2020 році постає критичне мислення, його значущість зростає з четвертої позиції у 2015 році на другу позицію у 2020. Питома вага цієї компетентності зростає внаслідок переобтяження та легкої доступності до інформації, що вимагає від фахівця навиків її відбору та правильного переосмислення. На жаль, сучасна школа формує учня здатного репродукувати та відтворювати, а от критичність мислення перебуває в стані заборони й визначається на сьогодні як «інакомислення». Третьою по значущості компетенцією у 2020 році буде креативність, оскільки ускладнення процесів вимагає нестандартних рішень. І у цьому контексті результати прогнозу, на жаль, не втішні, так як у сучасній школі, навіть при усіх зусиллях реформаторів на креативності не зосереджують навчальні зусилля.

У такий спосіб, знецінення академічного дискурсу в розвитку дитини, учня, а згодом і випускника університету детермінує формування інтелекту здатного до технологічних репродукцій та не здатного до вирішення складних проблем, які є динамічними й модифікуються відповідно до технологічних змін. То ж чи потрібен академічний дискурс психологу практику – відповідь однозначна, оскільки без здатності формувати власний дискурс та мати сформоване дискурсивне мислення, він не здатний працювати з невизначеністю, інтегрувати кількісні показники в якісний опис та констатацію явища з яким він працює, а максимальна практичність досить часто не тільки не створює підстав для розвитку, а й детермінує його одноманітність та нездатність до перетворень. У цьому контексті, вагомого значення здобуває й особистісна саморегуляція психолога практика. Оскільки вона забезпечується здатністю до регуляції мислєдїяльнїсної активності та професійної діяльності у процесі прогнозування, моделювання та корекції дій з подолання невизначеності, проблемних завдань та інформаційного переобтяження. Саме

особистісна саморегуляція й забезпечує функціональність внутрішньої константності та дискурсивності мислення психолога практика.

### **Література:**

1. Елена Михайленко, Тодд Блейон Постиндустриальное образование: куда идем? Режим доступу: [<http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/postindustrialnoe-obrazovanie-kuda-idem-rezultaty-ukraino-kanadskogo-mezhuniversitetskogo-pilotnogo-proekta-okazalis-dovolno-neozhidannymi-.html>].

2. Татьяна Ананьева Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году. – Режим доступу: [<http://www.kakdelat.ru/about/life.php?ID=20279>].

УДК 373.011.3-051:81'271

*Мілінчук Володимир Ігорович*

*Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

### **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ**

У сучасних умовах суспільного життя важливим аспектом є формування комунікативної компетентності сучасного вчителя. Сучасна концепція педагогічної освіти, заснована на гуманістично-особистісному стилі спілкування, вимагає створення шляхів, засобів і умов, завдяки яким можна досягнути суті педагогічного спілкування, набути певні особистісні якості, необхідні і достатні для реалізації цього гуманно-особистісного стилю спілкування. Комунікативна компетентність є серцевиною професіоналізму вчителя, тому що спілкування з дітьми – основа педагогічної діяльності.

У вітчизняній психологічній науці існують різноманітні підходи щодо визначення комунікативної компетентності, які розкривають лише окремі аспекти цього явища. Так, Кузьмін Е.С. і Семенов В.Є. розуміють комунікативну компетентність як орієнтованість в різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда. Це здатність ефективної взаємодії з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистих стосунків і умов оточуючого середовища. Григор'єва Т.Г. і Усольцева Т.П. наголошують, що комунікативна компетентність є системою внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікативної дії в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Комунікативну компетентність як готовність і вміння будувати контакт також розглядають Жуков Ю.Н., Петровська Л.А., Соловйова О.В. та інші[1].

На нашу думку розвиток уявлень про специфіку виникнення комунікативних навиків і вмінь, принципах їх вивчення і спрямованого розвитку безумовно актуальні при вирішенні проблеми підвищення рівня

психологічної підготовки вчителя. Розкриття сутності комунікативно значущих особливостей особистості педагога, які виявляються в процесі реального педагогічного спілкування, розробка валідних і надійних методик діагностування комунікативної компетентності вчителя необхідна для вирішення задач підготовки вчителя.

Аналіз праць та наші спостереження дають підставу стверджувати, що сучасний вчитель за своєю роллю є творцем комунікативної атмосфери в класі, процесів навчання і розвитку особистості учнів. Саме від його комунікативної компетентності і вмінь, особистісних якостей і педагогічних установок залежить комфортна чи дискомфортна якість комунікативної атмосфери в класі. Безумовно, що вчитель, який може створити в класі атмосферу психологічної безпеки, довіри, підтримки, прийняття особистості кожної дитини, забезпечить умови для розкриття її індивідуальності і самореалізації, володіє специфічними особистісними характеристиками і особливостями комунікативної поведінки, як і його антипод – “творець” атмосфери залякування і показів, або всездозволеності, підозрливості і особистісного, несприйняття чи комунікативної безпорадності і байдужості, придушення особистості учнів або повного самоусунення всіх проблем їх особистісного розвитку. Таким чином, можна сказати, компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії завдяки адекватній орієнтації людини у власному психологічному потенціалі, партнера, в ситуації і задачі.

Звичайно, знання про спілкування – необхідний компонент компетентності, проте можна бути дуже інформованою, знаючою людиною, але не завжди компетентним. Знання дієві, якщо вони не лише залишаються зовнішньою інформацією, але й співвідносяться з особистим досвідом. Лише за цієї умови вони можуть надавати мотивуючий вплив, стати компонентом соціальної установки, тобто – готовність діяти певним чином по відношенню до себе, інших, ситуації [3].

Розвиток компетентності в спілкуванні включає використання всього набору засобів, орієнтованих на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін, спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних компонентів [2]. Комунікативна компетентність педагога, тобто його спілкування має двоякий процес: з однієї сторони, це засвоєння якихось нових знань, умінь і навичок, а з другої сторони, це корекція, зміна вже складених форм спілкування. Звертаючись до проблеми розвитку компетентності в спілкуванні, можна сказати, що вибір відповідних засобів психологічної дії, які мають підвищити компетентність, повинні бути пов'язані з тими аспектами компетентності, які сприятимуть розвитку комунікативних знань, умінь і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, увага повинна бути звернута до форм взаємодії, засновані на суб'єкт-об'єктивних принципах.

Отже, проблема комунікативної компетенції, на нашу думку, порушує важливу проблему вивчення різних чинників структури професійної діяльності вчителів, що є актуальним для досліджень в галузі психології особистості.

### Література:

1. Волобуєва О.Ф. Комунікативна компетентність як передумова ефективної майбутньої професійної діяльності / О.Ф. Волобуєва, О.Д. Сафін // Вісник ТУП. Серія 3. – №1. – Хмельницький, 1999. – С. 139 – 140.

2. Кордунова Н.О. Психологічні особливості взаєморозуміння вчителя та учня в навчально-виховному процесі / Н.О. Кордунова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Вип. 18. – К., 2010. – С. 62-72.

3. Мудрик А.В. Общение как предмет педагогического исследования / А.В. Мудрик // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – Т.І. – с. 36 –59.

УДК 378.14:371

*Мосейчук Юрій Юрійович*

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
м. Чернівці, Україна*

### **ПОТРЕБА ФОРМУВАННЯ ВИСОКОГО РІВНЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ**

Перед вищими навчальними закладами поставлено глобальне завдання щодо інтегрування в світовий освітній простір. З огляду на таке завдання професійна підготовка кваліфікованих фахівців нової формації повинна бути спрямована на формування професіоналізму та вдосконалення фахової компетентності. У контексті вимог європейської спільноти майбутні фахівці повинні володіти високою працездатністю, особистою культурою, духовністю, неформальними лідерськими якостями, не боятися конкуренції, вміти приймати самостійні рішення та володіти високим рівнем культури здоров'я. До прикладу, серед ключових компетентностей чільне місце посідає здоров'язберігаюча компетентність [1, с. 90–91]. Тобто, під час навчання студенти повинні опанувати життєвими навичками, що сприяють збереженню та зміцненню фізичного, соціального, духовного та психічного здоров'я. Таким чином, у майбутніх фахівців напряму 0102 «Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини» повинна бути сформована культура здоров'я ще під час професійної підготовки.

У процесі дослідження було встановлено, що теоретичні та практичні аспекти здоров'я та його збереження доволі ґрунтовно висвітлені з точки зору медицини, валеології, фізичного виховання та спорту, тоді як психолого-педагогічне підґрунтя формування культури здоров'я у студентської молоді не повною мірою розкриті. Відзначимо, що науковці Г. Мешко, О. Міхеєнко, Т. Рикова аргументовано довели вагомість збереження і зміцнення професійного здоров'я для успішної реалізації своєї діяльності майбутніми

педагогами. Підтримуємо позицію Д. Давиденка [2] у тому, що саме учитель фізичної культури для ефективної реалізації своєї професійної діяльності має мати високий рівень культури здоров'я. Як відзначає науковець саме фізична культура своїми формами і методами покликана сприяти гармонізації тілесного і духовного в особистості і сприяти формуванню культури здоров'я [2, с. 65].

Таким чином, фізичне виховання розглядаємо у якості діяльній сторони фізичної культури. З огляду на це фізичне виховання в загальноосвітніх навчальних закладах має знайти своє відображення у поліпшенні здоров'я школярів, підвищенні у них рівня розвитку фізичних якостей. Отже, фізична культура має вагомий вплив на формування здорового способу життя та розглядається як найефективніший спосіб удосконалення регуляторних механізмів організму людини та збереження її здоров'я. У цьому контексті професійна діяльність учителя фізичної культури доволі різноманітна, проте найперше на чому вона повинна базуватися – це міцне здоров'я самого учителя та належним чином сформована культура здоров'я.

У працях психологів І. Галецької, А. Гнатюка, Н. Лірук культура здоров'я розглядається в тісному зв'язку з особистісним становленням майбутнього фахівця. У процесі дослідження встановлено, що «культура здоров'я» розглядається як компонент загальної культури і фактор розвитку інноваційної діяльності, яка формується на підставі поєднання з теоретико-методологічними засадами системності, ціннісного ставлення до здоров'я. Зокрема, у публікації Н. Заводевкіної [3] наголошено на тому, що емоційний компонент відіграє доволі вагому роль, адже відображає емоції, почуття і переживання, які пов'язані зі станом здоров'я або його зміною [3, с. 25–29]. Про вагомість психологічної складової відзначає В. Козігон [4], яка переконана, що у структурі культури здоров'я мають бути такі складові, як: мотивація до здорового способу життя; мотивація до інноваційної діяльності в сфері охорони здоров'я; професійна компетентність в сфері здоров'я та здорового способу життя; ціннісне ставлення до свого здоров'я [4, с. 42].

Вважаємо, що культура здоров'я виступає невід'ємною складовою загальної культури майбутнього фахівця, яка детермінує ступінь залежності здоров'я особистості від стратегії вибудовування її відносин з навколишнім світом і з самим собою. З психологічної точки зору культура здоров'я, насамперед, охоплює систему ціннісно-смислових установок та емоційно-вольовий досвід який добула особа. Вона спрямована на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення індивідуального здоров'я, необхідного для якісного життя та продуктивного довголіття людини. У першу чергу, культура здоров'я базується на сформованій у студентів готовності до активної та цілеспрямованої практичної діяльності по вдосконаленню і збереженню здоров'я. Вважаємо, що готовність повинна бути внутрішньою, а не мотивована зовнішніми чинниками. Лише внутрішня мотивація допоможе майбутньому фахівцеві досягнути високо рівня культури здоров'я ще під час навчання у ВНЗ.

Отже, ми переконані у тому, що головною умовою формування високого рівня культури здоров'я у студентів факультетів фізичної культури має стати свідома здоров'язбережувальна поведінка та відповідальне ставлення до

власного здоров'я, яка базується на внутрішній мотивації до його збереження та зміцнення.

### **Література:**

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
2. Давиденко Д. Физическая культура и культура здоровья студентов / Д. Давиденко // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 2. – С. 65–69.
3. Заводевкина Н. В. Развитие ответственного отношения к здоровью у студенческой молодёжи средствами физического воспитания : учеб. пособие / Н.В. Заводевкина. – Хабаровск : Изд-во ДВГУПС, 2008. – 99 с.
4. Козігон В. Формування культури здоров'я вчителя / Валентина Козігон // Директор школи. Шкільний світ. – 2012. – № 21. – С. 37–50.

УДК 159.922.6

*Мудрак Ігор Аркадійович*

*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки,  
м. Луцьк, Україна*

### **СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ТА ОДНОЛІТКІВ З ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ЗАКЛАДУ**

Упродовж тривалих дослідницьких студій нами різнобічно досліджувався феномен тривожності депривованої особистості в силовому полі пенітенціарного закладу [1]. Порівняльний аналіз отриманих результатів за «Методикою діагностики рівня шкільної тривожності» (М. Філіпса) (n=217) (Ковельська виховна колонія; ЗОШ № 20 м. Луцька) дозволив констатувати істотні відмінності між проявом показників – індикаторів шкільної тривожності.

Зауважуємо істотну відмінність у прояві сумарного показника «загальна тривожність у школі». 70% підлітків з масової школи притаманна загальна тривожність з приводу навчання у школі. Провідним видом діяльності у підлітковому віці є не навчання, як у молодших школярів, а спілкування, однак у діагностованої вибірки спостерігаємо загальну стурбованість станом справ, свідченням чого є високий загальний відсотковий розподіл. Водночас підліткі-колоністи демонструють значно нижчий рівень загальної тривожності у школі. На тлі базальної тривоги, стимульованої режимом ув'язнення і відбування покарання, підлітки мають дуже високий індекс тривожності, проте, як нам вдалося констатувати, не з приводу шкільного навчання та успіхів/невдач у ньому. Лише 31 % колоністів проявив загальну шкільну тривожність.



Однак зауважуємо істотну відмінність у прояві показника «переживання соціального стресу»: діти з масової школи – 61%, а з колонії – 92%. По суті, майже всі депривовані підлітки з пенітенціарного закладу сигналізують про вкрай виснажливе переживання соціального стресу, вочевидь, насамперед через ситуацію соціальної ізоляції від соціуму та загальний тривожний деприваційний мікроклімат перебування у колонії. Фрустрація потреби в досягненні успіху теж мала суттєву репрезентацію в усіх досліджуваних, до того ж з незначною відсотковою відмінністю в обох групах досліджуваних: підлітки з масової школи – 69%, підлітки-колоністи – 73%. Зауважуємо загальне депресивно-фрустраційне тло, яке забарвлює підлітковий онтогенез та є свідченням його кризовості, проблемності і перехідного характеру.

Слід відзначити, що страх самовираження проявився аж у 89% колоністів, тоді як напротивагу цьому – лише у 27% підлітків із загальноосвітньої школи. Блокування екзистенційних потреб режимом різновидової депривації унеможлиблює повномірну особистісну самопрезентацію, тому колоністи і проявляють соціальну несміливість як варіант завченої/набутої безпорадності.

Цікавим є прояв такої складової шкільної тривожності, як страх ситуації перевірки знань: в обох групах досліджуваних він досить низький (підлітки з масової школи – 25%, а колоністи – 12%). Це лише доказує, що в підлітковій популяції (особливо ж у пенітенціарному закладі) на перші місця в отриманні статусної переваги висувуються фізичні й інструментальні, а не інтелектуальні параметри. Тому такий низький відсоток підлітків і відчуває певний острах, коли перевіряють їхні знання. «Академічна» тривожність особливо не притаманна колоністам, тому вони здебільшого «безстрашні» у ситуації перевірки їхнього коефіцієнту інтелекту. Колоністи продемонстрували високий рівень страху не відповідати сподіванням оточення – 81%, тоді як їхні однолітки зі школи майже удвічі менший – 44%. Варто відзначити, що і підлітки зі школи, і підлітки з виховної колонії проявили дуже низьку фізіологічну опірність стресові – 80% та 82%.

Психоемоційне вигорання, сомато-вегетативні розлади, дисфункції пубертату накладають істотний відбиток на психофізіологію підлітків, привносячи у їхній психосвіт тривожність з приводу опірності і загального психофізичного здоров'я. Проблеми і страхи у взаєминах з учителями важливі для 46% підлітків із загальноосвітньої школи та 66% дітей з пенітенціарної установи. З приводу цього можна зауважити, що лише менше як третина колоністів не переживає через спілкування з учителями, тобто страх перед аміністрацією проявляється й у такій опосередкованій формі.

Зауважимо, що зі шкільною тривожністю корелює відчуття самотності. Депривованим підліткам-колоністам притаманний значно вищий рівень відчуття самотності, ніж їхнім одноліткам, які навчаються у масовій школі. Вихованцями колонії значно гостріше й болісніше переживаються проблеми і депресивні тенденції, які сигналізують про відчуття ними соціальної занедбаності, меншовартості, знехтуваності і непотрібності широкому загалу «на волі». Такими, що істотно відчувають тривожність і самотність на суб'єктивному рівні, виявилися 62,4% підлітків з пенітенціарного закладу, тоді

як лише 32,1% їхніх однолітків відчувають щось подібне. Середній рівень суб'єктивного переживання самотності продемонстрували 23,5% колоністів та 35,7% підлітків зі школи. Низький рівень самотності переживають 14,1% вихованців пенітенціарного закладу і лише 32,2% їхніх однолітків.

З метою оптимізації стану справ, окрім ресоціалізаційної тренінгової програми, нами укладений блок розвивальних ігор, який може бути використаний для роботи зі зниження рівня і частоти прояву тривожності у підлітків з різнотипних навчальних закладів. Загалом, порівняльний аналіз результатів дослідження підлітків з пенітенціарної установи та масової школи дозволяє зробити висновок про специфічність розвитку тривожності та її високий рівень прояву в депривованих дітей, що пояснюється детермінуючим впливом позбавлення волі у формі ув'язнення, а також гіперавторитарним режимом і тюремною субкультурою виправно-трудової виховної колонії.

### Література:

1. Мудрак І. Психологічні особливості тривожності депривованих підлітків-колоністів: монографія / І. Мудрак. – Луцьк : ПП Іванюк, 2014. – 279 с.

УДК 159.98

*Подкоритова Лариса Олександрівна,  
Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький, Україна*

### **СПРИЯННЯ ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ ЗА ДОПОМОГОЮ АВТОРСЬКИХ РОЗРОБОК**

Професійний розвиток є широко досліджуваним поняттям у психолого-педагогічній літературі. Вивчення різних аспектів цієї проблем знаходимо у працях таких дослідників як Г. Балл, Р. Бернс, В. Бодров, В. Гладкова, Ж. Вірна, Н. Волянюк, А. Деркач, С. Дружилов, Д. Завалишина, Л. Інжиєвська, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Н. Коломінський, П. Лушин, С. Максимко, В. Моляко, П. Перепелиця, Н. Повякель Ю. Поваренков, С. Пожарський, В. Рибалко, Н. Чепелева, В. Шадриков, D.L. і J. Butler, P. Cranton, J. Harland, G. Kelchtermans, K. Kinder та ін. Визначено умови і чинники професійного розвитку фахівців різного спрямування, розроблені ефективні методи психолого-педагогічного супроводу. Водночас питання професійного розвитку є завжди актуальним, особливо для фахівців соціономічної сфери. Тут корисними є індивідуальна і групова робота, різні тренінги, арт-засоби, які вийшли за межі арт-терапії й ефективно використовуються з розвивальною метою та багато іншого.

Опишемо можливості використання наших авторських напрацювань для професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічної сфери.

У тренінгу «Подорож часом» [7] використані вправи Р. Армстронга, Г. Келі, Л. Земби, Л. Регуш, Е. Робінса, що сприяють розвитку здатності до

самоаналізу, антиципації, усвідомлення себе творцем власного життя, підвищують самооцінку. *Методика «Сходинки»* [5] сприяє розвитку здатності працювати з іншими людьми, зокрема виробленню спільних рішень за рахунок поетапного використання різних форм роботи від індивідуальної до загальногрупової. *Заняття «Любов як самопізнання»* [10], розроблене на основі праць С. Петрушина та Г. Чепмена, має на меті рефлексію концепції любові, що сприяє розвитку емоційного інтелекту. *Методика «Двоє»* [4], орієнтована на аналіз особливостей міжособистісних стосунків через створення історії за запропонованим малюнком. *Навчальний тренінг «Прийоми психологічної самодопомоги»* [8], розроблений на основі праці Я. Воробейчика та Є. Поклітара [1], включає інформацію та вправи для вивчення прийомів самодопомоги.

*Арт-методики «Малювання дихання»* [2], *«П'ять чуттів»* [3], *«Мої руки»* [6] орієнтовані на глибинну саморефлексію через роботу з тілесними відчуттями. Методики також сприяють загальній фізичній та психічній гармонізації. *Арт-заняття «Пасьянс емоцій»* [9] сприяє розвитку емоційної рефлексії через створення серії малюнків про різні емоції і роботу з ними.

Запропоновані тренінги та арт-методики ми використовуємо під час практичних занять та під час спеціально організованих занять (майстер-класи та семінари) як у роботі зі студентами-психологами так і з чинними фахівцями. За результатами бесід з учасниками занять було визначено, що наші розробки заохочують до самоаналізу та рефлексії, сприяють їх розвитку, стимулюють до самоусвідомлення і розвитку в цілому. Особистий досвід участі у різних психологічних вправах збагачує професійний інструментарій фахівців.

### Література:

1. Воробейчик Я.Н. Основы психогигиены / Я.Н. Воробейчик, Е.А. Поклитар. – К. : Здоровье. – 1989. – 184 с.
2. Подкоритова Л.О. Апробація методики «Малювання дихання» на студентах-психологах / Л.О. Подкоритова // Простір арт-терапії : Зб. наук. праць. – К. : Золоті ворота, 2012. – Вип. 1 (11). – С. 79–91.
3. Подкоритова Л.О. Аналіз результатів апробації авторської методики «П'ять чуттів» / Л.О. Подкоритова // Простір арт-терапії : зб. наук. праць. – К. : Золоті ворота, 2012. – Вип. 1 (12). – 130 с.; С. 94–106.
4. Подкоритова Л.О. Дослідження особливостей близьких стосунків з протилежною статтю за допомогою проективної методики «Двоє» / Л.О. Подкоритова // Науковий журнал «Психологічні перспективи». Спец. Вип. «Психологія професійної діяльності працівників соціальної сфери». – К. : Інститут соціальної і політичної психології НАПН України, 2012. – С. 304–312.
5. Подкоритова Л.О. Застосування авторської методики «Сходинки» для розвитку рефлексії та самопізнання у фахівців соціономічної сфери / Л.О. Подкоритова // European humanities studies / Europejskie studia humanistyczne. – Вип. I. – 2016. – С. 218–228.
6. Подкоритова Л. Методика «Мої руки» / Л.О. Подкоритова // Матеріали XI Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції «Простір

арт-терапії: ресурси зцілення» / за наук. ред. А.П.Чуприкова та ін. – К. : Золоті ворота, 2014. – С. 171–176.

7. Подкоритова Л.О. Тренінг «Подорож часом» / Л.О. Подкоритова // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та осв.-метод. журнал. – № 7 (172). – 2013. – С. 38-43.

8. Подкоритова Л.О. Навчальний тренінг «Прийоми психологічної самопомоги» / Л.О. Подкоритова // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та осв.-метод. журнал. – № 12. – 2014. – С. 29–43.

9. Подкоритова Л. Розвиток рефлексії у психологів за допомогою арт-терапевтичного заняття «Пасьянс емоцій» / Л.Подкоритова // Матеріали XIV Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції «Простір арт-терапії: можливості інтеграції», м. Київ, 23-25 лютого 2017 р. – С. 81–86.

10. Подкоритова Л.О. Тренінгове заняття «Любов як самопізнання» як засіб сприяння самопізнанню особистості / Л.О. Подкоритова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до Вип. 36, Т. IV (64) : Тематичний вип.. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» ; К. : Гнозис, 2015. – С. 393–405.

УДК 159.955.4

*Сергєєнкова Оксана Павлівна  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

## **РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Професійне становлення особистості на етапі її фахового навчання потребує розвитку суб'єктності як значущої риси майбутнього фахівця. Провідним знаряддям формування суб'єктності студента-психолога постає його рефлексія. Важливість розвитку рефлексивного потенціалу майбутніх психологів зумовлюється також перспективами їх фахової діяльності, де консультант постає модератором рефлексивної діяльності клієнта, а професійна рефлексія є провідною рисою аутопсихологічної компетентності фахівця.

Вітчизняні дослідники Є.В. Заїка та О.І. Зимовін наголошують, що рефлексія – окремий акт психічної діяльності, що спрямовується особою на себе, а рефлексивність – загальна здатність особистості якісно здійснювати акти рефлексії [1, с. 95].

Рефлексивність постає багатофункціональним психічним феноменом, що розповсюджується на різні аспекти навчально-професійної діяльності як провідної для майбутніх фахівців. Науковці І.М. Семенов і С.Ю. Степанов, в залежності від того, яка саме предметна діяльність рефлексується і перетворюється людиною, виокремлюють такі типи рефлексії, як

інтелектуальна, особистісна, комунікативна, кооперативна [2]. Всі ці різновиди є актуальними для професіоналізації студентів-психологів.

Базовим видом рефлексії, який доволі часто зумовлює професійний вибір студентів-психологів, є особистісна. Цей вид рефлексії спрямований на пізнання себе, диференціацію своїх психосоматичних проявів, а також інтеграцію Я в індивідуальну цілісність. Оскільки особистість психолога є головним знаряддям його професійної діяльності, то особистісна рефлексія студентів забезпечує збагачення їх самосвідомості, розширення уявлень про індивідуальний потенціал та можливості професійної самореалізації, уможливорює здатність самостійні приймати вагомі рішення та нести за них відповідальність. Здобуваючи знання з фундаментальних психологічних дисциплін, студенти інтенсифікують становлення власної Я-концепції, а апробуючи різні психодіагностичні методики у практиці самопізнання, поглиблюють знання своїх фахово значущих якостей і характеристик.

Знаряддям розвитку професійного мислення майбутніх психологів є інтелектуальна рефлексія як здатність інтоспективно відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності. У навчально-професійній діяльності студентів інтелектуальна рефлексія забезпечує формування таких прикладних компетентностей, як здатність виокремлювати й аналізувати проблемну психологічну ситуацію, а також спроможність розробляти власні дії для вирішення цієї проблеми. Також розвинена інтелектуальна рефлексія стає підґрунтям для застосування психологічної інтуїції у роботі з клієнтами, а також знаряддям професійного саморозвитку та самоосвіти.

Під час взаємодії студентів, що здобувають психологічний фах, з викладачами та однокласниками, інтенсифікується комунікативна рефлексія. Комунікативний аспект рефлексії передбачає відображення однією людиною внутрішнього світу іншої. Досвід комунікативної рефлексії студентів-психологів під час фахового навчання постає ресурсом для їх майбутньої професійної діяльності. Водночас комунікативна рефлексія виконує проєктивну функцію, забезпечуючи усвідомлення студентом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню, що стає маркером успішності його самопрезентації.

Чітку фахову спрямованість має кооперативний різновид рефлексії, що тлумачиться як вихід суб'єкта із процесу спільної діяльності у зовнішню стосовно неї позицію задля аналізу її процесуальних і результативних особливостей. Компетентність студентів з питань кооперативної рефлексії дозволить їм більш ефективно проєктувати процес консультативної взаємодії з клієнтом з врахуванням координації дій та кооперації зусиль, спрямованих на конструктивне вирішення психологічних проблем. Важливою стороною кооперативної рефлексії є запобігання ситуаціям трансферу, коли психолог відпрацьовує власні особистісні проблеми за рахунок спілкування з клієнтом.

Зважаючи на специфіку професійної діяльності психолога, можна говорити й про функціонування екзистенціонального різновиду рефлексії, який концентрується на осмисленні сенсу професійної діяльності, її провідних цінностей і пріоритетів. Для студентів, які опановують професію психолога,

цей різновид рефлексії концентрується на усвідомленні мотивів професійного вибору, фахового навчання та професійної спрямованості. Розвинена екзистенціональна рефлексія стає знаряддям конструктивного переживання й успішного вирішення криз фахового навчання студентів і базою для становлення професійної етики та толерантності. Також в перспективі саме цей різновид рефлексії уможливить превенцію професійних деформацій і деструкцій практикуючих психологів.

Таким чином, доречно розглядати рефлексію майбутніх психологів через призму багатогранності та поліфункціональності проявів. Пронизуючи практично всі аспекти професійного становлення майбутніх психологів, рефлексія набуває інтегрального змісту, трансформується у рефлексивність як вагому професійно значущу якість особистості та стає підґрунтям для формування професійної ідентичності.

### **Література:**

1. Заїка Є. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Є.В. Заїка, О.І. Зимовін // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 90-97.
2. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.

УДК 378:159.923.2

*Сорокіна Олена Анатоліївна  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

### **РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНИХ ВМІНЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Запровадження особистісно орієнтованої парадигми вищої освіти цілком відповідає специфіці підготовки студентів соціономічних напрямів, коли безпосереднім засобом професійної діяльності постає особистість фахівця. Низка дослідників, як вітчизняних так і зарубіжних, визнає рефлексивні вміння як одні з провідних у діяльності психолога. Особливий інтерес викликає феномен професійної рефлексії та її зв'язок із подальшою професіоналізацією фахівців.

Відсутність загальноприйнятої дефініції рефлексії значно ускладнює розробку обґрунтованої навчальної технології формування рефлексивних вмінь у студентів майбутніх психологів. Крім того, процес рефлексії вимагає певної зрілості особистості студента, готової до цілеспрямованої та інтелектуально складної роботи щодо самоспостереження та самоаналізу.

**Метою** є висвітлення та аналіз результатів емпіричного дослідження рівня здатності до рефлексії у студентів-майбутніх психологів.

В якості основного інструментарію дослідження було використано продукти діяльності студентів (есе, самозвіти), які аналізувалися за допомогою контент-аналізу. Досліджувані – 173 студенти перших курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія» та «Практична психологія».

**Результати дослідження.** І.Й.Гуткіна вказує, що сенситивним періодом для формування рефлексії є підлітковий вік [1]. Але юнацький вік, на який припадає навчально-професійна діяльність студентів, є сприятливим для формування саме професійної рефлексії. Починаючи вже з першого курсу руйнуються ідеалізовані, обмежені уявлення про психологію як професію і психолога зокрема. Активне знайомство з психодігностичним інструментарієм, який студент застосовує в першу чергу до себе, необхідність інтерпретації отриманих даних, перші спроби спостереження за собою та іншими людьми через призму психологічних знань – все це спонукає до розвитку рефлексивних умінь.

Наші дослідження не узгоджуються з думкою Резван О.О., що на молодших курсах студенти набувають особистісної рефлексивної позиції, а на старших курсах професійно-рефлексивної [2, с.206]. На наш погляд, ці процеси дуже тісно пов'язані, особливо у студентів, які відповідально та виважено поставилися до вибору своєї майбутньої професії. Досліджуючи власні психічні властивості, студенти постійно приміряють їх до діяльності психолога. Такі студенти особливо чутливі і іноді занадто критичні до власних рис, які на їх думку не відповідають образу справжнього психолога. До таких рис вони відносять надмірну емоційну вразливість, низьку стресостійкість, поганий самоконтроль, недостатній рівень абстрактно-логічного мислення, обмежений словниковий запас, нестачу комунікативних вмінь. Переважна більшість студентів визнає необхідність кропіткої самостійної роботи та усвідомлює потребу у саморозвитку задля підвищення своєї професійної компетентності. Частина студентів, враховуючи власні схильності і здібності, визначається із сферою професійної діяльності (робота з дітьми, клінічна психологія, консультативна робота). Невизначеність щодо майбутньої професійної діяльності спостерігається у студентів, які або випадково потрапили на цю спеціальність і використовують навчання як час для роздумів, або таких, які вважають отримання диплому психолога лише першим кроком свого професійного становлення.

**Висновки.** Розвиток рефлексивних умінь є невід'ємною складовою підготовки майбутніх психологів. Активний розвиток рефлексії відбувається разом із трансформацією уявлень про психологію як науку і діяльність психолога як фахівця. Розвиток особистісної та професійної рефлексії тісно пов'язані між собою в процесі навчання. Бракує ефективної технології розвитку рефлексивних умінь для студентів соціономічних напрямів підготовки.

### Література

1. Гуткіна Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте: дисс...канд. пс. наук: 19.00.07 / Нина Йосифовна Гуткіна. – М. 1983. – 24 с.

2. Резван О.О. Етапи формування професійної рефлексії майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ / О.О. Резван / – зб. наук пр. «Педагогіка та психологія». – Харків, 2016. – Вип.54. – С. 204-211.



## **ОСВІТНЯ СПРЯМОВАНІСТЬ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сучасний етап розвитку національної системи освіти та виховання характеризується поширенням інноваційних процесів, істотною особливістю яких є реальна варіативність, технологічність. Сучасна школа потребує технологій, які б сприяли створенню умов для саморозвитку та самореалізації особистості, забезпеченню щастя і радості дитинства, формуванню особистісної конкурентоздатності. Кожна педагогічна технологія має свою специфіку, переваги та певні труднощі використання. Тому лише їх системне використання, оптимальне поєднання суттєво підвищить якість і результативність навчально-виховного процесу. Вважаємо, що досить ефективною у роботі з молодшими школярами є проектна технологія (технологія організації проектної діяльності) або метод проектів.

Характерними особливостями методу навчального проекту є те, що він особистісно орієнтований; діяльнісний; має навчальну спрямованість у груповій взаємодії і діяльності; побудований на принципах проблемного навчання; розвиває вміння самовираження, самовиявлення, самопрезентації та рефлексії; формує навички самостійності в розумовій, практичній і вольовій сферах; виховує цілеспрямованість, толерантність, індивідуалізм і колективізм, відповідальність, ініціативність і творче ставлення до справи; є орієнтованим на здоров'язберігаючі технології.

Метод навчального проекту – це одна з особистісно орієнтованих технологій, спосіб організації самостійної діяльності учнів, спрямований на вирішення завдання навчального проекту, що інтегрує в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідні, пошукові та інші методики.

Крім того, метод проектів – це чудовий дидактичний засіб для навчання проектування – вміння знаходити вирішення різних проблем, які постійно виникають в житті людини, яка займає активну життєву позицію. Він дозволяє виховувати самостійну і відповідальну особу, розвиває творчість і розумові здібності - необхідні якості розвиненого інтелекту.

Необхідним інструментом методу навчальних проектів є власне навчальний проект: навчання відбувається в процесі здійснення навчального проекту. Цей метод реалізує діяльнісний підхід до навчання, оскільки навчання відбувається в процесі діяльності учнів.

У процесі навчального проекту здійснюється, в основному, групова робота. Але не варто забувати, що тільки особиста зацікавленість учня в отриманні результату, позитивна мотивація рішення проблеми проекту можуть підтримувати його самостійність і цілеспрямованість, прагнення і наполегливість на подолання труднощів, що виникають. Сам метод передбачає

особистісний підхід у забезпеченні мотивації проектної діяльності, тому його можна характеризувати як особистісно орієнтований.

Навчальний проект – це інтегративний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, яке дозволяє виробляти і розвивати специфічні вміння і навички проектування, а саме вчити:

- проблематизації (розгляду проблемного поля і виділення підпроблем, формулювання провідної проблеми і постановки завдання, що впливає з цієї проблеми);

- цілепокладання і планування діяльності;

- самоаналізу і рефлексії (самоаналізу успішності і результативності вирішення проблеми проекту);

- презентації своєї діяльності та її результатів;

- вміння готувати матеріал для проведення презентації в наочній формі, використовуючи для цього спеціально підготовлений продукт проектування;

- пошуку потрібної інформації, виокремленню і засвоєнню необхідного знання з інформаційного поля;

- практичного застосування знань, умінь і навичок в різних, в тому числі і нетипових, ситуаціях;

- вибору, освоєння та використання адекватної технології виготовлення продукту проектування;

- проведення дослідження (аналізу, синтезу, висунення гіпотези, деталізації і узагальнення).

На основі такої інформації про навчальний проект вчителю початкової школи легше зрозуміти, наскільки даний проект може бути використаний для вирішення його конкретних завдань, що необхідно передбачити, перш ніж починати проект.

Метод проектів є сучасною педагогічною технологією, використання якої створює умови для всебічного розвитку особистості молодшого школяра у процесі організації творчої діяльності. Успіх упровадження проектної технології залежить від усвідомлення вчителями початкових класів її значення, знання й дотримання ними алгоритму її організації.

### **Література**

Товканець Г.В. Інтерактивні технології в навчально-виховному процесі початкової школи / М. Богдан, Г.В. Товканець, : Актуальні проблеми навчання і виховання в контексті сучасної освітньої парадигми : збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції молодих учених і студентів, 22-24 жовтня 2015 р., Мукачєво / Ред.кол. : Т.Д.Щербан (гол.ред.) та ін. – Мукачєво : Вид-во МДУ, 2015.– С. 31 – 33

## **СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРАВОВОГО ВИХОВАННЯ**

Правове виховання – це специфічний чинник освітнього процесу, що реалізується в практиці дотичними діями педагога та його цілеспрямованим впливом на вихованців на основі науково обґрунтованого аналізу, прогнозування, планування, організації, контролю й оцінки їх поведінки задля досягнення належної ефективності соціально значимих властивостей особистості [2, с. 31]. Правовиховна діяльність в освітніх закладах різного типу і в різні історичні періоди розвитку людства позначилась на всіх сферах життя кожного суспільства. На цій основі виокремились її спільні ознаки й закономірності розвитку, які вирішальною мірою обумовлені соціальним замовленням суспільства, притаманній йому освіті, визначаючи таким чином тактику і стратегію тих змін та нововведень, які задовільняють його розвиток та забезпечують стабільність.

Готовність майбутнього педагога розглядається як своєрідне професійне новоутворення, що характеризує новий тип особистості вчителя в умовах правової держави з пріоритетами гуманізму й демократії. Готовність до педагогічної діяльності формується як своєрідний синтез різних видів компетенцій майбутнього педагога з таких компонентів: індивідуальний стиль професійної діяльності, інноваційний, творчий підхід до діяльності, педагогічна рефлексія.

Чинниками ефективної підготовки майбутнього вчителя до правового виховання є: формування правових знань у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, удосконалення змісту правової освіти майбутніх педагогів засобами спецкурсу, рівневої діагностики професійної готовності), що концентрують загальнопедагогічну підготовку, інтелектуально-психологічні якості та професійні компетенції. Підготовка сучасного педагога до правового виховання молодших школярів передбачає формування його креативності, педагогічної рефлексії, сприйнятливості до педагогічних новацій, самостійності. Правове виховання молодших школярів має свою специфіку і закономірності, зумовлені віком, добром засобів і змісту професійної діяльності педагога як головного суб'єкта управління вихованням учнів.

Структурними компонентами готовності майбутнього вчителя початкових класів до правового виховання є :

*Мотиваційний компонент* готовності, що забезпечує включеність особи у професійну діяльність, презентує позитивне ставлення до діяльності, усвідомлення значущості означеної діяльності задля розвитку свого творчого потенціалу, прагнення до самоосвіти. У процесі освіти відбувається поєднання особистого досвіду молодої людини з соціальним досвідом, відображеним і

закріпленим в наукових поняттях, що конкретизуються та збагачуються змістом. Під мотивацією розуміють застосування різних способів і засобів формування позитивних мотивів і через них позитивного ставлення до певного виду діяльності, формування інтересу, що викликаний внутрішніми імпульсами, які спонукають людину до активної пізнавальної діяльності, спрямованої на засвоєння та успішне застосування знань, навичок і вмінь.

*Змістовий компонент* становить сукупність знань, уявлень про правові відносини на різних рівнях людської життєдіяльності. Завдяки цьому компоненту студент опановує певну ін

формацію, засвоює і поглиблює її, переводить із зовнішнього плану у внутрішній, особистісно значущий. На думку В.Сухомлинського, «переконання – один із тих складних проявів духовного життя людини, в яких органічно поєднується елемент світогляду з елементом моральним. Переконання – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність спостерігаємо тоді, коли діяльність людини мотивується світоглядом, коли істинність того чи іншого поняття не тільки викликає в людині сумніви, а й формує її суб'єктивний стан, її особисте ставлення до істини» [1, с. 13].

*Операційний компонент* містить вміння, навички, дії, поведінку, що спираються на теоретичні знання та емоційно-оцінне ставлення до них, включає правову стратегію міжособистісної взаємодії, методів та прийомів діалогічного суб'єкт-суб'єктного спілкування, тактику попередження конфліктних ситуацій та виходу із них. Важливими показниками його сформованості є культура поведінки і культура спілкування. Вона виявляється у єдності зовнішніх чинників, що регулюють діяльність та поведінку індивідів, та внутрішніх – індивідуальних можливостей особистості.

*Комунікативний компонент* виявляється в здатності чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. Сучасні темпи розвитку процесу глобалізації впливають на інтенсивність міжкультурної, тобто процесу обміну інформацією між окремими особистостями та групами людей, що мають суттєві відмінності у сприйнятті та поведінці.

Таким чином, структура готовності майбутніх вчителів початкової школи до правового виховання передбачає наявність взаємопов'язаних мотиваційного, змістовного, операційного та комунікативного компонентів.

### Література

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу // Вибрані твори: В 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
2. Товканець О.С. Правове виховання як важлива умова профілактики девіантної поведінки учнівської молоді / О.С. Товканець // Правова освіта перед викликами сучасності: матеріали всеукраїнського міжвузівського соціально-правового семінару, 26 травня 2011 року. – Київ, 2011. – С. 31 – 32.

## **ПОБУДОВА ПРОДУКТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВЗАЄМОВІДНОСИН**

Побудова продуктивних навчальних взаємовідносин є наслідком професіоналізму педагога, адже саме він є їх ініціатором. За результатами багатьох психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї у процесі спілкування [1, 2]. Вміння будувати продуктивні навчальні взаємовідносини – основа задоволеності вчителів своєю професією. Є чимало робіт, присвячених вивченню професійної зрілості педагога. Однак, питання побудови продуктивних навчальних взаємовідносин між вчителем та учнем розглядалося у наукових публікаціях фрагментарно. Теоретико-методологічну основу роботи склали: положення, пов'язані з концепцією єдності свідомості, діяльності та спілкування, системного підходу до особистості (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Максименко); концепції професіоналізму та психологічного супроводу праці вчителя (М. Савчин, В. Семиченко, І. Синиця, Н. Чепелева); концепції психологічної сумісності людей у спільній діяльності (А. Бодальов, В. Бодров, Є Ільїн).

Таким чином, мета – виокремити психологічні особливості формування уяви вчителя про особистість учня.

Динаміка задоволеності вчителів своєю професією носить чітко виражений характер і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у сфері комунікативній. Зростає невдоволеність, негативне ставлення вчителів до своєї професії залежно від стажу. Кількість таких у групах зі стажем до одного року, від одного до трьох років, від трьох до п'яти років відповідно склали 18,0%, 8,0%, і 26,0%. (Хотіли б при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%). Інтерв'ю з цією категорією учителів дозволяє вважати, що основні причини такого ставлення до педагогічної діяльності можна розділити на дві групи: причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці в сучасних умовах; причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями.

Отже, ставлення молодих учителів до своєї професії істотно залежить від їхніх установок у комунікативній сфері (більш продуктивною є орієнтація на діалогічне спілкування з учнями) при загальній тенденції до зростання кількості критичних, а то й негативних оцінок залежно від стажу педагогічної роботи [4].

Визначальною проблемою спілкування у навчанні є проблема вивчення вчителем учнів. Це необхідна передумова творчої роботи вчителя, створення позитивних міжособових стосунків і, головне, успішного здійснення учбової діяльності [3]. Формування уявлень про учня опосередковане у вчителя певною концепцією особистості («імпліцитна концепція особистості»), яка

детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо. На рівні свідомості ця концепція - це певна система критеріїв, через призму якої і здійснюється відбір інформації, аналіз і оцінка особливостей учнів.

Цікаво, що когнітивна складність моделі «поганого учня» набагато вища, ніж моделі «ідеального учня». При аналізі складання моделей учнів, вчителі демонстрували труднощі при виділенні основних психологічних характеристик. Ряд респондентів взагалі обмежилися загальним недиференційованим враженням про учня (приміром, хороший – поганий, приємний – неприємний, вихований – невихований). Все це вказує, що педагоги недостатньо володіють психологічними знаннями. Оціночні процеси, характерні для мислення і діяльності вчителя, структурно організовані на основі співвідношення «загальні категорії – емпіричні показники – ситуації прояву особистісних якостей». При цьому загальні критерії, які містять ряд більш конкретних, задають загальну спрямованість процесу оцінювання. Реальна ж оцінка тієї чи іншої якості конкретного учня здійснюється на основі емпіричних показників і конкретних ситуацій, в яких виявляється оцінювана якість. При цьому збір і аналіз інформації, як правило, здійснюється за такими напрямками: стійкі якості особистості (для оцінки учня як особистості); рольові функції учня (для оцінки його як учасника певної діяльності); процесуальна оцінка (для оцінки учня як суб'єкта, що здійснює поточні процеси розв'язання конкретних задач).

Узагальнюючи сказане вище, відмітимо важливість роботи щодо рефлексії вчителями власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення і корекція на основі психолого-педагогічної теорії; оволодіння навичками пізнання партнерів по спілкуванню; нарешті, уточнення (точніше, деяка корекція у переважній більшості випадків) своєї «імплицитної концепції особистості», через призму якої здійснюється оцінка інших людей та вибудовуються стосунки з ними.

### **Література:**

1. Баженова Л.В. Мотивація професійного самосовершенствования учителя (Программа личностно-ориентированого тренинга) // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 36 - 39.
2. Чепелева Н.В. Психологическая герменевтика – наука о понимании / Н.В. Чепелева // Практична психологія та соціальна робота № 3, 2001. – С. 6
3. Щербан Т.Д. Психологічні засади розвитку емпатії педагога / Т.Д. Щербан, Г.В. Щербан // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. Наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України; за ред. С.Д. Максименка. – К: ГНОЗІС, 2011. Т. XIII, ч. 2 – С. 463-471.
4. Яценко Т.С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта. / Т.С. Яценко. // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 7. - С. 10 - 16.

*Щербан Тетяна Дмитрівна,  
Демян Ярослава Юрїївна  
Мукачівський державний університет,  
м. Мукачево, Україна*

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРОТЯГОМ НАВЧАННЯ У ВУЗІ**

Сучасне суспільство характеризується глибокими трансформаціями. У галузі суспільної свідомості - це зміна ціннісних парадигм у бік усвідомлення пріоритетів життєвих перспектив. Цінності допомагають людині будувати соціально привабливий світ. Проблема формування життєвих перспектив у студентів має велике значення для вікової психології.

Проблема формування ціннісних орієнтацій як змістовної основи життєвої перспективи в ранній юності розглядалася багатьма дослідниками в різних аспектах, а саме цінними є дослідження С.Холла, Е.Шпрангера, Ш.Бюллер, К.Левіна, Ж.Піаже, Е.Еріксона. Л.С.Виготський, О.М.Леонтєв, Б.Г.Ананьєв, Д.Б.Ельконін, Л.І.Божович [1].

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі та емпіричному дослідженні гендерних відмінностей становлення життєвих перспектив юнаків. Для вирішення поставленої мети був використаний комплекс методів: аналіз та узагальнення наукових літературних джерел; психодіагностичні методи; кількісний аналіз даних за допомогою методів математичної статистики. Дослідно-експериментальна робота спрямовувалася на здійснення аналізу гендерно-вікових відмінностей формування життєвих перспектив юнаків. Вибірку досліджуваних склали студенти університету в кількості 60 осіб (29 дівчат та 31 хлопець).

Становлення узгодженої життєвої перспективи у юнацькому віці є свідченням наявності потенціалу розвитку особистості у майбутньому та виступає основним фактором, від якого залежить подальше життя людини та рівень її соціальної ефективності й успішності. Але, на жаль, за цим приховується й негативний момент: образи майбутнього у юнака орієнтовані перш за все на результат, а не на засоби його досягнення, тобто немає стратегій досягнень. І також слід підкреслити, що рання юність є етапом професійного самовизначення, де юнак повинен визначитися, зробити свій вибір у професійному плані, а отже й вибір життєвої перспективи [2].

Емпірично визначено наступні гендерні особливості формування життєвих перспектив у студентів. Дівчата демонструють: більш високий рівень тривожності; особистісна тривожність у дівчат вища ніж у хлопців на 13%. У дівчат більше страхів, тривожності та побоювань з приводу свого майбутнього; суттєво вищий рівень рефлексивності, загальна рефлексивність знаходить на прийнятному рівні для представників даної вікової категорії респондентів.

Найбільші відмінності за гендерною ознакою демонструють респонденти за показниками самовпевненість, самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, самозвинувачення. Юнаки більш самовпевнені, однак

демонструють меншу самоцінність, самоприв'язаність, значно менше самоприйняття та більш високий рівень самозвинувачення. Все це свідчить не стільки про більш низький рівень психічного розвитку дівчат, але і більш високу «важкість», напруженість, суперечливість і, відповідно, вищий рівень стресу у життєвому просторі юнака. Завдяки цьому вони демонструють більшу слабкість і вразливість власної особистості.

Очевидно, у життєвому плануванні, в узгодженні життєвих перспектив хлопці будуть більше виявляти такі риси як самовпевненість, віддзеркалене самоствалення, самозвинувачення, тобто більша впевненість у правильності, переконання у тому, що вони все роблять правильно, водночас, звинувачення себе у якихось ситуаціях. Щодо дівчат, то на їхні життєві перспективи впливатимуть такі їхні риси як самоцінність, самоприйняття та самокерівництво, тобто у своїх планах вони покладаються лише на себе, на свою думку, на своє бачення [3].

Результати дослідження щодо виділення інструментальних та термінальних цінностей у дівчат та юнаків показали, що в життєвій перспективі, самовизначенні дівчата спрямовані на такі цінності як «активне діяльне життя», «суспільне визнання» та «продуктивне життя», а найменше місце на «сімейне життя». Щодо життєвої перспективи та самовизначення юнаків, то на вони націлені на такі цінності як «розваги», «сімейне життя» та «творчість». Як засоби досягнення життєвих перспектив (інструментальні цінності) дівчата застосовуватимуть акуратність, юнаки – вихованість, терпимість, чесність та чуйність.

Кореляційний аналіз довів ряд взаємозв'язків. Виявлено негативний зв'язок між шкалами: життєвої мудрості і любові (-0,429); матеріального забезпечення і творчості (-0,441); вихованості і широти поглядів (-0,393). Заслужують уваги позитивні зв'язки, які характеризуються шкалами: творчості та сміливості у відстоюванні думки (0,426). Це у свою чергу може пояснюватись впевненістю у незалежності мислення, відчуття власних переконань і бачень оточуючого світу, яке надає впевненість у власних судженнях, а творчість є драйвером забезпечення пошукової активності.

Узагальнюючи підкреслимо. Емпірично досліджено особливості співвідношення бажаності і доступності життєвих цінностей юнаків, виокремлено окремі гендерні відмінності формування життєвих перспектив. Результати дослідження можуть бути використані в повсякденній фаховій діяльності практикуючих психологів і соціальних педагогів з юнаками і юнками, насамперед у ракурсі стимулювання їхньої життєвої самоактуалізації.

### Література:

1. Щербан Т.Д. Деякі проблеми професійного становлення молодого спеціаліста / Т.Д. Щербан, Г.В. Щербан // Особистість у соціальному, віковому та клінічному вимірі сучасного життя: збірник наукових статей. – Луцьк: Вежа-Друк, 2016. – С.377-382



2. Щербан Т.Д. Професійна готовність в контексті розвитку системи профвідбору / Т.Д. Щербан // *Pedagogy and Psychology: science and education a new dimension* / - Budapest. 2015. – III (29), issue 5. – С.76-79.

3. Щербан Т.Д. Окремі критерії системи профвідбору / Т.Д.Щербан, В.В. Гоблик, Г.В. Щербан // *Актуальные проблемы современной науки: сборник тезисов научных работ IV Международной научно-практической конференции 29 декабря 2015 г.) / Международный научный центр. – Москва-Будапешт-Вена, 2015. – С. 14-16.*

УДК 159.923.2:355

*Юрков Олександр Сергійович  
Мукачівській державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ У ВІЙСЬКОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

Поступовий перехід на комплектування Збройних сил України на контрактну основу, необхідність оптимального розв'язання сучасних проблем військової служби, психологічні особливості управління військовими підрозділами в зоні проведення АТО на Донбасі потребує від командирів (начальників) глибоких знань закономірностей функціонування психіки особистості військовослужбовця.

Визначення ефективних напрямів виховного впливу на військовослужбовців неможливо без знання структури особистості та закономірностей її формування, розвитку і самовдосконалення. Найвідомішими зарубіжними теоріями особистості є : психоаналіз ( З. Фройд, К. Г. Юнг, А. Адлер, Е. Фром. К. Хорні та ін..) ; поведінкова школа ( Д. Б. Вотсон, Б. Ф, Скінер та ін.) ; гуманістична психологія ( А. Маслоу, К. Р. Роджерс та ін..).

Великий внесок у вивчення природи особистості внесли вітчизняні психологи : Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, Б. Анан'єв, Г. Костюк, К. К. Платонов , В Рибалко та ін.. Так психологічні дослідження В. В. Рибалки [1] дозволили звернути увагу на важливу детермінанту особистісної структури – вік молодих людей, а також на конкретні особистісні якості, що необхідні військовослужбовцю : військову комунікабельність, цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, сміливість, патріотизм, емоційну стійкість, здатність до саморегуляції в екстремальних умовах бою, військову компетентність, оперативне прийняття рішень,працездатність, витривалість, загартованість.

Військова психологія розглядає формування та розвиток особистості воїна як активного суб'єкта крізь призму його діяльності. Тому високоорганізована і мотивована діяльність рішуче впливає на розвиток особистості військовослужбовця.

У зв'язку з цим, командир скеровує свою цілеспрямовану роботу на подальше формування та розвиток особистості підлеглого за рахунок організації бойової та гуманітарної підготовки в підрозділі.

Основні напрямки розвитку особистості у військовій діяльності [ 2,3 ] :

1. Військовій праці притаманно прийняття рішень, що добре впливає на розвиток пізнавальних процесів: сприйняття, уявлення, уваги, пам'яті, мислення, мови тощо.

2. Високоемоційний характер військовій діяльності збагачує емоційно-почуттєву сферу військовослужбовця сприяє розвитку простих та складних почуттів.

3. Військова діяльність розвиває волю військовослужбовця. Тому командир у процесі навчання і виховання підлеглих має прагнути формувати й розвивати у них такі вольові риси, як цілеспрямованість, сміливість, ініціативність, самостійність, витримка, рішучість, наполегливість за рахунок:

- організації інтенсивної бойової підготовки;
- спеціальних тренувань зі зміною обставин, умов та засобів досягнення мети;
- розвитку мотиваційного компоненту;
- систематичне закріплення досвіду вольових дій на всіх етапах досягнення результатів.

4. Психічний стан характеризує тимчасову динаміку психічної діяльності воїна, безпосередньо впливає на динаміку психічних процесів, на вияв властивостей особистості, ефективність її службової діяльності. На психічному стані особового складу позначається соціально-психологічний клімат, настрої і традиції в колективі, взаємини з командирами. Тому командир має знати причини виникнення тих чи інших психічних станів, розвивати й закріплювати позитивні психічні стани, як зосередженість, стійкість, зібраність, інтерес, радість та нейтралізувати розвиток негативних станів (неуважність, боязливість, дратливість).

5. Важливим фактором формування особистості військовослужбовця є виховання. важливість його посилюється тим, що у молодих людей недостатньо систематизовані погляди та переконання, з негативними рисами характеру та звичками, недисциплінованою поведінкою.

6. На початковому етапі військової служби дуже важливою проблемою є адаптація особистості до нових умов життєдіяльності. Тому командирі необхідно тримати у полі зору процеси професійної, психофізіологічної, соціально-психологічної, санітарно-гігієнічної та позаслужбової адаптації.

7. Позитивні приклади командирів також спонукають воїнів до самооцінки, розвивають у них самодисципліну й прагнення до самовдосконалення.

8. Особистість може існувати тільки у спілкуванні з іншими особистостями. Без спілкування, в ізоляції від суспільства немає особистості. Тому у спілкуванні з товаришами по службі формується і вдосконалюється особистість військовослужбовця. На цій особливості будується принцип виховання : виховання у колективі та через колектив. Звідси командир

зобов'язаний уміло формувати і гуртувати свій підрозділ у військовий колектив, який має виконувати свої виховні функції щодо кожного окремого воїна.

9. Командиру обов'язково слід знати життєвий шлях воїна до служби, його нинішні інтереси, ставлення до служби, тому що його індивідуально-психологічні особливості впливають із того, що діяло на нього, якій життєвий шлях воїна до служби, його нинішні інтереси, ставлення до служби.

Таким чином, спираючись на ці знання володіючи обґрунтованою методикою вивчення особистості, командир (начальник) може визначити перспективи й можливості розвитку особистості воїна, а також уміло управляти цим процесом.

### **Література:**

1. Рибалка В. В. Психологічна структура особистості / В. В. Рибалка. // Психологія. За ред. Ю.Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2001. – с.116-121.

2. Лісовський П. М. Військова психологія : методологічний аналіз : навчальний посібник. / Лісовський П. М. - К. : Кондор- Видавництво, 2017. – 290 с.

3. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник. / В. В. Ягупов. – К. : ТанDEM, 2004. – 656 с.

УДК 378.015.31:159.954.2

*Юрков Олександр Сергійович,  
Пинів Світлана Василівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

Творчий потенціал учителя розуміється дослідниками як невід'ємна складова частина сукупної культури фахівця, що вміщує наявні та потенційні здатності й можливості до створення чогось нового або перетворення пізнаного, як відкритість особистості до змін та самовдосконалення. Одночасно творчий потенціал учителя виступає провідним чинником урізноманітнення та розвитку сукупної професійної культури педагога.

Тому, можна вважати, що й творчий потенціал вчителя як професіонала формується і розвивається в межах вищої освіти та збагачується в практичній діяльності. Проблема творчого потенціалу вчителя залишається актуальною та вимагає подальшого її вивчення у процесі професійної підготовки майбутнього учителя.

Творчий потенціал студентів - майбутніх педагогів розглядається як обов'язкова внутрішня структура сучасного фахівця, що дозволяє не тільки домогтися компетентності та успішності в педагогічній діяльності, але й стати

соціально значущою затребуваною особистістю. Специфіка педагогічної творчості вчителя розглянута в роботах В.І. Загвязинського, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кичук, Л.М. Лузіної, М.Д. Нікандрова, М.М. Поташника та інших .

У результаті аналізу наукових праць вище перелічених дослідників, виділяємо такі специфічні риси педагогічної творчості вчителя:

- співтворчий характер щодо суб'єкта-об'єкта педагогічної діяльності;
- можливість суб'єктивної новизни й оригінальності процесу і результату;
- обмеженість творчої діяльності педагога часом;
- вплив на педагогічну творчість учителя багатьох факторів, які важко передбачити.[3]

Аналіз психолого-педагогічної літератури приводить до висновку, що рівень творчої діяльності педагога, визначається, як правило, залежно від того чи іншого конкретного напрямку його педагогічної діяльності. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя у процесі навчання у вузі є важливою умовою формування творчої особистості .

Творчий потенціал майбутнього педагога є умовою формування педагогічної майстерності. Педагогічну майстерність можна розглядати як певний вияв викладачем свого „Я” в педагогічній діяльності.

Основними критеріями майстерності педагога виступають такі ознаки його діяльності:

- доцільність (за спрямованістю);
- ефективність (за результатами);
- гуманність, демократичність і діалогічність (за характером спілкування);
- оптимальність (у виборі змісту і засобів);
- творчість чи оригінальність (за змістом діяльності);
- науковість (за змістом матеріалу, що викладається, і за характером діяльності).[1]

Творчий потенціал будь-якої людини, зокрема і вчителя, характеризується низкою особливостей особистості, які називають ознаками творчої людини. При цьому автори пропонують різні групи таких ознак. Узагальнивши зазначені ознаки, класифікуємо їх таким чином:

- здатність особистості визначати і формулювати суперечності, ставити під сумнів те, що на перший погляд здається очевидним, уникати поверхневих формулювань;
- уміння усвідомити проблему і в той же час абстрагуватись від реальності, побачити перспективу;
- здатність відмовитись від наслідування авторитетів;
- уміння побачити відомий об'єкт у новому контексті;
- готовність відмовитися від алгоритмічності та альтернативності суджень, відійти від звичної життєвої рівноваги й стійкості задля невизначеності та пошуку.[2;3]

Формування творчого потенціалу фахівця залежить від систематичної послідовної участі студентів у нестандартній діяльності, накопичення досвіду творчої роботи, формування творчих умінь та навичок (бачення нових функцій

відомого об'єкта, застосування ефективних способів діяльності в новій ситуації, комбінування відомих способів діяльності в нові, пошук альтернативних способів діяльності, визначення принципово нових підходів до розв'язання завдання.) Тому оволодіння практичними вміннями, що розглядаються як характеристики творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця, і формування готовності до творчої професійної діяльності є основою для якісної освіти сучасного педагога.

#### Література:

1. Головінський І. Педагогічна психологія / І. Головінський. – К : Аконтіт, 2003. – 288 с.
2. Ковальчук В. Педагогічна майстерність педагога [Текст] / В. Ковальчук/ Відкритий урок: розробки, технології, досвід., 2011. – 2. – С.59-62
3. Риси педагогічної творчості вчителя [Електронний ресурс], 2014. – Режим доступу: <https://videouroki.net/razrabotki/tvorcha-osobistist-u-pedagogitsi.html>

## РОЗДІЛ IV. УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

УДК 159.923.2:159.947.5:37

*Барчі Беата Василівна,  
Тихончук Валентина Юріївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Важливим у становленні особистості є період навчання, що залежить саме від навчальної мотивації. Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

Проблему мотивації навчальної діяльності глибоко й всебічно досліджено у вітчизняній психологічній літературі (В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Д. Максименка, С.Л. Рубінштейна).

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

Ефективність учбової діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Будучи

невід'ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів.

Л.С. Виготський [2] стверджував, що навчання буде мало ефективним, якщо воно орієнтоване на вже розвинуті форми психічної діяльності дитини – на сприйняття, пам'ять та форми наочно-образного мислення, властиві попередньому періоду розвитку. Навчання, побудоване таким чином, закріплює вже пройдені етапи розвитку. Воно плететься у хвості розвитку і тому не просуває його вперед. Отже, необхідно так організувати дидактичний процес, щоб навчання йшло в зоні найближчого розвитку молодшого школяра.

Для дослідження вивчення рівня мотивації було використано методику «Спрямованість на набуття знань» (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова). Вибірка дослідження складала 60 осіб. У дослідженні брали участь учні початкових класів та 9-х класів. Результати порівняльного аналізу рівнів навчальної мотивації кожної вибірки окремо (початкова та старша ланка) за даною методикою представлені у діаграмі.



Рис 1. Результати методики «Спрямованість на набуття знань» (Є.П. Ільїн, Н.А. Курдюкова)

Результати показали, що кожен другий учень початкової ланки має середній рівень навчальної мотивації (53%), при цьому, серед старшокласників середній рівень має кожний третій учень (29,7%).

У старшій школі високий рівень зменшується майже в чотири рази порівняно з початковою школою (7,3% і 27%, відповідно). Водночас, низький рівень зростає, практично, в три рази (з 20% до 63%).

Мотивація престижу шкільного навчання зазнає суттєвих змін від початку навчання до закінчення середньої школи. Особливо чутливі до оцінки та похвали за результати шкільної праці першокласники і другокласники. У першокласників переважають зовнішні мотиви учіння над внутрішніми. Молодший школяр дуже хоче добре вчитися. Він приходить до школи з цим великим бажанням, проте із переходом в середню ланку, це бажання поступово згасає.

Треба зауважити, що саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого навчання школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до навчання у середніх та старших класах.

Мотивація учіння відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

### Література:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – С. 39-57.
2. Вікова та педагогічна психологія / Уклад. О.В. Скрипченко та ін. – К., 2007. – 400 с.
3. Савчин М.В. Вікова психологія. / М.В. Савчин. – К., 2005. – 360 с.

УДК 159.96:004.738.5

*Барчі Беата Василівна,  
Дзюбайло Ольга Андріївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### ІНТЕРНЕТ-АДИКЦІЯ ЯК НОВИЙ ВИД ЗАЛЕЖНОСТІ

Сучасний світ неможливо уявити без комп'ютерів, стільникових телефонів, планшетів та мережі Інтернет. Технічні гаджети, які людство використовує щодня, мають широкий спектр застосування: для миттєвої передачі та отримання інформації; для використання GPS- та навігаційних систем; для фото та відео фіксування різноманітних подій; для спілкування та розваг. Однак сучасна молодь настільки сильно звикла до використання гаджетів, що провести декілька годин без них стає для багатьох справжнім випробуванням.

Розглядаючи проблему адикції від сучасних гаджетів потрібно розглядати її, насамперед, як залежність від Інтернету. Всесвітня мережа Інтернет сьогодні постає головним та найбільшим джерелом інформації. В зв'язку з розвитком та розповсюдженням комп'ютерних технологій доступ до будь-якої інформації став набагато простішим. Однак, незважаючи на цей, начебто позитивний, факт, адикція від використання гаджетів та Інтернету сьогодні постає серйозною проблемою.

Як стверджує Т.О.Ісакова, швидкість поширення мережі Інтернет має вражаючі тенденції. Так, станом на 2011 рік кількість користувачів налічувала більше 2 млн. осіб, при чисельності світового населення в 6 930 055 154 осіб. Результати опитування серед молодих людей у 26 країнах світу показали, що більше 45% усіх опитаних без персонального комп'ютера та підключення до Інтернету не змогли б жити [3, 2].

В 1996 р. для позначення феномену залежності від Інтернету, психіатр І. Голдберг запропонував термін “Інтернет-адикція”, що означає «нав'язливе бажання увійти до Інтернету, знаходячись офф-лайн, і нездатність вийти з Інтернету, будучи он-лайн» [2, 4].

Дослідники К. С. Янг та А. Гольдберг ставлять Інтернет-адикцію в один ряд із такими залежностями, як шопоголізм та залежність від азартних ігор. Також А. Голдберг поряд з поняттям Інтернет-залежність використовує термін

«патологічне використання комп'ютера». При цьому цей термін розглядається в більш широкому контексті, а Інтернет-адикція – як один з його видів, специфіка якого полягає у використанні комп'ютера для встановлення соціальної взаємодії [3, 3].

Камінська О.В. переконана, що саме молодь є найбільш вразливою категорією людей, які підпадають під вплив Інтернет-адикції [3, 2].

Так, за даними Національного агентства з інформаційного суспільства, 5,8% дорослого населення і 12,4% молоді страждають від Інтернет-залежності [1,5].

Адикція від гаджетів та мережі Інтернет розвивається поступово. Вона починається як, невинне на перший погляд, знайомство із певним технічним пристроєм і здатна, на превеликий жаль, розвинути до стану коли особа не може провести і години без свого улюбленого пристрою. Як стверджує К. Янг, 25% адиктів набули залежності через шість місяців після початку роботи в Інтернеті, 58% – протягом другого півріччя, а 17% – через рік [1, 7].

Також адикція від гаджетів проявляється у тому, що молодь створює справжнісіньку «гонку» за новими моделями технічних пристроїв. Заради двох-трьох нових функцій у телефоні сучасні користувачі готові віддати навіть останні гроші, аби лиш похизуватись перед друзями або знайомими новинкою. «Нова модель», «новий дизайн» – чудові поєднання слів які змушують адиктів не задумуючись прагнути придбати той або інший гаджет.

Сучасна мережа Інтернет побудована таким чином, що «ввімкну пристрій на 5 хвилин лиш пошту перевірити» перетворюється на годинне «зависання» перед монітором. Велика кількість соціальних мереж, чатів, сайтів для спілкування і, особливо, онлайн-ігри стають «другим світом» для сотень а то й тисяч «юзерів» – осіб які використовують гаджет. Як стверджує Камінська О.В. «віртуальний простір дозволяє особистості знайти однодумців, що мають з нею спільні інтереси та потреби, обговорити свої проблеми, що в реальному житті не завжди є можливим. Це може слугувати основою формування адикції, в основі якої лежить постійне бажання спілкуватись на форумах, утворювати нові групи за інтересами» [3, 1]. Підтвердженням цього є дані Національного агентства з інформаційного суспільства [1, 5], згідно з якими:

91% адиктів – це чат-залежні учасники форумів, чатів, групових ігор, телеконференцій, а також інших ресурсів, націлених на спілкування.

9% адиктів – веб-залежні від нових доз інформації (віртуальний серфінг по сайтам, порталам та ін.)

### Література:

1. Гуцало Д. Запутавшиеся в сетях : (Интернет-залежність) / Дмитрий Гуцало // Сегодня. – 2010. – 4 февр. – С. 24.
2. Дідок О. Інтернет-залежні... : «за» і «проти» користування соціальними мережами / Ольга Дідок // День. – 2010. – 24 черв.
3. Камінська О.В. Інтернет-залежність як актуальна проблема сьогодення / О.В. Камінська // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Психологія і педагогіка. – 2013.



## **ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ**

В сучасному світі соціальні мережі набувають великої популярності та розповсюдженості, що зумовлено значною кількістю переваг їх використання. Вони здійснюють колосальний вплив на психіку людей, особливо на психіку дітей та підлітків. Кожного дня користувачі мережі Інтернет реєструються у все нових соціальних мережах і починають своє активне віртуальне життя. Вони стали своєрідною мотузкою, яка об'єднує людей і тримаючись за яку кожен відчуває себе інтегрованим в соціальне життя суспільства. Проте, міцний зв'язок дитини чи підлітка з соціальними мережами здійснює пагубний вплив на формування світогляду, моральних якостей, життєвих цінностей. В сучасних реаліях вони стали загрозою для психічного та фізичного здоров'я особистості.

Дослідженням негативного впливу соціальних мереж на формування та розвиток психіки особистості дитини та підлітка займались як зарубіжні (К. Янг, Д. Грінфілд, А. Голдберг ), так і українські вчені (Ю. Данько, Ю. Бабаєва, О. Філатова). Можливості соціальних мереж ще не досліджені повною мірою, але вже наявні праці науковців засвідчують їх величезний вплив на формування свідомості молоді. Британський біолог Арік Сігман стверджує, що фізіологічні процеси в організмі протікають по-різному в залежності від того, знаходиться людина наодинці, в суспільстві чи у віртуальному світі. На його думку, надмірне захоплення віртуальним життям в Інтернеті може пошкодити здоров'я через скорочення спілкування з реальними людьми [1].

Постійне перебування в соціальних мережах стало основним заняттям сучасних дітей. Підлітки демонструють більш активну позитивну чи негативну реакцію на події, що відбуваються у віртуальному світі, ніж на події та новини в реальному житті. Емоційний стан соціально-активних користувачів мережі в сучасних реаліях залежить від багатьох факторів. Як не дивно, основними з них є такі: «чи додала мене в друзі та, чи інша людина», «чи сподобалась іншим, часто незнайомим людям, виставлена фотографія», «як прокоментували мою нову аватарку», «чому він видалив мене з друзів», «чому вона не відповіла на моя повідомлення» та багато інших. Події на цих сайтах стали настільки важливими в житті кожного, що зустрівшись всі обговорюють події віртуального світу, а не реального. Наслідком є психологічний інфантилізм із відсутністю відповідальності за свої вчинки, певне звуження кругозору, неправильність пріоритетів життєвих принципів, агресивність та емоційна холодність, а також ризик асоціальної поведінки. У соціальних мережах дуже важко контролювати дії підлітків, тому часто спостерігається агресія, ненормативна лексика [1, 230].

Однією з небезпек, яка сьогодні підстерігає дітей та підлітків в соціальних мережах, та яка загрожує здоров'ю та життю є ігри, які призводять

до смерті. У смертельної гри є чимало назв, але результат завжди однаковий – закінчене життя та «зламани» горем батьки, які не розуміють, що ж змусило дитину звести рахунки з життям. Надзвичайно жорстокими є умови гри. Проте виникає запитання: чому діти взагалі вступають до таких спільнот та починають виконувати настанови незнайомих їм людей? Більшість дітей опубліковує достовірну особисту інформацію: прізвище, ім'я, адресу, місце навчання, інтереси та навіть номер телефону [3, 23]. З великої кількості наявних фотографій можна побачити де і як людина проводить свій вільний час. Тож не дивно, що будь-який незнайомец, використавши чуже ім'я та фотографію, викличе довіру в підлітка, обговорюючи його інтереси, вподобання в той час, використовуючи дитину в комерційних чи інших злочинних цілях.

Іншим фактором довіри до незнайомих є наявність «дорослих проблем» у хлопців і дівчат підліткового віку. Нерозуміння, невизначеність майбутнього і нерозділена любов, яка в цьому віці здається єдиною – можуть порушити емоційний стан і дорослої людини [2, 180]. І до підлітка, пригніченого цими речами приходять думки про те, що в світі не так вже й добре, як повинно бути. Ввічливі адміністратори смертельних груп вже наготові з цілими альбомами сумної монотонної музики, уявною підтримкою і розумінням і словами про безвихідь.

Небезпека підстерігає людей на кожному кроці, особливо це стосується підлітків, внутрішній та зовнішній світ, яких змінюється не по дням, а по годинам. У багатьох дівчат і хлопців перехідного віку трапляються проблеми в житті, які здаються їм нерозв'язаними. Тоді, вони найбільше потребують підтримки і любові своїх близьких людей – не показової, а справжньої допомоги в розумінні себе і світу. Використовуючи соціальні мережі, дитина постійно піддається впливу, який змінює її поведінку, світогляд, формує життєві норми та цінності, які є основою, не тільки віртуального життя, а й реального. Потрібно приділяти якомога більше уваги дітям та підтримувати їх на кожному етапі життя, і тоді вони обов'язково виростуть здоровими та щасливими, а будь-яка небезпека пройде повз них.

### **Література:**

1. Sigman A. The spoilt generation: why restoring authority will make our children and society happier / A. Sigman. – London: Piatkus, 2009. – 196 p.
2. Глущенко С.Д. Соціально-психологічні особливості Інтернет-адиктивної поведінки особистості / С.Д. Глущенко // Молодь: освіта, наука, духовність: тези доповідей. – Ч. I. – К.: Університет «Україна», 2008. – 547 с.
3. Данько Ю.А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю.А. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – 2012. – С.179-184
4. Литовченко І.В. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І.В. Литовченко [посібник для батьків]. – К: Вид-во ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. – 48 с.

*Барчі Беата Василівна,  
Шелемба Ганна Михайлівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

## **КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЕЛЕМЕНТ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Проблемою формування креативної особистості в освітньому просторі займалися багато вчених та дослідників, оскільки саме у креативній діяльності закладені перспективи соціального прогресу. Видатний психолог К. Роджерс вважає, що креативність – це загальна здатність до творчості, або здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення [1].

За сучасних умов поняття «креативність» активно використовується в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів таких (В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, О.Н. Лук, А. Маслоу, В.О. Моляко, та інші [3]). Однак, як зазначає Р.О. Павлюк, згадане вище поняття не можна визнати чітким та однозначним, не запропоновано єдиного підходу або концепції креативності.

Проблема креативності за А.Г. Маслоу – це перш за все проблема креативної особистості, а не продуктів креативної діяльності, креативної поведінки. Креативність може проявлятися у всьому, що робить людина: в її сприйнятті, установках, поведінці. Саме тому вона не може не впливати на контрактивну, когнітивну та емоційну сферу людини. Креативність, на думку вченого, є етапом натхненної творчості, процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми [2].

Е.П. Торранс вважає, що креативність – це здібність до загостреного сприйняття недоліків у знаннях, елементів, яких бракує, дисгармонії. Він запропонував модель креативності, яка містить у собі три чинники: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність [5]. Проаналізувавши різні підходи, вчений вказав на загальну соціально-психологічну рису креативів – відсутність конформності, яка виражається в самостійності групи. Таким чином, слідом за І. В. Гріненко, доцільно констатувати, що в сучасній психології не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях акцентується увага на важливості особистісних рис, психологічних особливостей [3].

За основу концепції креативності Дж. Гілфорда, як універсальної пізнавальної творчої здібності, вченим запропоновано кубовидну модель структури інтелекту, дослідником виявлені відмінності між конвергентним та дивергентним мисленням. Отже на думку Дж. Гілфорда дивергентне мислення ототожнюється з креативністю [6].

Проблемою дивергентного мислення займався також Ф. Вільямс. Вчений розробив тест дивергентного мислення, який складається з 5 шкал: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість та назва. Як і Е. П. Торранс Ф. Вільямс вирішив звернути особливу увагу на особистісні риси, оскільки вони на думку

вченого якнайкраще характеризують креативних особистостей та розкривають їх креативний потенціал. Ф. Вільямс стверджував, що творчі особистості працюють продуктивно, частіше бажають змінювати що-небудь, замість того, щоб інертно дотримуватися одного шляху вирішення проблем та завдань [4].

Під час виконання дипломної роботи, досліджуючи креативний потенціал майбутніх психологів було використано проєктивний «Тест дивергентного мислення» (Ф. Вільямса). В результаті було виявлено, що з 50 осіб – 42 % вибірки володіють вищим за середній показник рівнем дивергентного мислення. Середній рівень дивергентного мислення притаманний 32 % осіб групи, низький рівень властивий 26 % осіб. Отримані дані за тест характеризують респондентів як особистостей які наділені креативністю, та здатні до творчої діяльності, тільки невелика частина досліджуваних отримала низькі показники дивергентного мислення. Проте, беручи до уваги особистісні риси, найбільш вираженими для осіб даної вибірки є оригінальність, розробленість та назва. Отримані результати є надзвичайно цінними, оскільки надають багато корисної інформації про досліджуваних, особливо про рівень дивергентного або творчого мислення респондентів, які за допомогою притаманних їм особистісних рис креативності зможуть самореалізувати себе в освітньому просторі як майбутні психологи.

Формування особистості майбутнього психолога з необхідністю передбачає створення оптимальних умов для розвитку професійно-комунікативних здібностей за допомогою креативних психотехнологій, особливо в системі вузівської підготовки фахівців. В даний час зростають вимоги до рівня підготовки творчих здібностей кваліфікованого фахівця, до його вміння самостійно вирішувати різноманітні завдання, що виникають в процесі подальшої професійної діяльності, до активізації та поповнення його креативного потенціалу.

### Література:

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер , 2009. – 434 с.
2. Маслоу А.Г. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. / А.Г. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
3. Степанов С.С. Креативность / С.С. Степанов // Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331.
4. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е.Е. Туник – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 44 с.
5. Torrance E. P. Guiding creative talent / E. P. Torrance. – Englewood Cliffs. – N.Y. ; Prentice-Hall, 1962. – 278 p.
6. Guilford Y. P. The nature of human intelligence / Y. P. Guilford. – New York: Mc-Gaw Hill, 1967. – 164 p.

## **ВПЛИВ РІВНІВ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ НА ЖИТТЄВІ ПЛАНИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Питання про сутність поняття життя та життєвих планів здавна було одним з ключових у спробах людини зрозуміти оточуючий світ і себе. У дослідженні цього питання зосереджені фундаментальні інтереси філософії, соціології, психології, антропології та інших наук.

Особливість процесу формування життєвих планів старшокласників в сучасних умовах середньої освіти пов'язана зі школою, яка послідовно підтримує прогресивні тенденції суспільного розвитку. Суспільству необхідні випускники які будуть могли жити в сучасних умовах, самостійно приймати рішення в ситуації вибору, здатні до співпраці, випускники, що відрізняються мобільністю, конструктивністю, готовністю до міжкультурної взаємодії, що володіють почуттям відповідальності за долю країни, здатні самореалізуватися в основних сферах життєдіяльності - професійній, освітній, суспільній, духовній [2].

Розумінню процесу формування життєвих планів старшокласників в умовах сучасної середньої освіти сприяло вивчення вітчизняних філософських, педагогічних і психологічних теорій: розвитку особистості ( Л. Н. Коган, Л.С. Рубінштейн, Д. І. Фельдштейн, В. Франкл ), індивідуальних відмінностей (Б. Г. Ананьєв, Л. Н. Собчик ); індивідуального стилю діяльності (Є.О. Клімов); вікових особливостей формування особистості (Л.І. Божович); професійного самовизначення школярів (І.М. Кондаков, Т.І. Шалавін ) [3].

Серед багатьох проблем, які постають сьогодні перед системою освіти, є профорієнтація, вибір профілю навчання та майбутньої професії. Її розв'язання визначає не лише майбутній життєвий шлях особистості, а й надає сенс самому навчанню школярів. Особливої уваги у цьому контексті потребує розкриття психологічних особливостей юнаків з різним рівнем навчальних досягнень, підвищенням їх навчальної мотивації, рівня досягнень, що створює більш сприятливу ситуацію для їх професійного самовизначення. 3

З метою виявлення впливу рівнів навчальної успішності на особливості життєвих планів випускників, а саме на їх професійне самовизначення нами було проведено психодіагностичне дослідження учнів 11-х класів Мукачівської ЗОШ – І-ІІІ ст. №20 ім. О. Духновича. Опираючись на теоретичні положення дослідження проблеми професійного самовизначення, нами було використано ряд методик: методика діагностики професійної спрямованості Б. Басса, опитувальник для визначення типу особистості Дж. Голланда, диференційно-діагностичний опитувальник Є. Клімова, опитувальник «Професійна готовність» Л. Кабаргової .

Після проведення порівняльного аналізу між рівнями успішності учнів та

шкалами методики діагностики професійної спрямованості Б. Басса виявилося, що найвищий показник має шкала «Спрямованість на діло», тобто школярі цього віку (незалежно від рівня їх навчальних досягнень) прагнуть стати кваліфікованими фахівцями: віддають перевагу навчанню задля професійного самовизначення.

За результатами методики для визначення типу особистості Дж. Голланда виявлено, у старшокласників різних рівнів навчальної успішності перевагу двох типів: «Артистичний тип» та «Соціальний тип», що свідчить про орієнтацію у відносинах із навколишніми на свої відчуття, емоції, уяву, інтуїцію.

При дослідженні професійних здібностей і нахилів учнів за методикою ДДО Є.Клімова виявлено, що учень початкового рівня навчальної успішності має тип «Людина-Техніка», що говорить про становлення і закріплення прямого зв'язку школяра між його реальною навчальною успішністю, орієнтацією на отримання нових знань та інтересом лише до результативної сторони навчальної діяльності, тобто відбувається переорієнтація на технічні об'єкти, а не на навчальну діяльність. У категоріях середнього, достатнього та високого рівнів навчальної успішності найвищий результат мають шкали «Людина-Людина» та «Людина-Художній образ» – це свідчить, що для випускників основним у професійній діяльності при вирішенні проблем і завдань є наявність художнього смаку, уяви, фантазії, інтуїції.

Отримані дані за методикою «Професійна готовність» Л. Кабаргової свідчать, що вся вибірка досліджуваних різних рівнів навчальної успішності має найвищий показник за шкалою «Емоційне відношення», що говорить про емоційний компонент професійної зрілості, який проявляється в загальному настрої людини і тісно пов'язаний з емоційним станом особистості в цілому. Він проявляється в життєвому оптимізмі, емоційній врівноваженості і переживанні невдач. Імовірно, в старших школярів емоційна включеність у вибір професії є одним з найважливіших показників професійної зрілості.

Узагальнюючи сказане, ми підкреслимо, що навчальна успішність учнів обумовлюється взаємною дією двох провідних системоутворюючих факторів - спрямованістю особистості й індивідуального стилю діяльності. Ця дія реалізується за допомогою конкретних психологічних параметрів, тому успішність буде тим вище, чим більш гармонійними будуть зв'язки між особистісними й поведінковими характеристиками особистості.

### **Література:**

1. Світлична Н. Психологічний супровід професійного самовизначення старшокласників. / Н. Світлична // Психолог. – 2009. – №17. – С.15-19
2. Штифурак В.С. Психологія професійного самовизначення: Навч. посібник / В.С. Штифурак: – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. М.М. Коцюбинського – 2005. 48- с.

*Воронова Ольга Юрїївна,  
Дужар Марїя Василїївна  
Мукачївський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Проблемою розвитку та активізації пізнавальної діяльності студентів займалося багато як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Найбільш активно пізнавальні процеси досліджували у межах когнітивної психології такі вчені, як Г. Айзенк, Дж. Брунер, Дж. Гібсон, Д. Норман, Ж. Піаже, Д. Поппер, та ін. Пізнавальні процеси і пізнавальну діяльність вивчали відомі вітчизняні психологи: Б. Ананьєв, І. Аршава, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонтєв, Б. Ломов, А. Лурія, Г. Костюк, Е. Носенко, С. Рубінштейн, Б. Теплов, та ін. Розвиток пізнавальних процесів та діяльності є однією з найважливіших умов досягнення високого рівня професіоналізму, тому у наш час вони активно досліджуються українськими психологами, серед яких: Г. Балл, О. Бандурко, Р. Каламаж, М. Костицький, С. Максименко, В. Моляко, В. Москалець, І. Пасічник, Н. Пов'якель, Г. Радчук, О. Сафін, М. Смульсон, М. Томчук, Т. Ширяєва та ін [ 1 ].

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми розвитку пізнавальної діяльності студентів вона залишається недостатньо вивченою. Метою нашого дослідження було теоретично проаналізувати та емпірично дослідити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх психологів.

Аналіз провідних досліджень дозволив розкрити психологічний зміст поняття пізнавальна діяльність, таким чином можемо зазначити, що пізнавальна діяльність – це процес відображення в мозку людини предметів та явищ дійсності. Вона складається із серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення і мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого та абстрактного пізнання. Важливу роль у пізнавальній діяльності людини відіграє пам'ять, яка своєрідно відображає, фіксує й відтворює те, що відбивається у свідомості у процесі пізнання [ 2 ].

Дослідження пізнавальної діяльності було здійснено за допомогою методик: методика М. І. Алексєєвої для виявлення реально діючих мотивів навчання; «Опитувальник визначення типів мислення і рівня креативності» Дж. Брунера; «Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребової сфері» О.Ф. Потьомкіної; «Діагностика особистісної креативності» (Є.Є. Тунік). Вибірка: 53 студенти-психологи Мукачївського державного університету.

Отже, реально діючими мотивами навчання для студентів є «Мотиви соціальної ідентифікації», «Мотиви соціально престижу» це говорить про те, що студенти прагнуть до успіхів у навчанні, щоб мати високий статус у групі. На нижчих рівнях розміщені «Практичні мотиви», «Ідейно-політичні мотиви»

це негативний показник, тому що для студентів навчання є не внутрішньо мотивованим і залежить від зовнішніх причин також вони не взаємодіють між собою.

У групі досліджуваних домінуючим типом мислення виявилось «Образне мислення» та «Предметне мислення», це дає підставу говорити про те, що майбутні психологи здатні здійснювати операції як послідовно, так і одночасно, також володіють нерозривним зв'язком з предметом в просторі і часі. Результатом такого типу мислення стає думка, втілена в новій конструкції. Найменш вираженим типом мислення є «Символічне мислення» можна говорити про те, що психологи віддають перевагу гуманітарним наукам. Також в даній методиці була представлена шкала «Креативного мислення», вона знаходиться на середньому рівні. Можна зробити висновок про те, що в подальшому навчанні можуть виникнути проблеми, тому що для теперішнього суспільства креативне мислення є рушійною силою для розв'язання завдань.

Дослідження даної групи показало, що майбутні психологи більш орієнтовані на «Результат», «Працю» та «Процес» це позитивна тенденція, яка говорить про те, що вони можуть досягати результату у своїй діяльності всупереч перешкодам та невдачам, ними рухає інтерес до справи. Праця приносить їм більше радощів і задоволення, ніж інші заняття. Найнижче вираженими показниками виявилися орієнтація на «Владу» та «Егоїзм» можна говорити, що для студентів не є провідною цінністю впливати на інших.

За особистісною креативністю в студентів переважає «Допитливість». Ці дані свідчать про те, що студенти постійно шукають нові шляхи мислення, різні можливості рішення завдань. Також було виявлено, найменший показник який характерний для обох груп досліджуваних по шкалі «Уява» це негативний показник, тому що студент з не розвиненою уявою не мріє про різні міста; не любить міркувати про явища, з якими не стикався раніше; не виражає зацікавленості з приводу різних ідей і подій.

Отже, спостерігається досить позитивна тенденція до розвитку навчально-пізнавальної діяльності, тобто пізнавальна діяльність спрямована на оволодіння узагальненим і систематизованим досвідом аналізу, пізнання основ теорії і способів діяльності в такій мірі, в якій це необхідно для вирішення певного кола завдань, для придбання нового знання та нового досвіду. Спостерігається негативна тенденція розвитку пізнавальної діяльності, а саме низький рівень креативності, що може негативно позначитися на подальше навчання та здобуття нового досвіду для даної вибірки досліджуваних.

### Література:

1. Давидюк Н.М. Активізація пізнавальної діяльності студентів / Н. М. Давидюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологія : зб. наук. праць / голов. ред. Андрущенко В. П. – К., 2000. – Вип. 11. – С. 346–354.
2. Психологія : підручник для студ. вузів / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук ; ред. Ю.Л. Трофімов. – 2-ге вид., стереотип. – Київ : Либідь, 2000. – 558 с.



## **ЕМПАТІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Як феномен міжособистісного контакту емпатія безпосередньо регулює взаємовідносини людей і визначає моральні якості людини. У процесі емпатійної взаємодії формується система цінностей, що надалі визначає поведінку особистості стосовно інших людей.

Сьогодні у психології міжособистісних відношень і психології особистості найбільш популярним є розуміння емпатії, запропоноване Р. Даймонд: 'Емпатія – уявлюване переміщення себе в думки, почуття і дії іншої людини і структурування світу за її зразком [8]. Дослідниками емпатії були виявлені дві її функції:

1. Емпатія виступає як детермінанта поведінки, і в цьому аспекті її пов'язують з альтруїстичною поведінкою;
2. Емпатія – це специфічна емоційна форма пізнання, об'єктом якого є людина

Розуміння вихователем дитини може суттєво ускладнюватись при поверховому знанні педагогом власної особистості, своїх сильних та слабких сторін. Саме вміння враховувати у педагогічній діяльності власні індивідуально-психологічні особливості, правильно оцінювати свій стан, емоційні переживання створює необхідні передумови для адекватної оцінки особистості дитини та удосконалення власної педагогічної діяльності як умови ефективної реалізації педагогом особистісного підходу у навчанні та вихованні дітей. Основу професійної готовності становить комплексна здібність до діяльності певного типу. У такі здібності, як і в будь-якій цілісній якості особистості, можна виділити дві сторони: мотиваційну (схильність до відповідного типу діяльності), що відіграє стрижневу роль та інструментальну. В останній провідне місце посідають володіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій, які забезпечують вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування вказаних способів до особливостей конкретних ситуацій [1].

Визначення рівня розвитку емпатії входило у завдання дослідження. Аналіз одержаних результатів за методикою модифікованого опитувальника А.Меграбяна та Н.Епштейна дозволяє виділити загальні тенденції індивідуальних особливостей розвитку емпатії у педагогів. Виявлені дані слугували основою для виділення трьох рівнів її вираження відповідно до кількості набраних. Найістотнішим критерієм визначення рівня розвитку емпатії було вміння педагога проявляти емпатійність як якість особистості у педагогічному процесі.

Високий рівень емпатії (28%) характеризується досить повним вираженням здатності до співчуття іншій людині. Педагоги з високим рівнем

емпатії проявляють у спілкуванні такі аспекти взаємин з дітьми, як позитивне ставлення, повага, щирість, безпосередність та конгруентність. Для середнього рівня емпатійного розуміння характерною є вміння вчителів розпізнавати настрій, почуття, адекватно реагувати на емоційні прояви дітей. Низький рівень проявляється у невмінні педагогів встановлювати емпатійні відносини з вихованцями, проявляти зацікавленість та розпізнавати їхні думки і почуття.

Серед педагогів переважає середній рівень вираження емпатії (55%), який не завжди сприяє виникненню ефекту «своєрідного обміну» емоційними психічними станами між вихователем та вихованцем. В той же час одержані у ході дослідження результати виявили частину осіб з низькими показниками, у яких емпатійні тенденції не розвинені, дані педагоги відчувають труднощі у налагодженні емпатійних стосунків з дітьми. 17% досліджуваних вихователів взагалі не розуміють емоційних проявів дітей. Одночасно такі дані свідчать про те, що для цієї групи осіб необхідним є надання психологічної допомоги у формуванні педагогічної здатності до розуміння особистості дитини.

Отже, високий рівень розвитку емпатії позитивно впливає на ефективність педагогічної взаємодії. Низький рівень такого розвитку емпатії визначає низьку ефективність педагогічної взаємодії. Оптимальним є середній рівень розвитку педагогічної емпатії, тому що, поряд з тим, що він є достатнім для ефективної педагогічної взаємодії, цей рівень не завдає шкоди емоційному здоров'ю, стану і поведінці педагога.

#### Література

1. Зеньковський В.В. Психологія дитинства / В.В Зеньковський. – М., 1998. – 378 с.
2. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э Изард. – СПб., 2000. – 250 с.
3. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А Козлова, Т. А. Куликова. – М. : Академия, 2000. – 270 с.
4. Мельничук І.В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей / І. В. Мельничук // Наука і освіта. – Одеса, 2002. – № 5. – С. 42-44.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 781 с.
6. Сухомлинський В.О. Живопис. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3 / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 557-565.
7. Сопрун І.П. К вопросу об особенностях эмоционального развития детей дошкольного возраста / И.П. Сопрун // Наука і освіта. – 1998. – № 3. – С. 60-62.
8. Якобсон П.М. Проблема психологии эмоций / П.М. Якобсон // Психологическая наука в СССР. – М., 1960 – Т. 2. – С. 22-42

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Процеси модернізації освіти, які активно проходять в різних країнах в останні десятиліття, спрямовані на пошук шляхів оновлення освітніх систем, що забезпечують перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта протягом життя». Показником глибоких трансформацій вищої і загальної освіти у формуванні людського капіталу є те, що Організація Об'єднаних Націй оголосила XXI століття «Століттям освіти». Освіта впродовж життя стала визначальною філософією освіти початку XXI століття і актуалізувала цілий ряд інноваційних підходів в процесі освіти, зумовила зміну культурних стереотипів і соціальних відносин, кардинально вплинула на ринок праці і т.ін. Ключовою ланкою в цьому процесі стало посилення ролі неформальної освіти та визнання неформальної освіти як такої.

Неформальна освіта в документах Ради Європи визначається як будь-яка організована поза формальною освітою освітня діяльність, яка доповнює формальну освіту. Поняття неформальної освіти/навчання залучає в якості невід'ємної частини отримання знань і набуття навичок, широкий діапазон соціальних і етичних цінностей, таких як права людини, толерантність, забезпечення миру, солідарність і соціальна справедливість, діалог поколінь, гендерна рівність, міжкультурне вивчення. Серед основних принципів неформальної освіти виділяють добровільність участі, доступність, задоволення актуальних потреб, варіативність і гнучкість програм, практико-орієнтовану спрямованість змісту, орієнтацію на фактичний результат (спрямованість на точну, вільно обрану мету, що враховує соціальний контекст), компетентнісний підхід (перевага компетенцій щодо поведінки та активної участі в житті) [2].

Сьогодні пріоритетними ідеями перетворення вищої школи України, проектування процесів підготовки майбутніх фахівців виступають орієнтація на задоволення запитів особистості студента і суспільства, стимулювання особистісного розвитку і зростання студентів в процесі їх навчання, підготовка компетентних, спрямованих на розвиток і саморозвиток фахівців.

Під особистісним зростанням майбутнього фахівця в літературі розуміють його інтегративні властивості та якості, які проявляються в особистісній компетентності. Дослідники в структурі поняття «особистісне зростання» виділяють критерії та показники інтраперсонального (прийняття і розуміння себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, відповідальна свобода, цілісність внутрішнього світу і самої особистості, динамічність особистісних змін) і інтерперсонального (прийняття і розуміння інших, соціалізованість і творча адаптивність особистості) характеру [1]. Особистісне зростання майбутнього професіонала розглядається як якісні зміни особистісного потенціалу, як результат особистісно-розвиваючого навчання, показник ефективності всього процесу підготовки фахівця.

У концепції безперервної освіти неформальна освіта відіграє значущу роль, оскільки одним з основних принципів цієї концепції є інтеграція всіх форм освітньо-виховної діяльності. Ця інтеграція повинна базуватися на співпраці та взаємодії освітніх установ з усіма неформальними сферами освітньої діяльності та додатковим освітньо-сертифікованим навчанням в межах внутрішньої взаємодії у вузі з залученням фахівців інших навчальних закладів та інших представників як формальної так і неформальної освіти. В якості суб'єктів неформальної освіти виділяють некомерційні недержавні організації (громадські організації, недержавні установи, асоціації, профспілки і т.д.); бізнес-структури (консалтингові компанії, бізнес-школи, кадрові агентства, тренінг-центри і т.д.); додаткову освіту в державному секторі (бібліотеки, музеї, центри та ін.). До неформальної освітньої діяльності відноситься широке коло ініціатив: всілякі семінари, курси, тренінги, сертифіковані навчання та ін.

Важливу роль в неформальній освіті відіграє сертифіковане навчання, яке запропоноване у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки як одна із форм додаткової вузькопрофільної неформальної освіти та один із засобів академічної мобільності студентів. Сертифіковане навчання виступає організованим навчальним середовищем, яке слід розглядати як один з обраних молодими людьми способів вирішення проблем своєї освіти, вдосконалення чи набуття професійних вмінь, організації дозвілля, вибору кола спілкування, визначення життєвих цінностей і орієнтирів, самовизначення, саморозвитку і самореалізації. В університеті запропоновано близько 50 різних курсів, серед яких студенти та інші працюючі фахівці неодмінно знайдуть ті, якими зацікавляться. Кожен факультет університету запропонував тематику, що демонструє прикладні та найцікавіші досягнення викладацького колективу (<http://eenu.edu.ua/uk/articles/certifikatni-kursi>). В інтерв'ю для освітнього порталу «Педагогічна преса» ректор СНУ імені Лесі Українки професор Ігор Коцан стверджує [3], що головне це академічна мобільність, серед складових якої називає відкриття школи європейських студій й сертифікованих курсів, що дає можливість викладачам і студентам отримати нові знання та вміння і увійти в міжкультурний простір та здійснювати навчання іноземних студентів та студентів інших українських ВНЗ у нас.

Проте, щоб перетворити неформальну освіту на важливу частину життя людини, необхідно створювати нові інтелектуальні й фізичні можливості, організаційні форми і структури заохочення, що дають змогу індивідам, групам і організаціям особисто брати участь і випробовувати ці нові форми для розвитку особистості в умовах освітнього простору.

#### **Література:**

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації пси- холога / Ж.П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа»; ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
2. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с.

3. <http://pedpresa.ua/129561-profesor-igor-kotsan-golovne-akademichna-mobilnist.html>.

УДК 37:316.454.52:[373.2.015.31:159.9]

*Іванова Вікторія Вікторівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ФАКТОР ОПТИМІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА**

Загальновизнаним у вітчизняній і зарубіжній психології є положення про те, що взаємодія з дорослими виступає простором розвитку і чинником становлення особистості дитини в дошкільному дитинстві (М.І.Лісіна) [1; 2]. Процес взаємодії – це спів-буттєва спільність (В.І. Слободчиков) в якій відбувається становлення картини світу і усвідомлення себе в ньому [3].

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених показує, що зміст, характер і спрямованість педагогічної взаємодії, організованої педагогом, визначають темпи, напрям і багато в чому результат розвитку дитини і успішність її соціалізації. У процесі взаємодії «дорослий – дитина» відбувається інтеріоризація ефективних моделей поведінки, апробація методів і прийомів діяльності, що, і становить основу подальшої успішної соціалізації. Велике значення тут має стратегія взаємодії, що обирається, в залежності від індивідуальних особливостей, системи смислових установок, індивідуальної концепції педагогічної діяльності, рівня професійної самосвідомості, особистісних особливостей, а також власного асимільованого досвіду взаємодії.

Як показують дослідження вітчизняних і зарубіжних психологів (О.М.Леонт'єв, В.А.Кан-Калик, Р.Бернс, Е.Болт, Й.Кай), велике значення у визначенні характеру, змісту і самого ходу процесу педагогічної взаємодії відіграє індивідуальний стиль спілкування. Психологічні ефекти впливу особистості педагога досить різноманітні і полягають не тільки в зміні настрою, мотивації, але і в глибокій трансформації особистісної сфери дитини.

У сучасній психології (Н.В.Кузьміна, А.О.Реан, Л.М.Мітіна, Т.Н.Щербакова) доведено, що для педагога ДНЗ велике значення має адекватність сприйняття і розуміння педагогом індивідуальних характеристик, емоційного стану, потреб, мотивів і інтересів дітей. Установка на емпатійну взаємодію, на прийняття особистості і ексклюзивності дитини, дозволяє дорослому надавати адресну, своєчасну психологічну підтримку дитині [4; 5].

Педагогічне спілкування можна розглядати як простір розвитку особистості, де розвиваючий ефект залежить від міри суб'єктної включеності дорослого і дитини, міри їх довіри один одному і психологічної компетентності дорослого, який будує взаємодію в творчому співавторстві з дітьми, вносячи в цей процес власні емоційні, мотиваційні та когнітивні елементи, образ світу, а також індивідуальні характеристики і очікування.

Важливу роль в організації ефективного педагогічного спілкування відіграє «механізм зворотного зв'язку», можливість отримання інформації про результати дій і вчинків, що здійснюються в діаді «вихователь – дитина». Це дозволяє педагогу на основі аналізу результатів своєї діяльності, рефлексії та оцінки сигналів про її сприйняття дитиною коригувати активність, використовувати нові способи впливу, більш адекватні та ефективні [2; 5].

Дефіцит психологічної компетентності педагога провокує використання механізмів, що спрощують або нормують процес сприйняття дитини і її поведінки за рахунок стереотипізації. Для організації ефективної співпраці з дитиною педагогу необхідно адекватно відображати її особистісні особливості. Низька здатність адекватно аналізувати, оцінювати і рефлексувати соціально-перцептивну інформацію призводить до розрізненості розуміння і ускладнює виділення опорних точок в побудові спілкування. У спілкуванні «дорослий – дитина» присутні також механізми проектування, децентрації та ідентифікації.

Таким чином, позитивне сприйняття педагогом дошкільнят і самого себе є одним із значущих чинників ефективного педагогічного спілкування. Дефіцит довіри проявляється у дошкільника в нерозвиненості емоційно-моральних ідеалів, в слабкій диференційованості емоцій; низькій самооцінці, тривожності, невпевненості; а на поведінковому рівні в агресивності, конфліктності або навпаки гіперсором'язливості і невпевненості (Т.П.Скрипкіна, О.В.Поліна).

Соціально-психологічна сутність довіри полягає в тому, що в процесі взаємодії здійснюється розкриття значущих цінностей і смислів. Дорослий, який має адекватну ступінь довіри до себе і до дитини, акцентуючи увагу на ключових властивостях особистості дитини, проектує довіру дитини до себе й іншого, що і лежить в основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в якій кожен виступає в якості рівноправного партнера. Суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії сприяє збільшенню міри довіри до себе, наслідком чого є психологічне благополуччя дітей, розвиток внутрішніх детермінант успішної соціалізації дитини. Наявність психологічно безпечного розвиваючого середовища в ДНЗ виступає в якості необхідної умови розкриття, прояву та розвитку особистісного потенціалу дитини, її індивідуальності. Велику роль у формуванні розвиваючого освітнього середовища відіграє особистість самого педагога, стиль його спілкування, рівень психологічної компетентності.

### **Література:**

1. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М., 1986. – 242 с.
2. Лисина М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника [Текст] / М.И. Лисина // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания. – М., 2005.
3. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: монография / В.И. Слободчиков. – М.: Школа-пресс, 2000. – 244 с.
4. Реан А.А. Психология детства [Текст] / под ред. А.А. Реан. – СПб.:

Прайм ЕВРОЗНАК, 2008. – 352 с.

5. Щербакова Т.Н. Педагог как носитель и транслятор субъектности : монография / Т.Н. Щербакова, Р.Х. Ганиева. – Ростов н/Д.: изд-во Рост. ун-та, 2006.

УДК 159; 378

*Канюка Інна Олександрівна,  
Сердюк Людмила Сергіївна  
Київський університет імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

### **ТЕАТРАЛЬНІ ПРАКТИКИ ЯК УМОВИ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Під впливом сучасних світових тенденцій формуються нові вимоги до всіх учасників освітнього простору. Саме тому важливим для викладача та студента є вміння критично мислити, творчо підходити до вирішення проблемних питань, займатися самоосвітою, саморозвитком, самоменеджментом, працювати в команді та бути перформером – доводити справу до кінця та працювати на результат (О. Піралова). Викладач сьогодення не є «транслятором» наукової інформації, а є партнером, тьютором, наставником. А сучасний студент цілком спроможний ініціювати зміни та реформи у навчальному процесі.

Для того, щоб розвивати та формувати такі компетентності потрібно створити відповідні умови. Під умовами ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які зумовлюють результативність процесу професійного та особистісного самовдосконалення. Паралельно з академічною освітою у вищому навчальному закладі має розвиватися неформальна освіта, де студенти та викладачі можуть спільно творити навчальний процес, творчо розвиватися та будувати діалог. Таким чином академічна освіта в умовах партнерської співпраці змінює траєкторію свого розвитку, де студенти та викладачі спільно працюють над змістом та формою навчального процесу, творчо розвиваються та будують діалог з практиками-професіоналами.

З 1 березня 2016 року в Київському університеті імені Бориса Грінченка на кафедрі загальної, вікової та педагогічної психології набула своєї активності театральна-психологічна студія «Студентський плейбек-театр».

Студенти-психологи, як учасники театральної студії, мають можливість вивчати психологію та її феномени у практичному напрямку. Вони водночас є і дослідниками, і об'єктами дослідження своїх майбутніх колег. Наочне підкріплення значно підвищує зацікавленість студентів та їх успішність. В основу навчання покладені принципи студентоцентрованого навчання та навчання, що базується на дослідженнях. Зокрема, під час взаємодії розвиваються всі сфери особистості: когнітивна, поведінкова, емоційна. Учасники даної студії почали помічати якісні зміни у своїй поведінці та навчанні, оскільки пізнали новий метод вивчення предмету. Значно зросла мотивація студентів до відвідувань занять та самостійного пошуку відповідей

на проблемні ситуації. Студентам запропоновано інноваційно пізнавати науку, себе та навколишній світ. Процес отримання знань набуває більшої цінності, оскільки вони є результатом власної роботи над собою. Важливим є створення та забезпечення умов, які сприятимуть об'єднанню знань, умінь та навичок людини з її творчістю [1, с. 27]. Зміст завдань спрямовано на особистісний та професійний розвиток, який вимірюються рівнем сформованості таких груп компетентностей, як інструментальні, міжособистісні та системні. Канюка І. О., організатор студентської театральної студії, у своїх дослідженнях визначила компетентності, яким оволодівають учасники під час занять плейбек-театром (див. табл. 1).

**Таблиця 1**  
**Професійні компетентності, які формуються у студентів-учасників студентської плейбек студії**

<b>Інструментальні</b> (когнітивні, методологічні, технологічні здатності)	<b>Міжособистісні</b> (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця)	<b>Системні</b> (поєднання сприйнятливості та знань, здатність планування)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до саморозвитку образу «Я-фахівець»;</li> <li>- набуття досвіду участі та організації проведення арт-терапевтичних технік серед інших;</li> <li>- здатність застосовувати прийоми та механізми психологічної допомоги, консультування, профілактики;</li> <li>- здатність виявляти і аналізувати детермінанти змін психічних станів, психічних явищ, поведінкових виявів особистості в різних життєвих ситуаціях.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до саморегуляції емоційно-вольової сфери;</li> <li>- здатність працювати у команді враховуючи власні психологічні особливості (темп мислення, темперамент, швидкість прийняття рішення);</li> <li>- здатність до розвитку таких особистісних якостей, як толерантність, повага, довіра, духовність, відповідальність, громадянська ідентичність;</li> <li>- розвиток комунікативних здібностей та умінь ведення переговорів з різними громадами та спільнотами</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність до творчого мислення та креативного вирішення проблемних ситуацій;</li> <li>- здатність пізнавати проблемні питання шляхом їх самостійного дослідження;</li> <li>- прагнення до особистісно-професійного лідерства та успіху;</li> <li>- здатність до самоорганізації та саморозвитку;</li> <li>- спрямованість на розкриття особистісного ресурсу;</li> <li>- здатність прогнозувати та керувати власним часом, ресурсом та саморозвитком</li> </ul>

Інноваційний підхід до формування знань та особистості стане запорукою успішної реалізації випускників, оскільки сучасний ринок праці потребує власне самостійних, креативних та самоорганізуючих особистостей. Темп життя вимагає від людей швидкості прийняття рішення, врівноваженості та професіоналізму [2, с. 54]. Отже, основним призначення студентського плейбек-театру є створення ефективних умов для максимального об'єднання всіх учасників освітнього простору задля набуття універсального життєвого досвіду та знань, які стануть запорукою особистісного та професійного зростання в сучасних умовах світу.

### **Література:**

1. Чанг Х. Применение Плейбек Театра и экспериментального обучения для снижения предубеждений и дискриминации со стороны подростков в отношении уличных бродяг Гонконга / Х.Чанг // АРТ-Терапия периодическое издание о вопросах методологии и практики терапии искусством. – 2015. – №1. – С. 25–33.

2. Литвиненко Л.И. Психодраматический театр Play back – театр общения и действия // Простір арт-терапії: зб. наук. ст. / ЦППО АПН України,



ГО «Арт-терапевтична асоціація»; редкол.: В.А. Семиченко, А.П. Чуприков та ін. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 1. – 162 с. – С. 49–59.

УДК 371.14

*Кожем'якіна Ірина Володимирівна*

*Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної освіти  
м. Суми, Україна*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ**

Останнім часом підвищення кваліфікації працівників освіти набуває особливого значення для подальшого якісного розвитку навчальних закладів. Це пояснюється не тільки фактом розвитку самої системи освіти, а й тими змінами, які відбуваються в державі в цілому. Все це, безумовно, вносить корективи у зміст діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти та цілком природним є переорієнтація на індивідуально-особистісний підхід до процесу підвищення кваліфікації педагогів області.

Відповідно проблема підвищення власного інтелектуального та професійного рівня педагогів у післядипломній освіті передбачає підготовку до реалізації сучасної концепції навчання на основі високої освіченості, компетентності, педагогічної культури, професійної мобільності та педагогічної творчості, які спрямовані на формування в учнів розуміння реалій життя, самовизначення та самореалізації в умовах соціальних змін, що відбуваються в форматі сучасного світу. Тому однією з задач практики особистісно-орієнтованої організації курсової перепідготовки є допомога у знаходженні сенсу перебування на курсах.

До проблеми особистісно-орієнтованого підходу в системі освіти, зокрема в післядипломній освіті науковці та методичні працівники зверталися неоднократно. Характеризуючи інноваційні підходи до фахового вдосконалення вчителів О.Г. Козлова, вказала на те, що один із організаційних принципів побудови системи післядипломної освіти є не стільки робота з педагогами взагалі чи навіть з різними категоріями, а з кожним педагогічним працівником [1, с.9]. Говорячи про процес інтеграції в післядипломній освіті Л.Т. Ніколаєнко вказував на необхідність об'єднання особистісно-орієнтованого та інтегрованого підходів до формування професійної культури педагога [2, с. 24].

При створенні умов індивідуалізації в навчальній системі післядипломної освіти треба врахувати певні фактори, а саме: категорія слухачів; кваліфікація; ступінь навчально-методичного забезпечення школи, міста, району; перспективність; рівень творчості; внутрішній потенціал; соціальна необхідність; компетентність слухачів. Зважаючи на значущість даних факторів здійснюється науково-методичний супровід структурній перебудові індивідуального і професійного досвіду як механізму безперервної освіти.

Визначальним механізмом повинна бути зміна смислових орієнтирів особистості, що потребує постійної співпраці на всіх визначених рівнях компетентності (навчальний заклад – міська (районна) методична служба – інститут післядипломної педагогічної освіти). Неодмінною умовою співпраці між різними структурними підрозділами системи освіти є неперервне підвищення кваліфікації педагогів, яке повинно включати в себе курсовий та міжкурсний періоди.

Індивідуалізація навчального процесу розпочинається з вибору слухачами відповідних термінів та форм проходження курсів. Далі етапом особистісного підходу є моніторинг професійного (фахового) рівня слухачів, який здійснюється за спеціально підготовленими тестами, контрольними роботами. Відповідно визначається і рівень знань з педагогіки, психології, гуманітарних дисциплін. Велика увага приділяється персональним запитам кожного слухача з питань лекційної тематики, практичних занять, спецкурсів та ін. Реалізація такого підходу відбувається за рахунок відповідного відсотку варіативної частини навчальних планів та програм системи післядипломної освіти.

Аналізуючи результати роботи в межах курсового періоду можна відмітити, що реалізація особистісно-орієнтованого підходу здійснюється відповідно до вимог щодо професійної діяльності та особистості педагога. Характерною особливістю занять, які проводяться на курсах є їх диференціація, яка базується на кваліфікаційних категоріях педагогічних працівників. Чим вищий професійний рівень фахівця, тим більше навчального часу відводиться на ті форми роботи, що передбачають обмін думками та досвідом, спільне вирішення навчальних завдань – семінарські, практичні заняття, тематичні дискусії, «круглі столи», ділові ігри, тренінги тощо. Окремі вчителі виходять на індивідуальні програми підвищення кваліфікації. Слухачі курсів мають доступ в Інтернет, кабінет ППД, де є необхідні науково-методичні матеріали.

Індивідуально-особистісний підхід до слухачів повинна передбачати і контролюючо-коригуюча частина навчального плану. Відповідно до категорій слухачів необхідно проводити вихідне анкетування яке дає можливість відслідкувати рівень засвоєння навчального матеріалу на курсах, відсоток розширення власного досвіду. Для різних кваліфікаційних рівнів педагогів відпрацьовуються залікові заняття, в межах яких представляються власні педагогічні можливості в реалізації попередніх та отриманих знань, вмінь і навичок кожного вчителя.

Започатковані форми роботи сприяють реалізації особистісно-орієнтованого підходу в процесі підвищення кваліфікації педагогів області. Надають вчителю можливість вибору власного стилю, власної стратегії в роботі, зокрема, у виборі технологій. Допмагають реалізувати внутрішній потенціал, визначитись в професійному рівні.

### **Література:**

1. Козлова О.Г. Реалізація особистісно-зорієнтованого підходу до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Сучасні педагогічні

технології. Під ред. канд.пед.наук, доц. І.О. Захарової / О.Г. Козлова, Ю.І. Харламов, В.В. Білковський. – Суми: РІВВ СДАУ, 2001. – 100с.

2. Ніколаенко Л.Т. Інтегративний підхід до навчання дорослих / Л.Т. Ніколаенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004.- №1. – С. 24-27.

УДК 159.922.76-056.26:37.047

*Коць Михайло Онисимович,  
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Вади психофізичного розвитку включають в себе порушення слуху, зору, мовлення, опорно-рухового апарату, розумову відсталість, затримку психічного розвитку, аутизм, комплексні порушення. Розглядаючи комплексні порушення розвитку, можна виокремити поєднання два, чи більше порушень (зір, слух, мова, розумовий розвиток тощо). У літературних джерелах як синоніми застосовується й інша термінологія: «складні дефекти», «складна аномалія розвитку», «поєднані порушення», «комбіновані порушення» та все більшою мірою на теперішній час утверджуються терміни «складна структура дефекту», «складна структура порушення», або «множинні порушення» [3, с. 132–140].

Професійне самовизначення – явище динамічне із відмінностями у схильностях, інтересах, мотивації до майбутньої професійної діяльності на різних вікових етапах [4]. Поняття «професійні здібності», «професійна спрямованість» та «професійні інтереси» доцільно вивчати через призму взаємозв'язків з іншими особистісними властивостями опитантів та особливостями їх психофізичного розвитку. Професійне навчання учнів із інтелектуальними обмеженнями має бути і відповідності до їх здібностей і можливостей [1, с. 81–96].

Школярі, які мають вади психофізичного розвитку, характеризуються швидкою втомлюваністю, зниженою працездатністю, відсутністю вмінь переборювати труднощі та використовувати фізичні можливості, слабкими вольовими зусиллями. Діти-травматики та діти з поточними захворюваннями центральної нервової системи більшою мірою схильні до коливань працездатності [2, с. 157–174]; недостатньою зрілістю, стійкістю та недостатньою усвідомленістю професійних інтересів. Відсутність або слабе вираження професійної спрямованості. Сам процес професійного самовизначення ускладнюється через обмежений життєвий досвід, недостатній рівень знань та умінь, через неточні уявлення, поняття, незрілі інтереси, почуття, неадекватну самооцінку [5, с. 104–109].

Рівень психічного розвитку дітей і підлітків з вадами психофізичного розвитку залежить і від якості попереднього навчання і виховання [3, с. 88].

У рамках професійної орієнтації дітей з вадами психофізичного розвитку можна визначити наступні заходи: визначення професійних інтересів,

здібностей, мотивів учнів з порушенням інтелекту; оцінка можливостей професійного самовизначення, навчання та працевлаштування учнів на основі аналізу структури порушення та особливостей його прояву; надання їм і батькам відомостей про різні професії і види діяльності, характер різних професій у відповідності з їх особливостями і можливостями; проведення заходів психокорекції, спрямованих на формування адекватної самооцінки і рівня домагань у учнів з порушенням інтелекту [6, с. 77–85].

Як суб'єкт власного життя підліток з вадами психофізичного розвитку має мотиви і стимули до розвитку свого неповторного внутрішнього світу. Його активність спрямована на адаптацію і самореалізацію, він, як правило, здатний нести відповідальність за своє життя в умовах обмежених можливостей [8, с. 419–425].

Важливим завданням комплексної профорієнтації є формування у дітей з вадами психофізичного розвитку професійного вибору і мотивації до діяльності, адекватної їх можливостям, так як вони відчують труднощі наступного характеру: через обмеження у пізнанні навколишнього світу зазвичай недостатньо сформовані їх уявлення про види професійної діяльності; складання професійних планів утруднене через відсутність мережі спеціалізованих навчальних закладів, котрі дозволяють отримати обрану професію; орієнтація на отримання престижних професій може утруднити працевлаштування через високу конкуренцію на ринку праці [7, с. 41–45].

Враховуючи ці особливості, необхідно дотримуватися принципу відповідності обраної професії інтересам, здібностям і можливостям дитини, співвіднесеними з реальним станом її здоров'я та наявними обмеженнями. Окрім того, дитина повинна усвідомлювати перспективи самореалізації в майбутній професійній діяльності.

### **Література:**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект Фонд Мир, 2005. – 336 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособ. / Э.Ф. Зеер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института. – 2003. – 479 с.
3. Зейгарник Б.В. Патопсихология [2-е изд. перераб. и доп.] / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 287 с.
4. Коць М. Вікова динаміка професійного самовизначення дітей з особливими потребами / М. Коць, О. Поліщук // Психологічні перспективи. – Вип. 26. – 2015. – С. 177–187.
5. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс : Мокслас, 1981. – 196 с.
6. Професійне самовизначення дітей з особливими потребами: зміст та організація формування : навч.-метод. посіб. / за ред. М.О. Коця, Л.І. Волинець. – Луцьк : Вісник+К, 2012. – 512 с.

7. Резапкіна Г.В. Психология и выбор профессии : Программа профессионального самоопределения / Г.В. Резапкіна. – М. : Генезис, 2007. – 180 с.

8. Резапкіна Г.В. Я и моя профессия : программа профессионального самоопределения подростков / Г.В. Резапкіна. – М. : Генезис, 2000. – 128 с.

УДК: 372. 881. 116. 12

*Ліба Оксана Миколаївна,  
Засанська Анастасія Володимирівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачєво, Україна*

### **РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства, на шляху інтеграції України до Європейського простору, при переході до ринкової економіки, що характеризується стрімким зростанням обсягу наукової інформації і високоінтелектуальними технологіями суспільного виробництва, демократичне суспільство вимагає від школи значних змін.

Суспільству необхідна людина, яка здатна до активного творчого оволодіння знаннями; вміннями застосовувати ці знання на практиці. Знання повинні бути гнучкими і учень повинен вміти мобілізувати їх в реальній життєвій ситуації, швидко адаптуватися до нестандартних ситуацій. Крім того, щоб знайти своє місце в житті, бути успішним, активно засвоїти свої життєві і соціальні ролі, сучасний випускник повинен вміти працювати в команді, бути комунікабельним та вмотивованим на успіх.

Очевидно, що освіта вже зараз повинна давати людині не тільки суму базових знань, не тільки набір корисних і необхідних навичок, але і вміння самостійно здобувати потрібну інформацію, застосовувати на практиці нові знання, аналізувати їх, приймати виважені рішення.

Це, у свою чергу, вимагає істотних змін як у цілому в системі освіти, так і в оновленні сучасного змісту освіти, перегляді існуючих підходів до її організації, що дало б змогу підготувати життєво компетентну особистість, здатну та готову самостійно, свідомо і творчо досягати життєвого успіху.

У зв'язку з цим в Україні йде пошук забезпечення якості і конкурентоспроможності освіти. І саме формування в учнів необхідних компетентностей повинно подолати прірву між освітою і вимогами сучасного життя.

Нова українська школа має ефективно допомогти учневі розкрити, розвинути особистісний потенціал та сформувати стійкі компетентності, які необхідні при досягненні його життєвого успіху. Вона повинна готувати їх до життя, повноцінного життя.

За С. Раковим, під поняттям «математична компетентність» розуміють спроможність особистості бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

Формула вказує, що шляхом до формування компетентності є:

- 1) озброєння учнів знаннями та вміннями їх знайти, відсіяти від непотрібної інформації, перевести їх у досвід власної діяльності;
- 2) розуміння, яким чином можна здобути ці знання, в якому випадку який метод потрібний;
- 3) розвинене критичне мислення для адекватного оцінювання себе, світу, свого місця у світі.

Математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і методи математичного моделювання, вміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень.

#### Рівні математичної компетентності

Перший рівень ( рівень відтворення) – це пряме застосування в знайомій ситуації відомих фактів, стандартних прийомів, розпізнавання математичних об'єктів і властивостей, застосування відомих алгоритмів і технічних навичок, безпосереднє виконання обчислень.

Другий рівень (рівень встановлення зв'язків) будується на репродуктивній діяльності розв'язування завдань, які, близькі до типових. Зміст завдання підказує, матеріал якого розділу математики треба використовувати і які відомі методи застосувати. Зазвичай, вони передбачають встановлення зв'язків між різними уявленнями ситуації, описаної в задачі, або встановлення зв'язків між даними в умові завдань.

Третій рівень ( рівень міркувань) для розв'язування завдань цього рівня потрібні певна інтуїція, роздуми і творчість у виборі математичного інструментарію, інтегрування знань з різних розділів курсу математики, самостійна розробка алгоритму дій. Часто в завдання потрібно знайти закономірність, провести узагальнення та пояснити або обґрунтувати отримані результати.

Отже, основною метою освітньої галузі «Математика» є формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку учнів, розвитку їх уваги, пам'яті, логіки, культури мислення та інтуїції.

#### Література:

1. Бібік Н.М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. / Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков. - Київ: «Плеяда», 2005. - 120 с.

2. Макаренко В.М. Технологія формування та розвитку критичного мислення. Математика в школах України. / В.М. Макаренко. - Київ: «Освіта». 2007. - №26.

3. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. / О.В. Овчарук. - Київ : «К.І.С.», 2004. - 112 с.

УДК: 372. 881. 116. 12

*Ліба Оксана Миколаївна,  
Продан Наталія Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Для успішного екологічного виховання молодших школярів необхідно визначити екологічний потенціал кожного навчального предмета. Якщо екологічну освіту й виховання здійснювати на міжпредметній основі, то неабияку роль відіграють уроки з математики. Зміст чинної програми дає змогу сформуванню в дітей елементарні природничі і природоохоронні уявлення й поняття, виробити окремі природоохоронні уміння й навички, розкрити взаємозв'язки між природою і людиною.

Роль математики в екологічному вихованні полягає в тому, що методом доцільно дібраних задач, функціональних залежностей можна навчити учнів розуміти окремі екологічні поняття, прищеплювати навички раціонального використання природних ресурсів, розкрити роль математики у пізнанні найбільш загальних і фундаментальних законів природи, створити базу для формування наукового світогляду.

З метою формування екологічних знань на уроках математики слід формувати систему задач, яка розкриває питання: споживання води; використання води в Україні; значення рослин у житті людини; скорочення лісових ресурсів та його наслідки; значення тварин у природі та в житті людини.

Екологічне виховання учнів на уроках математики здійснюється в таких напрямках:

- розкриття математичних закономірностей через вступні бесіди вчителя відповідно до теми уроку;
- з'ясування ролі математики в розв'язуванні екологічних проблем;
- складання графіків і діаграм, які ілюструють функціональні залежності результатів впливу людської діяльності на природу;

- аналізу прикладів економного та ефективного використання природних ресурсів, розкриття математичних закономірностей певних явищ природи.

На уроках математики слід також підводити дітей до думки, що людина - невід'ємна складова частина природи, що вона розвиваючись та задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище.

Початкова математика з її абстрактною лічбою і задачами, здавалося б далека від екології і за методикою і за змістом. Та вдумливий учитель, проаналізувавши зміст уроку, завжди знайде місце для повідомлення природничої інформації і одного разу згадає загадку іншого прочитає вірш, ще іншого – повідомить про цікаву рослину чи тварину, про яку йдеться в задачі. А в результаті не тільки розширюються знання дітей, а й створюються особливий емоційний фон, що посилює виховний вплив на учнів.

Проаналізувавши нову програму з математики, до багатьох тем доцільним є дібрати матеріал екологічного спрямування. Проте застосовувати його треба в міру, щоб зайве не відволікало учнів від опрацьовуваних математичних понять.

Вивчення початкового курсу математики повинно озброїти учнів знаннями і міцними навичками в межах програмових вимог, сприяти розв'язанню виховних завдань сучасної школи. І щоб цього досягти слід використовувати в роботі різноманітні види роботи, зокрема приділяється увага вправам природничого змісту.

Використання задач з природничим змістом на уроках математики допомагає не лише виробити у дітей логічно і критично мислити, засвоїти програмовий матеріал та усвідомлено застосовувати здобуті знання а й формувати живий інтерес як до математики, так і до екологічних знань, виховувати любов і бережливе ставлення до всього живого.

Таким чином цілеспрямована робота з екологічного виховання допомагає формувати екологічну культуру особистості, сприяє активної життєвої позиції, що виявляється у вчинках. Вчитель повинен так побудувати урок, використати такі форми роботи, щоб учень взяв з уроку щось нове, корисне, пізнавальне, цікаве. Корисний урок повинен бути новою сходинкою в новий світ.

Екологізація математики та інших предметів є гарантом екологічної безпеки ХХІ століття, адже саме тут формується майбутня особистість в практичній діяльності якої екологічний підхід повинен бути визначальним.

### **Література:**

1. Авдусенко Л.В. Початкова освіта: «Виховання екологічної культури на уроках»./ Л.В.Авдусенко. – Київ: «Освіта». 2009.- №14. – С.23-25 .
2. Василенко Г.М. Початкова школа: «Екологічна освіта та виховання». / Г.М. Василенко. – Київ: «Плеяда». 2007. - №6. С.6-8.



## **ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Формування та розвиток пошукової навчально-пізнавальної діяльності школярів – одна з актуальних проблем сьогодення. Перед школою постало завдання навчити дитину розумової діяльності. Актуальності й пріоритету набувають системи розвивального навчання, які формують особистість із гнучким розумом, розвиненими потребами до дальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями.

На сучасному етапі розвитку суспільства зросло значення початкової освіти, як підготовчої ланки до наступного навчання школярів. В молодших класах в учнів формуються основні інтелектуальні уміння, необхідні для успішного оволодіння курсом початкової школи, розвитком пізнавальної активності і здібностей; зміцненню їх умінь і навичок, активного засвоєння та осмислення навчального матеріалу. Найважливішою умовою формування цих умінь є підвищення пошукової навчально-пізнавальної діяльності учнів. У дітей 6-9 років навчальна діяльність тільки починає формуватись, тому важливу роль у оволодінні її способами відіграють дії за зразком і аналогією. Отже, проблему організації пошукової навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів потрібно вирішувати на новому рівні.

Дослідницька діяльність учнів – освітня технологія, головним засобом якої є навчальне дослідження, що передбачає виконання учнями під керівництвом педагога навчальних дослідницьких завдань з невідомим заздалегідь результатом, спрямованих на створення уявлень про об'єкт або явище навколишнього світу. Слід зазначити, що дослідницька діяльність суттєво відрізняється від традиційної навчальної, в якій учні під керівництвом учителя послідовно виконують низку завдань, спрямованих на досягнення результату, про який їм повідомляють перед початком роботи. Натомість навчально-дослідницька діяльність пов'язана з виконанням учнями творчого, пошукового завдання з невідомим заздалегідь результатом.

Серед важливих завдань, які стоять перед учителями математики, одне з чільних місць займає навчання здібних до математики учнів. Такі учні вимагають нестандартних підходів до їхнього навчання і виховання, диференціації та індивідуалізації роботи. Використання дослідницької діяльності сприяє реалізації цього завдання.

Освітня галузь «Математика» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти передбачає «Формування в учнів математичної компетентності на рівні, достатньому для забезпечення життєдіяльності в сучасному світі, успішного оволодіння знаннями з інших освітніх галузей у

процесі шкільного навчання, забезпечення інтелектуального розвитку розвитку учнів, розвитку їхньої уваги, пам'яті, логіки, культури мовлення та інтуїції».

Сьогодні виникає потреба не тільки в обізнаних і вмілих людях, а й у таких, що можуть бачити, формувати й вирішувати самостійно нові проблеми.

Перед учителями математики стоїть важлива проблема розробки форм і методів навчання здібних до математики учнів та пошук оптимальних шляхів зацікавленості учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості.

Кожній дитині від природи подарована схильність до пізнання і дослідження оточуючого світу, отже, учителям потрібно так організувати навчальну діяльність, щоб розвинути у школярів необхідні уміння і навички. Для цього дуже корисним є прищеплення учням смаку до дослідження, озброєння їх методами науково-дослідницької роботи.

Форми організації дослідницької діяльності можуть бути різноманітними, а метою є не лише кінцевий результат, але й сам процес, у ході якого вдосконалюються вдосконалюються дослідницькі й математичні здібності учнів. Важливу роль відіграють спеціально підібрані завдання дослідницького характеру, проблемне викладання матеріалу.

Таким чином, організація пошукової діяльності учнів дає їм можливість самостійно та цілеспрямовано працювати на уроці, розвивати креативне мислення, вдосконалювати систему теоретичних знань, практичних вмінь та навичок.

### **Література:**

1. Акуленко І.А. Формування дослідницьких компетентностей учнів у процесі навчання елементів теорії множин / І.А. Акуленко // Вісник. – 2009. – №162. – С. 3-8.

2. Кухмай Н. Організація дослідницької діяльності учнів початкових класів / Н. Кухмай // Початкова школа. – 2010. – №3. – С. 62.

3. Ярова Н. Дослідницька діяльність як спосіб стимулювання пізнавальної активності молодших школярів / Н. Ярова // Початкова школа. – 2014. – №6. – С. 36.

УДК 378.094+371.134

*Лісна-Міськів Наталія Євстахівна*

*Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. А. Крупинського  
м. Львів, Україна*

### **ОБҐРУНТУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР-БАКАЛАВРІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ**

Серед пріоритетних напрямів модернізації вітчизняної системи вищої медичної освіти на перше місце виходить необхідність вдосконалення освітнього середовища в контексті запровадження праксеологічного підходу.

Сучасне українське суспільство нині має фундаментальну потребу в професійній підготовці таких майбутніх медичних сестер-бакалаврів, яким притаманний високий інтелектуально-творчий потенціал, глобальне мислення та високий рівень готовності до професійної діяльності.

Вивчення сучасного досвіду організації професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів дозволило нам з'ясувати суперечності між: соціальним замовленням на підготовку професійно компетентних медичних працівників середньої ланки та неналежною розробленістю практичних механізмів, які впливають на формування професійної компетентності спеціалістів сестринської справи; зміненими вимогами до якості професійної підготовки медичних сестер-бакалаврів та інертністю системи середньої медичної освіти, яка не встигає своєчасно і адекватно реагувати на зміни; доволі складним та інтегративним характером професійної діяльності сучасного фахівця-медика та лише епізодичним використанням праксеологічного підходу, що не дозволяє належним чином формувати готовність до професійної діяльності.

Необхідність вирішення назрілих суперечностей, недостатність теоретичних та практичних досліджень реалізації праксеологічного підходу у процесі професійної підготовки фахівців медсестринства, а також отримані нами результати констатувального етапу експериментального дослідження зумовили потребу у впровадженні в освітній процес додаткових психолого-педагогічних чинників – організаційно-педагогічних умов. Насамперед, констатуємо, що потреба у впровадженні в освітній процес вищих медичних закладів організаційно-педагогічних умов продиктована відсутністю адекватного психолого-педагогічного інструментарію та ефективних методичних напрацювань, які б дозволили підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх медичних сестер-бакалаврів та підвищили результативність цілісного процесу, що спрямований на формування готовності до майбутньої професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу у вищих медичних закладах.

У контексті нашого дослідження доволі інформативним був підхід Л. Борисюк, яка розглядає педагогічні умови «як спеціально створені в межах навчального процесу обставини (чинники), реалізація яких забезпечує формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи на всіх етапах підготовки до сестринської діяльності» [1, с. 86]. Подібну позицію відстоює С. Максименко, а саме педагогічні умови у посібнику з педагогіки вищої медичної освіти розглядаються як значущий компонент педагогічного процесу, який інтегрує певну сукупність педагогічних заходів, спрямованих на досягнення поставленої мети [2, с. 173]. У нашому баченні організаційно-педагогічні умови це додаткові психолого-педагогічні чинники, що вводяться в освітнє середовище вищого медичного закладу з метою інтеграції практичних заходів, які передбачають суттєве вдосконалення стану готовності майбутніх сестер-бакалаврів до професійної діяльності. У контексті праксеологічного підходу обрано такі організаційно-педагогічні умови:

- індивідуалізація навчання студентів як чинник формування мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх медичних сестер-бакалаврів;
- системна організація інтегративних медичних знань в освітньому середовищі вищих медичних закладів;
- формування продуктивного клінічного досвіду студентів медичного навчального закладу в умовах навчальної та переддипломної практик;
- використання ігрових імітаційних методів у формуванні особистісної компетентності медичної сестри-бакалавра.

Обираючи організаційно-педагогічні умови, до уваги брали два чинники. По-перше, усі обрані педагогічні умови повинні бути співзвучними до тих засад, які висуває праксеологічний підхід. Обираючи праксеологічний підхід у якості профілюючого, ми виходили з тих міркувань, що результативність освітньої діяльності майбутніх бакалаврів має відповідати раціональності, продуктивності, економічності, енергійності та інтенсивності. У цьому контексті підтримуємо позицію Ю. Богоявленської [3], що праксеологічний підхід застосовується для організації навчальної діяльності, а його використання дозволяє вивчити на практиці методи реалізації ефективної дії, скласти рекомендації для оптимізації практичної підготовки студентів. По-друге, кожна з чотирьох організаційно-педагогічних умов мала вагомий вплив на стан сформованості показників конкретного компонента (мотиваційно-ціннісного, теоретико-когнітивного, практико-когнітивного, особистісно-рефлексивного) готовності майбутніх медичних сестер-бакалаврів до професійної діяльності. Однак лише цілісна та комплексна їх реалізація в освітньому процесі могла б дати позитивний вплив.

### **Література:**

1. Борисюк Л.О. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів сестринської справи у процесі вивчення хіміко-біологічних дисциплін : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Леся Олександрівна Борисюк. – Хмельницький, 2016. – 253 с.
2. Максименко С.Д. Педагогіка вищої медичної освіти : підручник / С.Д. Максименко, М.М. Філоненко – К. : Центр учбової літератури, 2014. – 288 с.
3. Богоявленська Ю. Праксеологічні підходи у менеджменті (теоретичне дослідження): Закінчення / Ю. Богоявленська // Економіка України. – 2005. – №1. – С. 59–64.

УДК 159.922.1

*Мешко Василь Володимирович*  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачеве

### **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

В період змін в суспільстві системи життєвих смислів, моральних та інших ідеалів, базових цінностей людей є нестійкими, особливо в під час

становлення людини. Соціалізація людини, зокрема і економічна в такий період є нетривіальною задачею.

Відповідно до досліджень (Д. Канемана, А.Тверскі) раціональність суб'єкта при виборі альтернатив економічної поведінки є ціннісно-сисловою, суть якої в тому, що людина діє відповідно з найбільш важливими життєвими ідеалами, переконаннями, цілями, цінностями і принципами. Отже, економічну поведінку суб'єкта для стороннього спостерігача можна пояснити з точки зору особливостей свідомості і психіки. Оцінка, сприйняття і інтерпретація ситуації людиною здійснюється на основі смислового аналізу дійсності. Дослідження показують, що економічні ресурси ( праця, гроші, власність ) є по різному важливі різним людям. Наприклад, П. Веблі в своїх дослідженнях говорить про велике значення альтруїстичних мотивів економічної діяльності.

Економічна соціалізація також виступає результатом включення індивіда в систему економічних відносин суспільства, в якому він живе, так як, засвоюючи економічний досвід суспільства, соціальні та економічні цінності, норми, моделі економічної поведінки і активно перетворюючи їх, він стає суб'єктом економічних відносин даного суспільства. На когнітивному рівні це проявляється в сформованості компонентів економічної свідомості особистості.

Ціннісні орієнтації розглядаються як внутрішній соціально-психологічний фактор формування елементів економічної свідомості. У свою чергу, мотиви, стратегії і моделі економічного поведінки особистості, що формується на етапі первинної соціалізації спираються на її ціннісну систему. Ціннісні орієнтації виступають в ролі регуляторів економічної поведінки, вибору тієї чи іншої стратегії, механізмів прийняття рішення в ситуаціях, що моделюють економічні відносини

В нашому дослідженні ми виділили такі основні психологічні аспекти економічної соціалізації: економічної поведінки, економічної свідомості, економічно-психологічної адаптації, економічної ідентичності, економічної спрямованості. Досліджувані нами аспекти включають такі компоненти: когнітивний (пізнавальний), афективний (емоційний), конативний (дієво-динамічний), рівень адаптивності людини, економічні норми, економічні мотиви і економічні інтереси людей.

За допомогою емпіричного дослідження ми визначили, що у студентів різних курсів проявляється різний рівень досліджуваних компонентів економічної соціалізації. Отримані результати у дослідженні свідчать про те, що рівень економічної соціалізації студентів другого і третього курсів нижче середнього, а студенти п'ятих курсів мають рівень економічної соціалізації уже середній і вище середнього. Тому можна говорити про те, що рівень економічної соціалізації студентів молодших курсів не достатній і зростає він до достатнього рівня тільки до п'ятого року навчання.

### **Література:**

1. Алешина Ю. Е. Социально-психологические методы исследования супружеских отношений / Ю. Е. Алешина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская //

Спецпрактикум по социальной психологии. – МГУ им. М. В. Ломоносова, Фак. психологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 120 с.

2. Андреева Т. В. Семейная психология / Т.В. Андреева // Учебное пособие. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.

3. Волкова А. Н. Методические приемы диагностики супружеских отношений. / А. Н. Волкова, Т. М. Трапезникова. // науч. журн. Вопросы психологии, НИИТ МГАФК. – 1985. – №5. – С. 110–116.

4. Голод С.И. Сексуальное поведение и субкультурная дифференциация полов / С.И. Голод // Социологический журнал. – М.: Институт социологии РАН, 1994 – № 4. – С. 127-133.

5. Жолудева С.В. Психологическая готовность к браку на разных этапах периода взрослости : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / С.В. Жолудева – Ростов-на-Дону, – 2009. – 400 с.

6. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г.Эйдемиллер, В.В. Юстицкий. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

УДК 024:316.6

*Моргун Алла Владимировна,  
Мукачевский государственный университет  
г. Мукачево, Украина*

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИБЛИОТЕЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В последнее время профессиональная деятельность библиотекарей претерпела большие изменения, связанные с появлением в библиотеках компьютеров, множительной техники, новых средств коммуникации, что привело к социальным изменениям, существенно повлиявшим на содержание библиотечного обслуживания.

Формирование информационного общества существенно изменило облик библиотеки и работу библиотекаря во всех странах и повлекло за собой изменения и в их профессиональной подготовке. Суть этих изменений определяется новым содержанием социальной роли библиотекаря – роли помощника, проводника, а в последние годы даже привратника у входа в информационное пространство.

Как теоретики-библиотекведы, так и библиотекари-практики отмечают, что само общение библиотекарей с пользователями становится все более многогранным как по форме, так и по содержанию. По сути оно является не односторонним воздействием библиотекаря на пользователя, а коммуникацией между равноправными партнерами, предполагающей субъектно-субъектные отношения. Анализ их взаимодействия требует применения социально-психологического знания, основой которого является изучение закономерностей поведения людей, обусловленного их включением в социальные группы, а также психологических характеристик самих этих групп.

Социальная психология, постепенно осваиваемая библиотековедением, занимает все более значительное место в профессиональном знании библиотекарей. Новое содержание социальной роли повысило требования к коммуникативным умениям библиотекаря, позволяющим полнее удовлетворить информационные потребности пользователей. Отсюда и появляется интерес специалистов к проблеме общения в библиотеке. Исследователи пытаются осмыслить его значение для библиотечного обслуживания, определить социально-ролевые позиции библиотекарей и пользователей, рассмотреть в связи этим условия повышения эффективности библиотечной деятельности.

Обширность вопросов, которые могут быть разрешены с помощью социальной психологии, интенсивное развитие в последнее десятилетие исследовательских работ по данной тематике в нашей стране и за рубежом требуют осмысления путей интеграции социальной психологии и библиотековедения, специального изучения возможностей социально-психологического подхода к проблемам библиотечного и информационного обслуживания, определения места социальной психологии в профессиональном обучении библиотекарей.

В процессе библиотечного обслуживания коммуникация библиотекаря и пользователя, и как одна из ее форм, библиотечный диалог, занимает центральное место, поскольку, какими бы целями, мотивами ни руководствовались пользователи, обращаясь в библиотеку, их информационные потребности могут быть реализованы, прежде всего, через непосредственное общение, диалог с библиотекарем. При этом следует учитывать фактор усложнения читательских запросов в связи с дифференциацией и интеграцией наук, появлением большого количества новых терминов, что делает настоятельно необходимым исследование проблемы понимания в процессе диалога библиотекаря и пользователя.

Если и прежние годы психологические качества библиотекарей рассматривались лишь с функциональной точки зрения, то в настоящее время все чаще обращаются к вопросу их коммуникативной компетентности. Как подтверждают исследования, именно эти умения библиотекарей и информационных работников позволяют повысить эффективность библиотечного обслуживания за счет специального обучения.

Несмотря на возросший интерес ученых к проблемам библиотечного обслуживания, многие вопросы как теоретического, так и прикладного характера остаются до сих пор нерешенными. Это касается и вопроса продуктивности библиотечного диалога. Кроме того, отсутствует целостное представление о месте и роли взаимопонимания как главного условия успешного осуществления диалога библиотекаря и пользователя; не изучены внутренние механизмы коммуникации в библиотечном диалоге; отсутствует глубокий анализ барьеров понимания, исходя из содержания диалога, а также стратегий преодоления этих барьеров.

## Литература

- 1.Абалкина М.А., Агеев В.С. Анатомия взаимопонимания/М.А.Абалкина.- М.: Знание, 1990.- 150 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения /Е.А.Абульханова-Славская// Проблема общения в психологии.- М., 1981.- С. 218-241.
3. Андреева Р. М. Социальна психология / Р. М. Андреева. - М: Аспект Пресс, 2010. - 364 с.
4. Бороздина Р. В. Психология делового общения / Р. В. Бороздина. - М. : ИПФРА-М, 2006. - 224 с.
5. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Р. Зазыкин, А. К. Маркова. - М : РАГС, 2010. - 124 с.
6. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. - СПб. : Знание, ИВЭСЭП, 2001. - 496 с.

УДК 372.363

*Мороз Федір Васильович,  
Мукачівський державний університет,  
м. Мукачево, Україна*

### **ВПЛИВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Фізичне виховання дітей здійснюється засобами, спрямованими на охорону здоров'я дітей, а також засобами, покликаними забезпечити активний вплив на організм дитини з метою його фізичного розвитку.

Фізичний розвиток – процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і вихованням.

Дитина приходить у світ з певними вродженими задатками і можливостями, а її повноцінний фізичний і психічний розвиток потребує з перших днів життя виховного впливу, спрямованого на формування особистості в єдності фізичних і психічних проявів. Інтенсивний ріст і розвиток організму дитини дошкільного, шкільного віку та властива йому висока реактивність вимагають особливих професійних умінь і старань педагогів. Висока пластичність нервової системи дає змогу систематично впливати на організм дитини, розвивати вроджені задатки, створювати необхідні умови для розвитку нових якостей організму.

Одноманітність або надмірна кількість вправ перевантажує нервову систему, обумовлює односторонній розвиток рухів, це гальмує ріст спортивних результатів, негативно позначається і на навчанні в школі.

Комплекс засобів фізичної культури утворює руховий режим, який передбачає послідовне збільшення фізичних навантажень протягом дня. Висока



пластичність нервової системи підлітків сприяє кращому й швидкому засвоєнню рухових навичок. Відповідно до функціональних потреб дитячого організму оптимальні норми рухового режиму в різних організаційних формах (ранкова гімнастика, заняття з фізичної культури, фізкультурні хвилинки, не менше трьох рухливих ігор на день, спортивні вправи тощо).

Основну гімнастику спрямовано на загальний фізичний розвиток та зміцнення здоров'я дітей, на оволодіння загальними основами рухових дій, виховання моральних, вольових та естетичних якостей. Особливої уваги потребує правильне регулювання навантаження. Відмітити і регулювати її в кожній окремій вправі необхідно з урахуванням стану здоров'я школярів, їх підготовленості, володіння тими чи іншими навичками. На уроці навантаження збільшується хвилеподібно, має місце її підвищення і зниження.

Викладач повинен уважно слідкувати за тим, як окремі учні переносять те чи інше навантаження. Навантаження на уроці визначається інтенсивністю виконання вправ і об'єму [3, с.13].

Необхідно враховувати що процес росту й розвитку організму відбувається безперервно і разом з тим нерівномірно: у певні вікові періоди темп збільшення маси і розмірів тіла, диференціація тканин і органів не однакові. Крім того у кожному віковому періоді нерівномірні також ріст і розвиток окремих органів і систем по відношенню одне до одного [2, с. 7].

Важлива роль у фізичному вихованню належить спортивним іграм, завдяки яким діти вчаться використовувати свої знання і вміння у незвичних ігрових умовах. У дитячих дошкільних закладах необхідно організовувати сюжетні та без сюжетні рухливі ігри, ігри спортивного характеру.

Протягом дня у рухливі ігри слід вносити певні зміни й ускладнення.

Отже, раціональний руховий режим дітей забезпечується комплексом усіх організаційних форм фізичного виховання.

Зміцнення здоров'я дітей потребує суворої регламентації фізичного навантаження на організм школяра. Необхідно поступово вводити організм дітей у роботу, а також після виконання посильного фізичного навантаження приводити його у відносно стійкий стан.

Різноманітність засобів фізичного виховання передбачає необхідність знання особливостей кожної дитини, постійний аналіз змін у дитячому організмі, внесення відповідних коректив, що можливе за безумовної єдності інтересів і зусиль вихователів, батьків, медичних працівників.

Спорт ставить високі вимоги до фізичних та морально-вольових якостей людини. Тому він доступний лише після досягнення певного віку та за умови відповідної фізичної підготовки. Однак це ще не зайняття спортом, які потребують систематичних тренувань, а лише початкове ознайомлення з ним. У дошкільників створюється відповідна база для майбутніх занять різними видами спорту у наступні вікові періоди [1, с. 57].

Фізичне виховання сприяє повноцінному фізичному розвитку дитини, підвищенню рівня функціональних та адаптаційних можливостей організму. Головною передумовою формування всебічно розвиненої, здорової дитини є достатній рівень рухової активності під час усіх форм організації фізичного

виховання. Це актуалізує необхідність комплексного використання фізичних вправ з метою створення умов для найбільшої рухової активності дитини, доцільної зміни моментів напруження і розслаблення, фізичного навантаження і відпочинку.

Отже, фізичне виховання є однією з передумов ефективності розумового, морального, естетичного виховання, а належний рівень загального розвитку робить привабливою мету, пов'язану із досягненням фізичної досконалості.

### **Література:**

1. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок. – Суми: «Університетська книга», 2005. – 428 с. – (Навчальний посібник 2-ге видання).

2. Єфименко М.М. Театр фізичного виховання та оздоровлення дошкільників / М.М. Єфименко. – К., 1995.

3. Богданова Г.П. Уроки Физической культуры в VII-VIII классах / Г.П. Богданова, Г.Б. Мейксон. – Москва: Просвещение, 1981.

УДК 378.012:001.895

*Мочан Тетяна Михайлівна*  
*Мукачівський державний університет*  
*м. Мукачево, Україна*

### **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Інноваційна діяльність у контексті підготовки фахівців у вищій школі була предметом дослідження Л. Даниленко, Л. Карамушка, І. Корнілова, Ю. М'якотін, Т. Сулима та ін. Проблему впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховний процес школи вивчають Л. Березівська, П. Шепет, Р. Чуйко та ін. Готовність педагога до інноваційної діяльності досліджують З. Абасов, О. Бартків, Т. Демиденко, І. Дичківська, Н. Клокар, О. Коберник, К. Макагон, В. Сластьонін, Л. Сущенко та ін.

Ефективної діяльності педагога, максимальна реалізація його можливостей, розкриття творчого потенціалу є результатом готовності до інноваційної діяльності. І. Дичківська стверджує, що готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [5, с. 277].

Ми дотримуємось поглядів що, основними показниками готовності педагога до інноваційної діяльності є: усвідомлення ним потреби запровадження педагогічних інновацій у власній педагогічній практиці; інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи; зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, налаштованість на експериментальну діяльність; готовність до

подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та розроблення нових [5, с. 280].

Виділяють такі основні форми залучення педагога до інноваційної діяльності: організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем; стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах; педагогічні ради, «круглі столи», дискусії; ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у науково-практичних конференціях; узагальнення власного досвіду та досвіду своїх колег; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі [5].

На думку О. Бартків, «готовність до інноваційної діяльності обумовлюється організацією оптимального інноваційного середовища та спрямованістю педагогічної діяльності на інноваційність. При підготовці майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, на її думку, взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам: – неперервність і цілісність розвитку особистості, гармонізація педагогічної діяльності, інтеграція всіх її аспектів; – особистісна зорієнтованість; – професійно-практична спрямованість; – альтернативність, свобода вибору; – усвідомленість професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії; – творче самовираження, співпраця та співтворчість» [1, с. 54].

З точки зору Л. Суценко, інноваційність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона спрямована не стільки на отримання інтелектуального або матеріального продукту, скільки на розвиток гуманістично орієнтованого типу особистості. Означено психолого-педагогічні умови, що забезпечуватимуть інноваційну педагогічну діяльність: створення рефлексивно-інноваційного середовища пошукового характеру; безоцінне прийняття педагогом кожної особистості, підхід до неї тільки з оптимістичних позицій; врахування особистісних цілей та інтересів кожного; здійснення екофасилітативного підходу; організація спільної діяльності педагога і вихованців на засадах партнерства; збагачення їх духовного змісту на кожному віковому етапі.

Т. Сулима виділяє такі особливості підготовки педагога до інноваційної діяльності під час професійного становлення: процес підготовки педагога професійного навчання до інноваційної діяльності безперервний, тому що становлення інноваційної практики – це процес, який постійно змінюється; професійне становлення педагога професійного навчання, орієнтованого на інноваційну діяльність відбувається за рахунок його участі в інноваційній діяльності та спеціально організованих рефлексивно-аналітичних, проектувальних та освітніх процесах; для здійснення процесу професійного становлення педагога професійного навчання формуються загальні уявлення про образ віддаленого майбутнього, про інноваційну діяльність найближчого періоду, а також організовується спільне проектування майбутньої діяльності і освоєння кожним педагогом знань, умінь, способів необхідних для її реалізації.

Отже, реалізація освітніх реформ, упровадження і розповсюдження інновацій сприяє активізації інноваційних процесів у сучасній освіті. Засади і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна педагогічна діяльність.

### Література

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків. // Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 1, 2010. – С. 52–58.
3. Сущенко Л.О. Педагогічні інновації: від стратегії до реалізації / Л.О. Сущенко. // Вісник Дніпропетровського ун-тету імені Альфреда Нобеля Серія «Педагогіка і психологія»: педагогічні науки. № 2(10), 2015. – С. 302-307.
4. Сулима Т.С. Інноваційна діяльність педагога професійного навчання як складова проблема в контексті реформування системи професійно-технічної освіти / Т.С. Сулима // Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 30. Серія 5, 2011. – С. 197–201

УДК 37.011.33:504

*Потапчук Людмила Володимирівна*  
*Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

### ЕКОЛОГІЧНІ ЗНАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У теперішній час цілком актуалізується завдання ґрунтовних еколого-світоглядних переконань у кожного нашого сучасника. Завдання відкриття явищ і процесів має не лише естетичне значення, воно – смисложиттєвість для сучасної людини. Тому проблема органічного втілення екологічних компонентів у загальноосвітній процес надто важлива. Сучасні процеси у суспільстві зумовлюють необхідність зміни парадигми освіти, викликають необхідність та особливу значимість інновацій у цій сфері.

Щоб розумно взаємодіяти з навколишнім світом, необхідно мати знання та повну й об'єктивну інформацію про нього. Слід відзначити, що рівень систематизації і повноти знань про взаємозв'язок між природними та соціальними явищами і процесами, є недостатнім. У зв'язку із цим ця проблема досить активно вивчається психологами (А.М. Львовчкіна, Л.В. Потапчук, В.О. Скребець, В.А. Ясвін та ін.).

Сучасна дослідниця А.М. Львовчкіна звертає увагу на формування екологічної свідомості як системи почуттів, настанов, які ґрунтуються на системі цінностей з домінантою природи а також потреби в збереженні природи. На їх думку все це досягається в результаті загальної екологічної освіти та екологічного виховання [1].

Академік Української академії наук В.О. Скребець вказує на те, що ядром, навколо якого здійснюється екологічна освіта та виховання є екологічна свідомість. Автор вважає, що предметом педагогічних технологій екологічної освіти повинні бути комплексні, інтегровані, міждисциплінарні наукові предмети природничого, управлінсько-технологічного, соціально-педагогічного, еколого-психологічного та інших циклів. Він зауважує, що саме на основі цих знань потрібно формувати навички екологічного мислення, а інші складові екологічної свідомості (психічні стани, суб'єктивні оцінки, ціннісні орієнтації, досвід) необхідно віднести до компетенції екологічного виховання [4].

Сучасний дослідник В.А. Ясвін також розглядає цю проблему, вважаючи, що проблема формування нового типу екологічної свідомості потребує створення нової парадигми екологічної освіти, яка повинна спиратися на відповідну "психологічну базу". При цьому проблема дослідження психологічних механізмів взаємодії людини зі світом природи залишиться однією з центральних у процесі розроблення психологічних основ сучасної екологічної освіти [5].

На нашу думку, екологічне знання включає усвідомлення та розуміння дії екологічних законів, принципів взаємовідносин різних об'єктів природи між собою та з людиною. Це перевірений практикою логічний результат процесу пізнання природи, її екологічних взаємозв'язків, адекватне відображення її в свідомості людини у вигляді екологічних уявлень, понять, суджень, теорій [3].

За В.І. Вернадським екологічне знання охоплює усвідомлення та розуміння дії екологічних законів, принципів взаємовідносин різних об'єктів природи між собою та з людиною на розумних началах, чи на принципах функціонування ноосфери [3].

Отже, екологічні знання в системі освіти забезпечують включення зростаючої особистості в процес регуляції та саморегуляції діяльності, орієнтації та самоорієнтації в оточуючому просторі, оволодіння соціальними та культурними стереотипами, спрямованими на збереження природного середовища.

Ми переконані, що сучасні процеси в суспільстві вимагають нових засобів спілкування людини і природи. Тому освіта має орієнтуватися не стільки на фіксовані знання, уміння й навички, скільки на розвиток потреб в оновленні знань, навичок самовдосконалення, творчого самовиразу у розрізі мінливості життєвих подій. Результатом такої освіти має стати вміння бачити, відчувати й усвідомлювати повноту явищ довкілля, розуміти свої потенційні можливості, співзвучно до природних процесів творити власне майбутнє не всупереч, а за для природної гармонії. Надзвичайно важливе значення при цьому мають екологічні знання, які сприятимуть здатності до екологічного прогнозу, можливості не тільки усвідомити сучасний стан, але й передбачити майбутнє. Крім того, це вносить у процес навчання і виховання елемент різноманітності, робить його багатограним і емоційно насиченим, а також сприяє підвищенню рівня екологічної свідомості особистості. Ця теоретична схема, на нашу думку, відображає загальну картину значення екологічних знань в системі освіти та виховання зростаючої особистості.

### Література:

1. Львовчкіна А.М. Основи екологічної психології / А.М. Львовчкіна: навч. посіб. – МАУП, 2004. – 136 с.
2. Потапчук Л.В. Психологічні особливості ціннісного ставлення особистості людини до природи / Л.В. Потапчук // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д. – Житомир: Видав-во ЖДУ ім. І.Франка, 2009. – т., вип. 21. – С. 192 – 197.
3. Потапчук Л.В. Екологічна психологія: навч. посіб. / Людмила Володимирівна Потапчук. – Луцьк: Вежа-Друк, 2012. – 212 с.
4. Скребець В.О. Екологічна психологія у віддалених наслідках екотехногенної катастрофи / В.О. Скребець. – Монографія. – К.: видавничий Дім "Слово", 2004. – С. 39 – 84.
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

УДК 159.9.075

*Столярчук Олеся Анатоліївна,  
Київський університет імені Бориса Грінченка,  
м. Київ, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНІ ПРІОРИТЕТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ**

Цінності майбутньої професійної діяльності закладаються ще під час фахового навчання, в подальшому виступаючи базою для професійної спрямованості фахівця. Як зазначає О.М. Копилова, професійні цінності як важливе особистісне новоутворення студента забезпечують успішність професійної підготовки та формування його професійного образу «Я» [1].

Проведене констатувальне дослідження із студентами 1-6 курсів, що здобувають психологічну, педагогічну та юридичну спеціальність, дозволило встановити ряд статистично значущих зв'язків між професійними пріоритетами опитаних і їх рівнем професійного становлення. Зокрема, зафіксовано пряму кореляцію між рівнем професійного становлення опитаних і професійною самореалізацією ( $r=0,344^{**}$ ), професійним саморозвитком ( $r=0,316^{**}$ ), служінням суспільству ( $r=0,258^{**}$ ), кар'єрним зростанням ( $r=0,161^{**}$ ), почуттям задоволення від роботи ( $r=0,191^{**}$ ) (де  $r$  – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість: « $**$ » –  $p \leq 0,01$ ).

Застосування дисперсійного аналізу засвідчило впливовість професійних пріоритетів майбутніх фахівців на успішність їх професійного становлення. Виявлено, що на рівень професійного становлення студентів суттєво впливають такі їх професійні пріоритети, як професійна самореалізація ( $F=2,161^{**}$ ,  $p=0,000$ ), професійний саморозвиток ( $F=1,782^{**}$ ,  $p=0,001$ ) та почуття

задоволення від роботи ( $F=1,697^{**}$ ,  $\rho=0,002$ , де  $F$  – значення коефіцієнту Фішера, статистична значущість: «\*\*» –  $\rho \leq 0,01$ ).

Зафіксовано схожість у визначенні фахових пріоритетів майбутніми психологами, учителями й юристами (табл. 1).

Таблиця 1

**Рейтинг професійних цінностей майбутніх фахівців**

Спеціальність Назва пріоритету	Психологія		Педагогіка		Правознавство	
	Кількість балів	Рейтингова позиція	Кількість балів	Рейтингова позиція	Кількість балів	Рейтингова позиція
Професійна самореалізація	8,59	4	8,43	4	8,44	5
Професійний саморозвиток	8,89	3	8,71	3	8,63	4
Служіння суспільству	6,44	8	5,60	8	5,97	8
Кар'єрне зростання	8,20	5	8,54	5	8,84	3
Фінансове забезпечення	8,90	2	9,13	2	9,31	1
Статус у суспільстві	7,16	6	7,69	6	7,77	6
Почуття задоволення від роботи	9,44	1	9,49	1	9,12	2
Визнання результатів праці іншими людьми	6,96	7	7,16	7	6,83	7

Ранжування середніх значень вказує на домінування у майбутніх психологів і вчителів цінності почуття задоволення від роботи, а також значущим пріоритетом для цих студентів є фінансове забезпечення. Дуже схожою є ситуація й щодо майбутніх юристів, які фінансовий аспект цінностей ставлять навіть вище, ніж емоційний. Студенти, які опановують професію юриста, налаштовані на вертикальну побудову кар'єри, що засвідчує третя рейтингова позиція цього фахового пріоритету. Натомість, майбутні учителі та психологи перспективи кар'єрного зростання хоча й не відкидають, але розглядають дещо скептично, що підтверджується п'ятою позицією рейтингу вищезгаданої цінності. У число вагомих пріоритетів студентів, які здобувають кваліфікацію психолога і педагога, потрапив професійний саморозвиток, що постає на третьому місці рейтингу. Майбутні юристи теж вважають цю цінність доречною для фахової діяльності. Не цураються опитані й професійної самореалізації, хоча оцінюють її значущість дещо менше, ніж фаховий саморозвиток. А от соціально спрямовані цінності не є пріоритетними для респондентів. Підтвердженням цьому є однаково низька середньостатистична оцінка всіма опитаними студентами цінностей статусу у суспільстві, визнання результатів праці іншими людьми та служіння суспільству.

Загальний аналіз виявлених професійних пріоритетів майбутніх психологів, учителів і юристів свідчить про тенденції до прагматизації та інструменталізації їх фахових цінностей. Студенти першочергово орієнтуються на гідну емоційну та фінансову винагороду своєї професійної праці, що віддзеркалює вплив ринкової економіки на формування їх фахового світогляду

та аксіосфери. Важливо, що інструментами досягнення професійного успіху для опитаних постають професійний розвиток і самореалізація. Водночас лакмусом суперечливих умов професіоналізації майбутніх фахівців на етапі їх фахового навчання є тенденція до послаблення соціально орієнтованих цінностей. Ці дані перегукуються з результатами інших досліджень. Зокрема, білоруська дослідниця А.В. Ражнова резюмує, що цінності, пов'язані з орієнтацією на інших людей – можливість зайняти високий статус, досягнути поваги та визнання, принести користь людям тощо – для більшості опитаних студентів не є важливими [2, 19].

#### **Література:**

1. Копилова О.М. Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Копилова Оксана Миколаївна. – Кривий Ріг, 2011. – 229 с.
2. Ражнова А.В. Образовательные и профессиональные приоритеты будущих инженеров: результаты исследования / А.В. Ражнова //Веснік адукацыі. – 2012. – №9. – С. 14-19.

УДК 371.134:372.3

*Фенчак Любов Михайлівна,  
Боршош Віра Василівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДНЗ**

Задля подолання негативних тенденцій, що відмічаються в стані здоров'я дітей, виховання свідомого ставлення до власного здоров'я як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок, основ здорового способу життя, зміцнення здоров'я дитини необхідно, щоб вирішення цих проблем стало пріоритетним напрямком в роботі вихователя дошкільного навчального закладу

Оптимально організований навчально-виховний процес у дошкільному навчальному закладі має забезпечувати повноцінний розвиток дітей лише за умови, що в його основі лежить турбота про збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку через доцільно організовану оздоровчу роботу [3]. Від професійної компетентності вихователя у сфері здоров'язбереження залежить реалізація завдань фізичного виховання та оздоровлення дошкільників

Зважаючи на це, особливої актуальності набуває проблема формування готовності вихователя до забезпечення здоров'язбережувальної діяльності. На основі аналізу наукових досліджень з даної проблеми, спроектуємо зміст загально-професійних компетенцій у майбутніх фахівців за напрямом



«Дошкільна освіта», спрямованих на реалізацію професійних функцій у галузі збереження та зміцнення здоров'я вихованців:

- *здатність застосовувати знання та навички з медичних, педагогічних та психологічних методів впливу на педагогічний колектив та колектив вихованців* (вміти діагностувати темперамент дитини, створювати психолого-педагогічну характеристику разом із психологом; визначати рівень розвитку колективу; володіти технологіями корекції психоемоційного стану особистості залежно від віку, статі та соціокультурного розвитку; приймати професійні рішення в межах своїх повноважень з урахуванням соціальних наслідків, вимог етики та деонтології);

- *здатність створювати програми розвитку дітей, з урахуванням основних принципів здоров'язбережувальної діяльності* (усвідомлювати пріоритетні напрями розвитку дитячої особистості; розуміти унікальність та значущість дошкільного дитинства для подальшого становлення особистості; вміти використовувати передовий педагогічний досвід у сфері фізкультурно-оздоровчої та реабілітаційної діяльності; конкретизувати цілі та завдання виховання і розвитку дітей відповідно до їхніх потреб, інтересів та нахилів);

- *здатність навчати дітей оцінювати свій фізичний стан, виявляти шкідливі фактори впливу на стан здоров'я, використовувати доступні засоби для збереження та зміцнення здоров'я* (обирати оптимальні форми контролю ефективності фізкультурно-оздоровчої діяльності; вчити дітей основам контролю за власним самопочуттям та функціональним станом як під час організованого навчання, так і в повсякденній діяльності; ознайомлювати із особливостями впливу фізичних вправ, гігієнічних факторів, сил природи та інших доцільних засобів збереження та зміцнення здоров'я; вчити дітей використовувати доступні засоби корекції власного психоемоційного стану; ознайомлювати дітей із народними традиційними засобами збереження і зміцнення здоров'я; формувати основи культури здоров'я);

- *здатність налагоджувати змістовну співпрацю дошкільного навчального закладу із родинами* (володіти знаннями про норми законодавства щодо охорони дитинства; навичками неформального спілкування; вміти використовувати технології співпраці з дорослими, добирати їх у відповідності до ситуації; здійснювати просвітницьку діяльність щодо культури здоров'я та дотримання здорового способу життя з різними верствами населення; популяризувати ідеї здоров'язбережувальної поведінки, сприяти активізації життєвої позиції);

- *здатність формувати у дітей основи культури здоров'я та пропагувати здоровий спосіб життя серед різних груп населення* (вміти використовувати інноваційні технології формування у дітей основ культури здоров'я; стійку потребу до активної рухової діяльності та щоденних занять фізичними вправами; використовувати різні форми спільної фізкультурно-оздоровчої діяльності з батьками; знайомити з результатами оцінки стану фізичного розвитку дитини, пояснювати потребу у проведенні реабілітаційних заходів та очікувані результати)[1,2].

Реалізація означених напрямів може бути забезпечена впровадженням необхідних умов, зокрема: орієнтованість на цінності здоров'я і як наслідок визнання здоров'язбережувальної компетентності однією з важливих складових загальної; формування здоров'язбережувальної компетентності із застосуванням інноваційних освітніх технологій; використання міжпредметних зв'язків, впровадження навчальних предметів (спецкурсів, спецсеминарів тощо), орієнтованих на виховання культури здоров'я особистості; налагодження тісного зв'язку між теоретичною підготовкою та практичною реалізацією набутих професійних знань та умінь у сфері здоров'язбереження.

### **Література:**

1. Воронін Д.Є. Здоров'язберігаюча компетентність студента в соціально-педагогічному аспекті / Д.Є. Воронін // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 2. – С. 25-28.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
3. Левінець Н. Впровадження здоров'язберігаючих технологій як актуальний напрям сучасної дошкільної освіти [Електронний ресурс] / Н. Левінець // Вісник інституту розвитку дитини. Зб. наук. праць. – Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія. – Вип. 16. – К., 2011. – Режим доступу: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/VIrd/2011\\_16/Pdf/18.pdf](http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VIrd/2011_16/Pdf/18.pdf)

УДК: 372.881.111.12

*Хома Ольга Михайлівна,  
Томей Руслана Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ У ПЕРШОКЛАСНИКІВ ЗНАНЬ ПРО МОВУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ**

Одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні, є створення передумов для виховання компетентної особистості, здатної творчо мислити, гнучко реагувати на зміни в умовах перебудови всіх сфер життєдіяльності суспільства. У зв'язку з цим нині відбувається модернізація початкової освіти та вироблення новітніх концепцій виховання і навчання. Відповідно до мети і завдань початкової освіти сучасний школяр повинен вільно і досконало володіти українською мовою як засобом спілкування, вираження власної думки, творчості. У Державному стандарті початкової загальної освіти галузі «Мови і літератури»[1] одним із основних завдань вивчення української мови передбачено вироблення в учнів мотивації навчання, що підпорядковується вихованню мовленнєвої особистості, яка свідомо володіє усною й писемною формами мовлення.

У процесі навчання грамоти в учнів формуються такі вміння і навички, які мають основоположне значення для подальшого успішного навчання. М.Вашуленко, О.Вашуленко, М.Захарійчук та ін. розроблено методи і прийоми навчання, однак, враховуючи нові підходи, необхідно модернізувати традиційні методи навчання і досліджувати інноваційні. Знайомляться з такими мовними поняттями: слово, речення, звук, склад, наголос. Провідним методом навчання грамоти є звуковий аналітико-синтетичний, що супроводжується прийомами аналізу і синтезу[2]. Окрім нього, застосовуються й інші. Серед них:

Метод спостереження й аналізу мовних явищ із застосуванням прийому імітації. Він передбачає спостереження й осмислення зв'язку між мовними фактами. Цей метод застосовується в процесі вивчення тем: поняття про звуки, голосний і приголосний звуки, склад, наголос, речення. Наприклад, поняття «голосні звуки» формуємо таким чином. «Уявімо собі, що ми у лісі, Тихо-тихо, дерево за деревом і ми заблукали. Нам треба допомоги. Гукаємо ось так: а, у, о, е, и, і. Тепер ви за мною можемо вимовити ці звуки ще голосніше (тихіше).» «Такі звуки, які утворюються за допомогою голосу, називаються голосними.»

Евристична бесіда. Її мета: збудження запитаннями інтересу до теми; створення мотивації навчання; розвиток пізнавальної активності учнів, комунікативних умінь і навичок. Цей метод застосовується тоді, коли в учнів є певні знання.

Робота з підручником. Робота з підручником передбачає удосконалення умінь та навичок звуковимови, складання речень тощо. План уроку. Тема. Звуки [р], [р'], позначення їх буквою Рр («ер»).

Етап. Закріплення вивченого матеріалу.

Робота з Букварем.

1. Звуковий аналіз слів «риба», «краб», «горіх» з опорою на схеми, подані в підручнику. 2. Читання прямих і обернених складів у будиночках. 3. Гра «Злетимо на ракеті». Читання складів у віконцях ракети. Звуко-буквенний аналіз слова «ракета». 4. Читання слів, поданих у підручнику в аналітико-синтетичній формі (кора, нора, рана, рано). 5. Читання слів у стовпчиках. 6. Робота з розвитку мовлення.

Метод вправ. Він передбачає засвоєння й удосконалення знань, мовленнєвих умінь та навичок у практичній роботі. У 1 класі переважає списування слів, речень, текстів (дослівне, вибіркове, творче).

Метод гри. Уся навчальна робота з навчання грамоти повинна ґрунтуватися на принципі гра-навчання, гра-виховання, оскільки в цьому віці гра для дітей – серйозна діяльність. Заняття, на яких діти оволодівають звуковою системою рідної мови, як і інші, перетворюються в цікаві вправи ігрового характеру. Наприклад, ігри добукварного періоду

Гра «Так-ні».

Мета: узагальнити знання про слово, речення; збагачувати усне мовлення учнів, формувати в учнів вміння сприймати речення як синтаксичну одиницю.

Хід гри

Вчитель говорить слова:

– Зіграти хочеться мені з тобою в гру «Чи так чи ні?» тобі питання задаю – готуй же відповідь свою!

У дітей є сигнальні картки зеленого та червоного кольору, якщо «так» – зелена, якщо «ні» – червона. 1. Я люблю свою Україну. (У цьому реченні 5 слів?). 2. Я живу на Закарпатті ( Це речення складається із 3 слів?). 3. У слові «Латориця» три склади?

Гра «Сплети вінок для мами».

Мета: формувати у дітей уміння розрізняти м'які приголосні та тверді.

На дошці малюнки дівчинки Оксанки та хлопчика Іванка; квітів.

Учитель говорить слова:

– Оксанка та Іванко збирають букет для мами. Але Оксанка може брати тільки квіти, назви яких починаються з м'яких приголосних. А Іванко – назви яких починаються з твердих приголосних. Допоможіть дітям. Оксанці допомагають дівчатка, а Іванкові – хлопчики.

Учні складають віночок.

Таким чином, учні першого класу засвоюють мовний матеріал на основі спостереження за мовними явищами, прийомами аналізу і синтезу.

### **Література:**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – №18. – травень, 2011. – С. 8-30.

2. Методика навчання української мови в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 364 с.

УДК 159.923.5

*Шевцова Олена Михайлівна*

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

*м. Київ, Україна*

### **АУТОПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Одним із ключових завдань на етапі професійної підготовки фахових психологів постає сприяння розвитку суб'єктності особистості та професіоналізму діяльності. Суб'єктність особистості в контексті професійної діяльності фахівців соціономічної сфери, зокрема психологів, розглядається нами як професійно важлива, особлива інтегративна якість, що вміщує в собі і проявляється через спроможність особистості як суб'єкта розвивати, впорядкувати, оцінювати, контролювати, корегувати власну довільну активність. Одночасно з розвитком суб'єктності майбутній фахівець має набувати аутопсихологічну компетентність, яка є засадничою задля особистісно-професійного розвитку і досягнення професіоналізму в професіях соціального спрямування.

За психолого-акмеологічного підходу, аутопсихологічна компетентність передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей, а також розуміння того, як треба діяти на основі знання про самого себе в різних життєвих ситуаціях, у тому числі і в контексті професійної діяльності (А. Деркач, Л. Степнова) [1]. В її основі знаходяться уміння особистості розвивати і використовувати власні психічні ресурси, створювати сприятливу для діяльності ситуацію шляхом зміни свого внутрішнього стану, спроможність набувати, закріплювати, контролювати, корегувати знання, вміння, навички щодо розвитку самопізнання, саморозуміння, самооцінювання, саморегуляції, самоздійснення, самоефективності тощо, гнучко перебудовувати внутрішній особистісний простір при виникненні непередбачених зовнішніх обставин, створювати вольову установку на досягнення значущих результатів в особистісно-професійному розвитку.

За Н. Кузьміною аутопсихологічна компетентність розуміється як система знань, умінь і навичок, що забезпечує майбутньому фахівцю не тільки загально-психологічну культуру, а й високий рівень розвитку професійної самосвідомості [2]. Професійна самосвідомість як соціально-специфічна форма самосвідомості людини, завдяки якій і у вигляді професійної Я-концепції фіксуються підсумки усвідомлення людиною себе як суб'єкта діяльності і як особистості на кожному етапі професійного становлення, яка являє собою процес пізнання та самооцінки людиною своїх професійних якостей, а також ставлення до них й процес усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної професійної діяльності також спричинює розвиток аутопсихологічної компетентності фахівців [3, 311].

Переважно аутопсихологічна компетентність проявляється і формується через готовність і здатність особистості здійснювати регуляційну діяльність у внутрішньоособистісному (інтраіндивідуальному) просторі, через цілеспрямовані усвідомлення нових уявлень про себе, змін особистісних диспозицій і діяльнісних характеристик [1; 4]. Аутопсихологічна компетентність проглядається й в уміннях особистості послуговуватися і розвивати власні потенціали, що є саме наслідком особливого роду психологічної діяльності – внутрішньоособистісної, результатом якої, у свою чергу, виступають саморозвиток, самовдосконалення, самоздійснення, самотворення тощо [4].

Відповідно, критеріями високого рівня розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців можуть слугувати: чітке усвідомлення власних професійних прагнень і перспектив, орієнтація професійних досягнень на найближче майбутнє, високо диференційоване уявлення про себе як професіонала і суб'єкта професійної діяльності, конгруентність образу «Я-професіонал», досяжність індивідуального професійного еталону, розвинені навички самоаналізу й самоосмислювання, стійкий інтерес до самого себе, високе саморозуміння; адекватна інтерпретація власних почуттів, потреб і устремлінь, позитивна адекватна професійна самооцінка, висока самоповага й самоприйняття, адекватний рівень самокритичності при низькому ступені самозвинувачення; інтернальний локус контролю в усіх значущих для

професійної діяльності сферах життєдіяльності: переконання у тому, що більшість важливих подій у професійному житті є результатом власних дій, впевненість, що самостійно можна досягати успіхів і реалізовувати свої цілі у майбутньому, відчуття, що особисті дії є важливим чинником організації власної професійної діяльності й здобутків у ній, переконання у своїй спроможності контролювати власні формальні й неформальні міжособистісні взаємини, що супроводжують професійну діяльність; готовність до саморозвитку, що супроводжується панівним бажанням і пізнавати, і змінювати себе; усталена впевненість у собі й своїх можливостях, розвинені самокерованість і самопослідовність.

### **Література:**

1. Степнова Л.А. Аутопсихологическая компетентность в структуре психологической компетентности государственного служащего / Л.А. Степнова // Ученые записки РАГС; под общ. ред. В.К.Егорова, В.М.Герасимова. – Вып. 1 (X), М. : РАГС, 2009. – С. 18-26.

2. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н.В. Кузьмина. – М. : Иссл. центр повыш. кач-ва подгот. спец-ов, 2001. – 144 с.

3. Шевцова О.М. Професійна Я-концепція фахівця: теоретичний аналіз проблеми категоріального визначення / О.М. Шевцова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; редкол. : О.Л.Ануфрієва та ін. – К., 2005 – Вип. 12 / голов. ред. В.В.Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – С. 310-316.

4. Шевцова О.М. Психологічна характеристика рівнів розвитку професійної Я-концепції фахівця / О.М. Шевцова // Матеріали Міжнародного науково-практичного конгресу педагогів та психологів «Be smart!», 17-18 лютого 2015, м. Женева (Швейцарія) – Т. 2. – С. 197-202.

УДК 159.923.62

*Яковицька Лада Савеліївна  
Ужгородський національний університет  
м.Ужгород, Україна*

### **ЗМІСТОВНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Розв'язання важливої для виробництва й суспільства в цілому проблеми розвитку професійного творчого потенціалу особистості вимагає й аналізу особливостей її самореалізації як суб'єкта науково-технічної діяльності. У зв'язку з цим доцільно розглянути специфіку механізмів самореалізації

особистості у науково-технічній діяльності. Поняття «механізм» трактується неоднозначно залежно від того, який (структурний або процесуальний) аспект явища береться до уваги. Психологічні механізми визначають як відображення у психіці об'єктивних чинників, закономірностей людської взаємодії з навколишнім світом, як «розкодовані чинники» тих чи інших станів, «виражені в змістовних, образних, зрозумілих термінах і уявленнях», як їх «суб'єктивний опис» [4, с.35]. В.С.Агеев, фактично ототожнюючи поняття «процес» і «механізм», наголошує на елементарному характері останнього. Тобто механізм дозволяє пояснити функціонування і розвиток складного (процесу) через щось більш просте. За словами дослідника, «ідея механізму, тобто деякого більш елементарного рівня аналізу, до якого не можна звести специфіку більш високого рівня, але який здатний виконати тут функцію засобу, завжди була приваблива для психологічного дослідження» [1, с.211].

У науці є дослідження, спрямовані на виявлення передумов, чинників, пошук механізмів розвитку особистості як детермінант самореалізації (К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Анциферової, М.Й.Боришевського, Е.В.Галажинського, І.Д.Єгоричевої, А.Б.Коваленко, Л.О.Коростильової, Д.О.Леонтєва, С.Д.Максименко, В.І.Осьодло, О.П.Санникова, В.І.Слободчикова, Т.М.Титаренко та ін.). За визначенням М.Й. Боришевського, психологічний механізм – це феномен, який означає наявність стану оптимальних взаємовідносин і взаємодій між структурними елементами (підсистемами) психологічної системи, що забезпечує її функціонування, становлення, розвиток. За Л.О.Коростильовою, основними механізмами самореалізації особистості є інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія й екстеріоризація. А.Б.Коваленко вважає, що механізмами самореалізації є самоідентифікація, індивідуація, предметнення. Одним із механізмів самореалізації називає самоідентифікацію І.Б.Дерманова, при цьому особливе значення в особистісній ідентичності авторка приділяє ціннісним орієнтаціям і розглядає саме етичну самоідентифікацію як дієвий механізм самореалізації [3].

У нашому дослідженні ми будемо користуватися визначенням Л.І.Анциферової: психологічні механізми – це функціональні способи перетворення особистості, що закріпилися в її психологічній організації, в результаті чого і виникають різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування [2, с. 8]. На основі узагальнення теоретичного й емпіричного матеріалу нами була складена змістовна схема механізмів самореалізації викладача у науково-технічній діяльності (табл.1.).

Механізми самореалізації у професійній діяльності є тим феноменом, за допомогою яких фахівець забезпечує стабільність та успішність власного професійного буття. Через механізми самореалізації формується життєва філософія особи в цілому, усвідомлюється сенс життя, що сприяє досягненню професійної майстерності і творчої самореалізації.

Таблиця 1.

## Механізми самореалізації викладача у науково технічній діяльності

Назва механізму	Змістова характеристика механізму
Практика прийняття рішень	досвід реального діяння; способи підготовки прийняття рішення (гіпотези, альтернативи); типи рішень, що використовуються (використання головним чином партисипативних, групових типів); передбачення результату; суб'єктивна оцінка правильності виконання прийнятих рішень, аналіз причин успіху-неуспіху; накопичення індивідуального досвіду, фіксація результатів і способів розвитку власних стратегій й суб'єктивних властивостей.
Цілепокладання	забезпечує ефективне подолання невизначеності в умовах множинності альтернатив, зумовлює єдність процесуального й результативного задоволення, реальну можливість керувати власним розвитком, цілеспрямовано будувати власну професійну діяльність, а отже, вільно творити себе.
Екстеріоризація	об'єктивація досвіду і думок фахівців. Крім того, у цьому процесі професіонал здатен не тільки транслювати засвоєні й створенні адекватні еталони діяльності, але й одночасно породжувати нові цілі й орієнтири, більш відповідні швидкоплинним життєвим вимогам, тим самим, забезпечуючи індивідуальний і соціальний розвиток.
Культуралізація	обумовлює сприйняття соціально-нормативного, комунікативного й аксіологічного змісту професійної роботи та її оцінку, тим самим забезпечуючи рутинізацію цього змісту. Розрізняється її зовнішнє спрямування (соціальна відповідальність) і внутрішні (культура особистості, культура комунікації) складові.
Рефлексія	полягає у зміні способів і цілей діяльності з метою керування її ефективністю, оптимізації виконуваних дій, кращого і більш повного досягнення поставлених цілей, у модернізації минулого професійного досвіду фахівця, врахуванні групової думки у процесі розробки рішення. Є важливою складовою наукового мислення, відображає зв'язок ученого-викладача з соціокультурною і професійною самосвідомістю.
Створення нових сенсів	самостійний особистісний феномен, в якому переважає мотиваційна природа, тобто має певну спонукальну силу, і разом з рефлексивним механізмом є складовою предметності і розвитку діяльнісного поштовху.

**Література:**

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 3-18.
3. Яковицька Л.С. Самореалізація особистості у науково-технічній діяльності: монографія / Л.С. Яковицька – Донецьк: Вид-во «Ноулідж», 2012. – 348 с.
4. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный ресурс] / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

УДК 159.964.1

*Ямчук Таїса Юрійвна,  
Чакава Мар'яна Анатоліївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Проблема розвитку професійних якостей розглядалась у працях широкого кола науковців, зокрема у вітчизняних дослідженнях цим питанням займалися:



Н.В.Алішева, Б.Г.Ананьєв, В.Б. Бакатанова, В.О. Бодрова, І.Б. Васильєва, О.С. Єгорова, Є.О. Климова, Е.Ф.Зеєр А.А., Деркач, В.Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткіна, В.Г. Лооса, А.К. Маркова, Н.С. Мойсеюк, В.Д. Шадрікова, О.І. Щербакова, В.П. Андрущенко, В.І. Астахова, І.Д. Бех, Н.С. Бодров, А.В. Брушлинський, Н.С. Глуханюк, Ф.С. Ісмагілова, В.О. Кан-Калик, А.В. Карпов, О.В. Киричук, Г.С. Нікіфорова, С.І. Подмазін, С.Л. Рубінштейн, С.О. Сисоєва, В.А. Сластьоніна, В.М. Шепель, Є.О. Якубі та ін.

Розвиток професійних якостей є однією з найважливіших умов досягнення високого рівня професіоналізму, тому у наш час вони активно досліджуються українськими дослідниками, серед яких: Г. Балл, Р.С. Гуревич, О.Г. Мороз, К.К. Платонов та ін [1].

Проте, незважаючи на значну увагу дослідників до проблеми розвитку професійних якостей вона залишається недостатньо вивченою. Метою нашого дослідження було теоретично проаналізувати та емпірично дослідити розвиток професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Аналіз провідних досліджень дозволив розкрити зміст поняття «професійні якості», таким чином можемо зазначити, що професійні якості - це інтегрована сукупність професійних і особистісних якостей, яка виникає внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистості та виявляється у більш ефективній діяльності. Відповідно до цього визначення, професійні якості майбутнього фахівця - це індивідуальні особливості, що сприяють формуванню у людини позитивного ставлення до своєї професії і людям, з якими він працює, прагнення до особистісного зростання, професійного вдосконалення [2].

Професійні якості фахівця відповідають на такі життєво важливі прояви, як самоактуалізація, самостійність, здатність обирати та розв'язувати проблеми, усвідомлювати своє професійне Я, визначати власну життєву позицію, долати труднощі, керувати своєю поведінкою та діяльністю [3].

Для дослідження професійних якостей у студентів та працівників ми використали методику «Діагностика самоактуалізації особистості» (А.В. Лазукіна). Методика включає в себе максимальну реалізацію можливостей досліджуваних, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому. Вибірку склали студенти та працівники сфери економічних відносин, загальна кількість досліджуваних складає 60 осіб.

Дослідження показало, що близько в – 57% студентів провідною є контактність та потреба в пізнанні - 43%. Отримані результати свідчать, про те, що досліджувані вміють налагоджувати контакти, здатні до конструктивного спілкуванню з іншими, при цьому в них розвинута висока потреба в пізнанні, завжди характерна відкритістю нових вражень здатність до буттєвого пізнання, у той час для іншої вибірки домінуючими є: орієнтація у часі – 37%, цінності – 37% та саморозуміння - 26%. Це позитивна тенденція, яка говорить про те, що респонденти чутливі, сензитивні до своїх бажань і потреб, здатні насолоджуватися актуальним моментом.

Також було виявлено, найменші показники які характерні для обох груп досліджуваних, зокрема, це: погляди на природу людини, креативність,

автономність та аутосимпатія. Ці дані свідчать про те, що групи не мають ніякого відношення до творчого життя, наділені незначною життєвістю та самопідтримкою, при цьому належне місце належить тому, що вони автономні, незалежні і вільні.

Таким чином, у вибірці студентів спостерігається досить позитивна тенденція до розвитку професійних якостей, тобто в них сформовані потенційно особистісні та базові професійні якості, які є основною підставою для навчання за певним фахом та подальшої успішної професійної діяльності, у той час для вибірки працівників характерні специфічно-професійні якості які формуються упродовж професійної діяльності залежно від специфіки роботи.

### **Література:**

1. Волкова Н. Проблема підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності / Н. Волкова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 1 (5). – С. 25 – 27.
2. Зеер Є.Ф. Психологія професійного розвитку: Учебн. пособие. – 2-е изд. /Є.Ф.Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
3. Курдюмов Г. М. О формировании личностных качеств будущих специалистов / Г. М. Курдюмов // Высшее образование в России. — № 2., 1996. - 103–105 с.

## **РОЗДІЛ V. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧАСНИКІВ НАВЧАЛЬНО-ВІХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

УДК:159.953:331.101.3-057.87

*Алмаші Світлана Іванівна,  
Марушка Вікторія Ярославівна  
Мукачівський державний університет  
м.Мукачево, Україна*

### **ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

Незважаючи на велику кількість наукових праць з вивчення та підвищення мотивації навчальної діяльності школярів, вчителі, як і раніше, часто стикаються з проблемою несформованості потреб учнів у знаннях, відсутності інтересу до навчання. Особливо гостро ця проблема спостерігається у школярів підліткового віку, що змушує знову і знову повертатися до цього питання. Не дарма підлітковий вік характеризують як перехідний, кризовий, переломний, критичний.

Дослідженням навчальної діяльності в цілому та її мотивацією зокрема займалися провідні вітчизняні психологи і педагоги: А. С. Макаренка, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, В.Г. Асєєв, І.А. Зимова, В.Г. Степанов, І.В. Дубровіна,

Н.Ф. Тализіна, А.А. Люблінська, І.С. Кон, Ю.К. Бабанський, В.А. Крутецкий, Т.А. Матіс, М.І. Божович, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, Н.Ф. Тализіна, Є.П. Ільїн, С.Л. Рубінштейн, А.Б. Орлов і багато інших [2]. Однак, не достатньо вивченою на даному етапі залишається проблема навчальної мотивації підлітків. Що і стало метою нашого дослідження.

Визначальним компонентом організації навчальної діяльності є мотивація. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою щодо діяльності, однак завжди є внутрішньою характеристикою особистості як суб'єкта цієї діяльності. Передумовою успіху в ній є сформованість спонукальної сфери, розвиток якої потребує цілеспрямованого педагогічного впливу.

У психологічній літературі не вдалося зустріти прямого визначення терміна «навчальна мотивація». Можливо, це пов'язано з термінологічної неясністю, яка існує в загальній психології. Терміни «навчальна мотивація», «мотивація навчання», «мотивація навчальної діяльності», «мотиваційна сфера учня» використовуються як синоніми в широкому або вузькому сенсі. У першому випадку, ці терміни позначають всю сукупність мотивуючих факторів, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість (А.К. Маркова). У другому випадку, даними термінами позначають складну систему мотивів (В.Я. Ляудіс, М.В. Матюхіна, Н.Ф. Тализіна) [1].

Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність дитини, її готовність до засвоєння знань. Потреба не визначає характеру діяльності, її предмет окреслюється тоді, коли людина починає діяти. Спонукальна (мотиваційна) складова навчальної діяльності охоплює пізнавальні потреби, мотиви і сенси навчання. Важливою умовою учіння є наявність пізнавальної потреби і мотиву самовдосконалення, самореалізації та самовираження.

Мотиви навчальної діяльності розрізняють за змістом і динамічними характеристиками. Насамперед, у підлітка зміцнюються пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань. Причому в цьому віці у більшості школярів інтерес до фактів змінюється інтересом до закономірностей. Широкі пізнавальні інтереси в підлітковому віці, за даними дослідження А.К. Маркової, характерні приблизно для четвертої частини учнів. Ці інтереси викликають у підлітків прагнення до вирішення пошукових задач і нерідко виводять учня за межі шкільної програми. Більшість школярів 5-9 класів вважають, що для них найбільш значущим є мотив оволодіння новими знаннями, мотив ж оволодіння способами добування знань усвідомлюється як значимий дуже рідко [2].

Для дослідження навчальної мотивації підлітків ми використали методику «Мотивація успіху та уникнення невдачі» (А.О. Реана). Методика має 2 шкали або полюси: уникнення невдачі та досягнення успіху (надія на успіх). Вибірку склали учні 8 та 9 класів в кількості 55 осіб.

Дослідження показало, що серед учнів 8 класу у 56% досліджуваних домінує мотив «досягнення успіху», у 28% опитуваних «полюс не виражений» та у 16% досліджуваних спостерігається мотив «уникнення невдачі». Отримані результати свідчать, що більша половина учнів під впливом мотиву досягнення успіху прагне до вирішення важких завдань, до максимальної самостійності, до

відповідності високим стандартам, до суперництва з іншими і підвищення самоповаги за допомогою реалізації свого потенціалу. Це позитивна тенденція, яка є запорукою розвитку підлітків. Деяко гірші результати проведеного дослідження в 9 класі, зокрема, у 43,4% опитуваних прослідковується вираження мотиву «досягнення успіху», що на 12,7% досліджуваних менше, ніж в учнів 8 класу. У 26,6% досліджуваних «полнос не виражений» та у 30% спостерігаємо мотив «уникнення невдачі», що на 14% більше, ніж у восьмикласників. Як бачимо, спостерігається негативна тенденція розвитку мотиваційної спрямованості учнів, яка може негативно позначитися на етапі адаптації при переході до старшої ланки школи або ж на наступному етапі профільного навчання підлітків. На це особливу увагу слід звернути як психологам так і педагогам школи.

### **Література:**

1. Володарська О. Вивчення мотивації навчальної діяльності підлітків / О. Володарська // Психолог. – 2013. – №17. – С.33-42.
2. Дзюбко Л. Діагностика навчальної мотивації : збірник методик / Л. Дзюбко, Л. Гриценко. – К. : Шкільний світ, 2011. – 128 с.

УДК : 159.952-053.5"465.06/.10

*Алмаші Світлана Іванівна,  
Матіко Марія Іванівна  
Мукачівський державний університет, м. Мукачево*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Головне завдання сучасної школи – розвиток особистості школяра, його самостійності та активності, становлення його як суб'єкта діяльності. Початкове навчання є рушієм і фундаментом становлення всебічно розвиненої особистості. Зміни, що відбуваються у пізнавальній сфері дитини молодшого шкільного віку, мають надзвичайно велике значення для подальшого повноцінного розвитку психіки. Одним із важливих чинників ефективної учбової діяльності та успішного особистісного становлення молодшого школяра є розвиток уваги, що є необхідною умовою пізнання навколишнього світу, самопізнання, усвідомленого та чіткого відображення навчального матеріалу та його міцного засвоєння.

На відміну від пізнавальних процесів, увага свого особливого змісту не має. Вона проявляється ніби всередині психічних процесів і невіддільна від них, характеризуючи динаміку їх перебігу. Не можна бути уважним взагалі. Увага завжди проявляється в певних конкретних психічних процесах: ми вдивляємося, вслухаємося, обмірковуємо щось, запам'ятовуємо. Увага може

бути спрямована як на об'єкти зовнішнього світу, так і на власне внутрішнє життя.

Школа висуває вимоги до довільності дитячої уваги в плані уміння діяти без відволікань, дотримуватись інструкцій і контролювати одержаний результат. Розвивати й удосконалювати увагу так само важливо, як і вчити письму, лічбі й читанню. Залежність розвитку уваги від цілеспрямованої провідної діяльності виводить на перший план необхідність такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала розвиток уваги як психічного процесу разом із уважністю як рисою особистості молодшого школяра. Необхідність дослідження уваги учнів початкових класів зумовлюється тим, що у цьому віці уважність уперше формується як риса особистості, виявляючись у розвитку мимовільної, довільної і післядовільної уваги.

Проблемою уваги займалися як вітчизняні, так і закордонні психологи: Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, Н.А. Менчинська, С.Л. Рубінштейн, К.Д. Ушинський, Б.В. Ельконін; А. Валлон, К. Коффка, Ж. Піаже, Т. Рібо, Е.Б. Тітченер та інші. Глибоко досліджували розвиток уваги молодших школярів в учбовій діяльності Л. Божович, О. Леонтьєв, М. Добринін, І. Страхів та ін. [2]. Та все ж залишилося ще багато невисвітлених аспектів даної проблеми, зокрема, особливості розвитку уваги учнів на етапі переходу до середньої ланки освіти.

Розвиток та виховання уваги учнів набуває особливого значення у зв'язку з переходом школи на навчання за новими програмами; засвоєння школярами змісту цих програм можливо тільки при високому рівні уваги. Для дослідження уваги молодших школярів нами була використана методика П'єрона-Рузера. Дана методика використовувалась з метою визначення рівня концентрації уваги, для дослідження і оцінки таких параметрів уваги, як її стійкість, можливість перемикання, розподілу, а також особливостей темпу діяльності, прояв ознак втоми і перенасичення. Вибірку досліджуваних склали учні двох 4-х класів в кількості 50 осіб.

Аналізуючи отримані результати учнів 4-А класу, бачимо, що в досліджуваних переважає середній рівень концентрації уваги – 36%. Однак спостерігаються високі показники дуже низького (16%) та низького (28%) рівнів, що є негативним явищем. Показники високого рівня складають 20%. Серед досліджуваних 4-Б класу найбільш вираженим є низький рівень концентрації уваги – 36%. Показники середнього рівня складають 20%, високого – 24% та дуже високого - 12%. Отримані результати вказують на загалом низькі показники розвитку уваги четвертокласників, що може негативно позначитися на процесі адаптації учнів в середній ланці освіти та на навчально-пізнавальній діяльності зокрема. Дітям важко зосереджуватися на одноманітній для них діяльності, або на діяльності цікавій, але такій, що вимагає розумового напруження. Відволікання уваги рятує від перевтоми. Ця особливість уваги є однією з підстав для включення до занять елементів гри та достатньо частой зміни форм діяльності.

### Література:

1. Веретенко Т.Г. Загальна педагогіка / Т.Г. Веретенко. – К.: Кондор, 2004. – 316 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посіб. / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. - 400с.
3. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К.: Академвидав, 2005, 2009. – 360 с.

УДК 373.2.015.311.064.1

*Атрощенко Тетяна Олександрівна,  
Гапак Марія Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ ДНЗ ТА СІМ'Ї В РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

Сім'я для дошкільнят перша і незамінна школа виховання, найважливіший фактор у формуванні особистості. «Від того, як пройшло дитинство, як вів дитину за руку в дитячі роки, що ввійшло в його розум і серце з оточуючого світу – від того в рішучому ступені залежить, якою людиною стане сьогоднішній малюк» (В.О. Сухомлинський) [3, с.89].

Головним завданням роботи дошкільного закладу з сім'єю є:

- пропаганда педагогічних знань з метою підвищення педагогічної культури батьків;
- організація заходів, спрямованих на оволодіння батьками системою умінь, необхідних для організації діяльності дитини вдома;
- гуманізація змісту і форм роботи з сім'єю;
- гармонізація взаємовідносин батьків та педагогів [1, с.30].

Однак ці завдання не слід розуміти формально. Повідомлене має бути сприйняте батьками. А це в свою чергу вимагає, щоб інформація вихователя була не лише правильною з погляду сучасної науки, а й відповідала рівневі обізнаності слухачів.

Такий підхід до забезпечення єдності сім'ї та дошкільного закладу освіти у формуванні особистості вимагає відповідного добору форм та методів організації з батьками, насамперед продуманої, логічно обумовленої системи роботи.

У дошкільний заклад приходять діти з різних сімей, які відрізняються один від одного по культурному і матеріальному рівню; інтересам; виховним цінностям; поглядам на виховання та інше.

Тому головним завданням педагога є об'єднати всіх батьків, спрямувати їх увагу на виконання основних завдань. В роботі з сім'єю потрібно використовувати різноманітні форми роботи, а найбільше ті, які дають

найефективніші результати у вихованні дітей в дошкільному закладі, та, зокрема, у підготовці їх до шкільного життя.

Існують різноманітні форми роботи з батьками, кожна сім'я потребує свого, індивідуального підходу.

Роботу кожної вікової групи вихователям потрібно розпочинати з глибокого ознайомлення з всією сім'єю, умовами життя дитини, з якою вихователь щоденно працює. З цією метою педагоги повинні організовувати знайомства з членами сім'ї на дому, що в свою чергу дає можливість зразу ж знайти необхідний контакт із сім'єю взагалі, дитиною зокрема. Таким чином, вивчаються умови життя, можливості сім'ї, визначається, хто в сім'ї має найбільший вплив на дитину. Ця індивідуальна форма роботи допомагає визначитись, якими здібностями володіє дитина, на скільки комфортно почуває себе в колі сім'ї, дізнатись про її нахили та уподобання.

Сьогодні дуже важливим є підвищення рівня педагогічної культури або ж педагогічної освіти батьків.

Педагогічна культура батьків – це компонент загальної культури, який акумулює в собі накопичений попередніми поколіннями досвід виховання дітей у сім'ї [2, с.14].

Щоб виховати сучасну особистість, дорослі мають бути не лише належно вихованими, а й педагогічно освіченими. Як твердять психологи, навіть найсерйозніші прорахунки педагогів не позначаються так фатально на розвитку особистості дитини, як неправильна поведінка батьків. Тому виховання батьків потрібне і для успішного процесу виховання, і для здоров'я суспільства.

Педагогічна культура батьків є складною і динамічною системою.

Структурними компонентами педагогічної культури батьків є: педагогічні знання; педагогічна та психологічна компетентність; педагогічна рефлексія; педагогічна емпатія.

Викликати у батьків бажання цікавитися вихованням дітей – головне на першому етапі формування педагогічної культури батьків. Зацікавленість у вирішенні «дитячих» проблем – запорука зростання освіченості кожного з батьків.

Критеріями підвищення педагогічної культури батьків є: спрямованість і адресованість (знання конкретних особливостей сімей); індивідуалізація педагогічного впливу (спрямування педагогічних знань на конкретну дитину з її особливостями, перспективами розвитку); оперативний зворотний зв'язок (живий діалог, потрібні корективи).

Основні форми взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї: відвідування родини дитини; день відкритих дверей; бесіди (індивідуальні і групові); консультації; семінари-практикуми; батьківські збори; круглий стіл; дискусія; усні журнали; наочні форми роботи з батьками включають підготовку пам'яток, папок – пересувок, матеріалу на стендах, фотовиставки й ін.; брифінг; батьківські конференції; сімейні клуби; Бібліотека спеціальної літератури; "Батьківська пошта" і "Телефон довіри"; Бібліотека ігор (ігротека); гурток "Працьовиті ручки" тощо.

Отже, робота з батьками була і є актуальною і досить важливою проблемою в роботі дошкільного закладу освіти. Весь дошкільний період життя дитини спрямований на зміцнення її здоров'я, виховання самостійності, моральних якостей, розширенню світогляду, становленню особистості – тобто, на всебічну підготовку до сприйняття основ наук у школі. Здійснити ці завдання на належному рівні можна лише в тісній співдружності з батьками.

#### **Література:**

1. Детский сад и семья / Под ред. Т. А. Марковой. - М., 1986. – 205 с.
2. Постовий В.Г. Сучасна сім'я і її педагогіка / В.Г.Постовий. - К., 1994. – 63 с.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка /В.О. Сухомлинський. - К., 1978. – 263 с.

УДК 159.923.2:316.613.434 - 053.6

*Барчі Беата Василівна,  
Ольховська Іванна Іванівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **АГРЕСИВНІСТЬ І КОНФЛІКТНІСТЬ У САМОСТВЕРДЖЕННІ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ**

В період соціальних та політичних змін, економічної кризи і нестабільності в суспільстві відбувається різносторонній вплив на розвиток самосвідомості сучасної молоді. Акцентуючи увагу на самовизначенні особистості підліткового віку, важливою є проблеми самоствердження.

Існує точка зору стосовно тлумачення агресії із позитивного боку: деякі науковці під агресією розуміють активність, потяг до самоствердження, внутрішню силу, яка дає людині можливість протидіяти зовнішнім умовам. Агресивна поведінка підлітків, на думку С.Шабанової, постає як спосіб задоволення потреби у спілкуванні; самовираження та самоствердження; реакція на неблагополучну ситуацію, що клалася у сім'ї, та на жорстоке ставлення з боку батьків; досягнення значущої мети. Таким чином, у підлітковому віці агресивна поведінка являє собою своєрідний захисний механізм [1].

У роботах Л.І. Божович В.І. Ілійчука конфліктна поведінка розглядається як результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між суспільством, мікросередовищем і самою людиною. Це результат внутрішніх і зовнішніх протиріч між потребою в самостверженні та можливістю її задоволення, між самооцінкою і оцінкою групи, між вимогами групи і власними установками і переконаннями, тобто конфліктна поведінка виступає як схильність підлітка до конфлікту при взаємодії особистісних факторів і факторів зовнішнього середовища [2]. З точки зору Н. Пов'якель, тривале перебування молодої людини у конфліктній ситуації призводить до її викривленого, амбівалентного ставлення до себе і не дає можливості знайти адекватні засоби для утвердження



особистісної позиції в соціальному середовищі [3].

Методика «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є.П.Ільїн та П.А.Ковальов) дає можливість зробити дослідження ролі агресивності і конфліктності у самоствердженні особистості підліткового віку. У дослідженні було опитано 50 осіб. Результати проведеного дослідження показано на графіку.

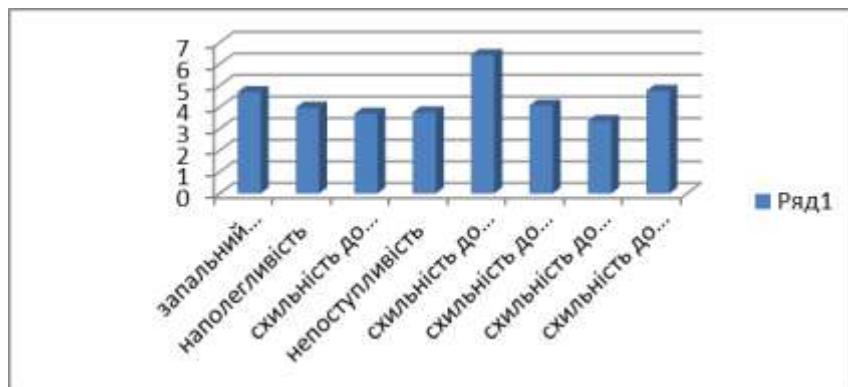


Рис. 1. Результати методики «Особистісна агресивність і конфліктність»

Як показано на графіку за методикою «Особистісна агресивність і конфліктність» (Є.П.Ільїн та П.А.Ковальов), шкала «Схильність до безкомпромісності» ( $M_x = 6,42$ ) найбільш виражена, а най менш виражена шкала «Нетерплячість до думки оточуючих» ( $M_x = 3,36$ ).

Результати обраної нами методики показують, що підлітки мають високий рівень безкомпромісності, що погано впливає на їх поведінку у суспільстві. Кожен з них хоче бути лідером і не хоче поступити своє місце іншому. Шкала «Нетерплячість до думки оточуючих» отримала найменший результат, це свідчить про те, що підлітки не хочуть прислухатися до думки дорослих. В цьому віці вони дуже нетерплячі. В шкалі «Запальний характер суб'єкта» ( $M_x = 4,7$ ) це свідчить про те, що досить багато підлітків схильні швидко дратуватися і приходити в гнів. Шкала «Наполегливості» ( $M_x = 3,98$ ) досить багато дітей є наполегливими, відстоюють свої вчинки, права і поступки. Наступна шкала «Образливість» ( $M_x = 3,73$ ) досить високий для підлітків, яких легко образити. Шкала «Непоступливість» ( $M_x = 3,76$ ) дана шкала свідчить про те, що досить багато підлітків є впертими і непоступливими. Шкала «Схильність до помсти» ( $M_x = 4,08$ ), як бачимо це високий результат того, що школярі мстять один одному. Шкала «Підозрілість» ( $M_x = 4,76$ ) в цій шкалі дуже виявлено недовірливість підлітків до однолітків, вчителів та батьків.

Агресивна поведінка у підлітків – складний процес, в якому взаємодіє багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, засобів масової інформації. На агресивну поведінку підлітка впливає ступінь згуртованості родини, характер взаєностосунків між її членами, близькість між батьками та дітьми, стиль сімейного керівництва [4].

Список використаних джерел:

1. Павелків Р.В. Вікова психологія : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Р.В. Павелків. – К. : Кондор. – 2011. – 468 с.

2. Божович Л. Проблеми формування особистості. / Л. Божович. – М.: Педагогіка, 2005.

3. Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: навч. посіб. / Л.Г. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К. ВД «Професіонал», 2007. – 416 с.

4. Хоменко Г. Агресивність підлітків: причини, профілактика, корекція. / Г. Хоменко // Психолог. – 2009. – №35. – С.17-23.

УДК 373.2.016:811.111

*Барчі Беата Василівна,  
Порохнавець Юлія Едуардівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ДНЗ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Суспільство ХХІ століття зосереджує свої сили на формуванні та вихованні молодого покоління, яке стане рушійною силою у розвитку людства. Оскільки перші кроки до формування особистості відбуваються з самого дитинства, то виховний і освітній процеси повинні бути джерелами розвитку маленького члена суспільства.

Зважаючи на те, що Україна активно рухається у напрямку європейських стандартів, то першочерговим завданням дошкільної освіти стає формування іншомовної мовленнєвої компетенції у дітей дошкільного віку та соціалізація дитини у цьому середовищі. Результатом цього є створення англomовних груп у ДНЗ, в яких виховний і освітній процес спираються на володіння вихователем іноземною мовою на високому рівні та вмінню застосувати мовленнєві навички відповідно до вікових та психологічних особливостей дітей.

Початок навчання іноземної мови з дитячого садка зумовлений віковими та психологічними особливостями розвитку дошкільників: особливості розвитку вищих психічних функцій у дошкільний період, передусім, неопосередкованість сприймання, нестійкість уваги, ефективність пам'яті, емоційна мотивація комунікації. Раннє навчання іноземних мов сприяє не лише більш вільному практичному оволодінню ними, а й несе в собі величезний інтелектуальний, виховний і моральний потенціал.

Навчання дошкільників англійської мови – це передусім система певним чином організованої педагогом цільової ігрової діяльності, що сприяє розвитку та вихованню дитини, реалізації нею у процесі такої діяльності нагромадженого досвіду, сформованих якостей для засвоєння мінімального обсягу англomовних знань і умінь [1, 8].

Важливо використовувати форми і методи, які базуються на різноманітних компонентах ігрової діяльності.

Дидактична гра виступає провідним методом розвитку іншомовного мовлення дітей дошкільного віку [2, 46].

Залишається також спірним питання вікової категорії дітей, з якими слід розпочинати навчання англійської мови. Практичний досвід показав, що в дошкільному закладі під керівництвом вихователя діти з 3-х років результативно вивчають іноземну мову. Для такого навчання слід створити відповідні умови.

Діти молодшого дошкільного віку, як правило сприймають іншомовну лексику на достатньому рівні. В такому віці ще відсутня необхідність у підборі диференційного матеріалу, в орієнтирах на здібну та обдаровану дитину. Навчаючи малят іноземній мові, вихователь повинен притримуватись правил сприяння позитивної мотивації:

- вихователь має бути щирим, щоб дитина відчула, що вчити і навчатися іноземній мові – це діяльність, яка приносить задоволення і вчителю і дитині;
- вихователь повинен говорити зрозуміло, голосно, чітко, з ентузіазмом (такий стан обов'язково захопить і дитину);
- заняття слід проводити невимушено, легко, без напруги;
- заняття має бути чітко організований, без зайвих відволікаючих подразників;
- навчальний матеріал давати дозовано, навіть трішки менше, ніж дитина здатна сприймати (спрацювання на інтерес дитини) [3, 24].

Сучасна система освіти пред'являє суворі вимоги до випускника дитячого садка. Сучасна школа, керуючись новими федеральними державними освітніми стандартами, у свою чергу, висуває суворі вимоги до підготовки учнів при наборі в перший клас. Бути учнем зовсім непросто. Тим більш успішним. Дітям молодшого шкільного віку доводиться особливо важко. Вони змушені сісти за парту, а адже зовсім недавно основним видом їх діяльності була гра. Такий предмет англійська мова вивчається в загальноосвітніх закладах вже з 2 класу. Учні, які не вивчали англійську мову раніше, відчують труднощі в навчанні з цього предмету. Ось тут і починаються проблеми. Батьки найчастіше не можуть допомогти дітям, дитина відчуває себе неуспішною, погані оцінки викликають негативне ставлення до вивчення англійської мови. Завданням вихователя у англійській групі ДНЗ є створення умов для розвитку інтересу до вивчення англійської мови, що в подальшому сприятиме легкому і швидкому періоду адаптації учнів до нових вимог у школі і допоможе їм бути успішними.

### Література:

1. Кулікова І.А. Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації / І.А. Кулікова, Т.М. Шкваріна; за заг. ред. О.В. Низовської, – 3-тє вид., зі змін. та доповн. – Тернопіль: Мандрівець, 2015 – 48 с.
2. Шкваріна Т.М. Англійська мова для дітей дошкільного віку: прогр., метод. реком. / Т.М. Шкваріна. – К.: Шкільний світ, 2008. – 112 с.
3. Шкваріна Т.М. У світі іноземної мови з цікавістю / Т.М. Шкваріна // Дошкільне виховання. – 2000. – №1. – 60 с.

## **ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ СІМ'Ї НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ**

Процес становлення особистості дитини на сучасному етапі відбувається у складних і суперечливих умовах. Період кардинальних соціальних і економічних змін в Україні характеризується загрозою безробіття, гіперінфляцією, стрімким падінням життєвого рівня. Усе це значно знижує матеріальний статус сім'ї, призводить до деградації сімейних відносин, впливає на виховну функцію сім'ї.

Досліджуване питання викликало підвищений інтерес як у вітчизняних (М.І. Алексєєва, В.Ю. Альошина, О.О. Бодальов, Л.С. Виготський, І.В. Дубровіна, Н.І. Лисіна, Т.М. Титаренко та інших) так і у зарубіжних (М. Боуен, Д. Джексон, К. Маданес, А. Маслоу, К. Флейк-Хопсон, Д. Хейлі, К. Хорні та інші) спеціалістів. Така зацікавленість проявилася в публікації великої кількості наукових статей і методичної літератури з проблеми вивчення критеріїв психічного здоров'я і нездоров'я дітей.

В 1979 році Всесвітньою організацією охорони здоров'я було введено поняття „психічне здоров'я“, що означало стан душевного благополуччя, відсутність хворобливих психічних явищ, адекватні умовам навколишнього середовища поведінка і діяльність.

І. Бех підкреслює, що «умовою успішного формування ціннісних якостей особистості дитини є психологічний клімат у сім'ї» [2]. Вченими прийнято виділяти два типи психологічного клімату в сім'ї: сприятливий та несприятливий. Для гармонійного розвитку особистості дитини необхідним є створення батьками сприятливого мікроклімату, ознаками якого є: емоційна єдність родини, висока доброзичлива вимогливість до кожного з членів родини, почуття захищеності та емоційної задоволеності, можливість вільно висловлювати свою думку, висока внутрішня дисциплінованість, відповідальність, уміння зрозуміти іншого, прагнення проводити вільний час разом, можливість всебічного розвитку кожного члена сім'ї, відкритість сім'ї - доброзичливі стосунки з родичами, друзями.

Узагальнення даних, отриманих ученими, дало змогу виокремити наслідки несприятливого функціонування сім'ї:

- порушення адекватного виконання батьками сімейних функцій. Оскільки сфери домашнього господарства, відпочинку, емоційних взаємин тощо знаходяться у тісній взаємозалежності, то дисфункція в одній - призведе до «ланцюжкової реакції» змін в інших сферах;

- наявність дисфункційних сімейних коаліцій: один із батьків утворює стійку коаліцію з дитиною проти іншого - дистанційного; один із подружжя об'єднується з власними батьками проти іншого партнера;

- статеворольова трансформація у чоловіків, яка проявляється у зниженні прояву ними маскулінних властивостей, та у жінок - у зниженні прояву фемінних властивостей. Також Р.П. Федоренко вказує на появу синдрому «токсичної» любові, який проявляється у жіночій інфантильності та чоловічій незрілості. Поведінку подружжя визначають патогенні психологічні фактори: самотність, незадоволена потреба в любові та визнанні, аутоагресивність. Дисгармонійні сім'ї складаються з людей не здатних до автономії, відчужених від себе та інших, «емоційно холодних», з низькою самооцінкою.

Такі порушення у функціонуванні сім'ї та деструктивні особистісні характеристики батьків негативно діють на благополуччя дитини, не дозволяють задовольняти її потреби, викликають стан внутрішньої напруги, слугують джерелом соматичних, нервово-психічних розладів, гальмують розвиток особистості.

Можна зробити такі попередні висновки:

1) Сім'я є складною динамічною, багаторівневою і багатофункціональною соціально-психологічною системою, життєдіяльність якої детерміновано дією зовнішніх та внутрішніх факторів.

2) Сімейне виховання включає в себе ставлення до дитини, особистісні характеристики батьків, стиль їх поведінки, емоційні зв'язки, клімат в сім'ї - все це має вплив на становлення особистості дитини, її психічне здоров'я.

3) Під поняттям „психічне здоров'я" медики, психологи, педагоги, філософи, соціологи розуміють стан душевного благополуччя, відсутність хворобливих психічних явищ, адекватні умовам навколишнього середовища поведінка і діяльність.

4) Встановлено, що рівень психічного розвитку дитини визначається якістю батьківської сім'ї, складом сім'ї, особливостями сімейних взаємин, типом батьківського ставлення та стилем виховання.

5) Порушення у психічному здоров'ї підлітків формується під впливом такого психологічного клімату сім'ї, як: неповна батьківська сім'я; негармонійні (дисфункційні взаємини); переважаючі типи ставлення - розширення сфери батьківських почуттів, надання переваги в підлітка його дитячим якостям, фобія втрати дитини, домінуюча гіперпротекція чи гіпопротекція, потурання, нестійкість стилю виховання, емоційне відторгнення, ігнорування потреб дитини, надмірність обов'язків, підвищена моральна відповідальність, виховна невпевненість батьків, недостатність обов'язків, нерозвиненість батьківських почуттів, проєкція на підлітка небажаних власних якостей, надмірність санкцій; стилі виховання - підвищений контроль; недостатність контролю, надмірність заборон; недостатність заборон; надмірна суворість та фізичні покарання.

6) Специфіка взаємин між батьками і дітьми, особливості сімейного клімату визначаються головним чином тим, що турбота батьків і гармонійні сімейні взаємини є необхідною умовою для підтримки психічного здоров'я та самого життя підлітка.

## Література

1. Алексеевко Т.Ф. Готовність батьків до виховання дитини / Т.Ф. Алексеевко // Педагогіка і психологія. - 2002. - № 4. - С. 37-41.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / [ред. Цибульська О. І.]. - К. : Либідь, 2003. - Кн. 1 : Особисто орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. - 2003. - 280 с.
3. Бессонова Т.П. Особливості розвитку дитини в неблагополучній сім'ї / Т.П. Бессонова // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 1. - С. 39-42.
4. Воспитательный потенциал семьи и социализация детей // Педагогика. - 1999. - № 4. - С. 27-38.
5. Дымнова Т.И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской / Т.И. Дымнова // Вопросы психологии. - 1998. - № 2. - С. 46-56.
6. Добрович А.Б. Кто в семье психотерапевт / Анатолий Борисович Добрович. - М. : Знание, 1985. - 80 с.
7. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Вирджиния Сатир; [пер. с англ. Е. В. Новикова, М. А. Макарушкина]. - М. : Педагогіка-Пресс, 1992. - 283 с. - (Мастерская психологии и психотерапии).
8. Якубова Ю.М. Антонова-Турченко О. Г., Святненко Г. В., Московка М. М. Проблемні сім'ї : діти і батьки. Український інститут соціальних досліджень. - Київ 1998. - С. 23-25.

УДК 159.964

*Вічалковська Наталія Калинівна*  
*Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*  
*м. Луцьк, Україна*

### **ЕКСПРЕСИВНА АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ПРОБЛЕМАМИ АУТИЗМУ.**

Експресивна терапія (від англ. – виражає, виразний) – це комплекс різноманітних форм творчого (художнього) самовираження із застосуванням руху, малювання, живопису, скульптури, музики, вокалізації, імпровізації, – в умовах, що забезпечують підтримку людини з метою стимулювання її особистісного зростання, розвитку і зцілення. Експресивна терапія являє собою процес самодослідження за допомогою художньої форми та використовує різні види мистецтва такі як рух, музика, звук, театр, гра, поезія, оповідання і візуальне мистецтво, в той самий час забезпечуючи сприятливе оточення для підтримання розвитку, самовираження і зцілення.

Особливе значення має експресивна терапія, коли йдеться про дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а особливо з проблемами аутизму, які через прикрі обставини стають соціально ізольованими. Спілкування та соціальна взаємодія є двома найбільшими дефіцитами в осіб з аутизмом: вкрай низька адаптивність до навколишнього середовища; несформованість комунікативної діяльності і недостатність поведінкових навичок. Поведінкові

навички аутичної дитини деструктивні і стереотипні, відповідно, першорядним завданням корекційної роботи має бути формування комунікативної діяльності і адаптивної поведінки, необхідної для успішного розвитку дитини.

Великий внесок у обґрунтування медико-соціального погляду на розвиток аутичної дитини вніс Л.С. Виготський. Він дав найбільш повне визначення своєрідності розвитку особистості аутичної дитини, яка, з його точки зору, формується в процесі взаємодії біологічних, соціальних, психолого-педагогічних факторів та під позитивним впливом мистецтва, відзначаючи особливу роль художньої діяльності на розвиток дитини з проблемами аутизму, як у розвитку психічних функцій, так і в активізації творчих проявів дітей в різних видах мистецтва (музики, живопису, художнього слова, театру).

Л.С. Виготський говорив про те, що наявність великого резерву здорових задатків, нерівномірне (з погляду глибини) поширення дефективності на різні сторони психічної діяльності відкривають великі можливості для соціальної адаптації та реабілітації і подальшого розвитку за певних сприятливих умов, при активному використанні можливостей соціального захисту і освіти за підтримки дорослих[1; 2; 3]. Сучасні дослідження в спеціальній психології і педагогіці об'єктивно підтверджують позитивний вплив мистецтва на дітей з різними відхиленнями в розвитку[3].

Процес сприйняття мистецтва дітьми являє собою складну психічну діяльність, що поєднує пізнавальні й емоційні моменти, забезпечує їх сенсорний розвиток, здатність розрізняти колір, форму, звуки, підводить його до більш глибокого сприйняття багатства фарб, ліній і їх поєднань, забезпечує розуміння мови різних видів мистецтва. Дослідники встановили, що через творчу діяльність зв'язки між нейронами головного мозку посилюються і, можливо, навіть відновлюються.

Якщо поступово вводити асортимент матеріалів для творчості та пропонувати різні види творчої діяльності, особи з аутизмом зазнають сенсорного впливу різних матеріалів і у них підвищується толерантність до ширшого ряду сенсорних подразників. Для осіб з аутизмом сенсорні стимули можуть посилюватися: дотик може видаватися нестерпним, запахи дуже інтенсивними, звуки спричиняти біль, зір бути нечітким а смаки занадто сильними. Через сенсорну гіперстимуляцію, яку відчувають особи з аутизмом, вони можуть легко відволікатися, бути гіперактивними, не контролювати свою імпульсивну поведінку. Порушення у активуючій ретикулярній та лімбічній системах спричиняють проблеми сенсорної інтеграції і порушення обробки сенсорної інформації в головному мозку. «Сенсорні захисти» та їхнє співвідношення з повторюваними моторними манеризмами.

На що звертати увагу в роботі з дітьми з проблемами аутизму? Сенсорна непереносимість: чи ця дитина має відразу до певних запахів чи матеріалів? Сенсорні вподобання: чи ця дитина любить відчувати воду, пісок, рис, мило? Чи вона надає перевагу одним запахам над іншими? Якщо структура матеріалу викликає відразу (наприклад, пластилін), потрібно спершу помістити його в пластиковий пакет і поступово впроваджувати матеріал через пластикове

покриття. Чи ця дитина має звичку брати неістинні речі до рота? Використовувати в своїй роботі нетоксичні матеріали.

Мета занять: терапевтичний і корекційний вплив на дитину, розвиток здатності самовиражатися і здатності пізнавати себе.

В результаті застосування комплексу методик арт-терапії, в роботі з дітьми з проблемами аутизму спостерігаються наступні позитивні зміни. Зокрема: встановлення контакту, більш довірчі відносини аутиста з іншими дітьми, поліпшення поведінки, розширення і зміцнення діапазону способів взаємодії з предметами, матеріалами, відомими як дітям, так і з новими, які застосовують в образотворчій діяльності. Крім того, «лікування дитячого аутизму творчістю» допомагає зменшити стереотипії та використання схем в малюванні, розвинути дрібну моторику і координацію рук.

### **Література:**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика.1982. – 504 с.

2.Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р.Баенская, М.М.Либлинг. – М.: Теревинф, 2012.

3. Островська К.О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання / К.О.Островська, Ю.В.Рибак, У.Р.Мельник, Є.В.Гук, А.Б.Заплатинська, О.Г.Ферт. –Львів, «Тріада плюс». –2009. –188 с.

УДК 159.923.2-053.4:159.937.51

*Грінченко Майя Вікторівна*

*Мукачівський дошкільний навчальний заклад №17*

*Тайз Валерія В'ячеславівна*

*Мукачівський дошкільний навчальний заклад №3*

*м. Мукачево, Україна*

### **ГАРМОНІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ДОШКІЛЬНОМУ ВПЦІ ЧЕРЕЗ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ КОЛЬОРУ**

Людська особистість розвивається в анатомо-фізіологічному, психічному та соціальному напрямках. Проблема виховання гармонійної особистості завжди була і є актуальною. Гармонійне виховання починається з ранніх періодів життя, і провідна роль в цьому процесі належить дошкільним закладам – початковій ланці в системі освіти.

Згідно висунутому К. Левінім принципу єдності особистості та оточуючого її світу, гармонійною можна назвати таку взаємодію людини з оточуючим середовищем, при якій зберігається здоров'я людини, її здібність до адекватної поведінки та діяльності, а також з'являються можливості для повноцінного особистісного розвитку. Особливу зацікавленість у зв'язку з цим викликають останні дослідження емоційного інтелекту.



Емоційний інтелект – це вид інтелекту, який відповідає за розпізнавання особистих емоцій та емоцій оточуючих людей, а також за вміння керувати ними. Вперше концепцію емоційного інтелекту запропонували в 1990 р. Джон Майєр та Пітер Селовей. Згідно їх досліджень, успіх в діяльності пов'язаний не лише з рівнем IQ, власне інтелекту; рівень емоційного інтелекту, якому привласнили аббревіатуру EQ, також має значний, іноді вирішальний вплив.

Значення розвитку емоційної сфери дітей складно переоцінити, тому що низький, нерозвинутий емоційний інтелект стає джерелом негативних емоцій і першого негативного досвіду, що може вплинути на все майбутнє життя. Найбільш сензитивним періодом для розвитку емоцій і почуттів є дошкільне дитинство. Діти, як і дорослі, мають потребу в умінні виражати свої емоції та розуміти їх. Невиявлена емоція залишається у підсвідомості дитини і впливає на її психічне та фізичне здоров'я. Невиражені емоції та переживання полягають в основі формування нервово-психічних порушень у дітей дошкільного віку. [1].

Наочно цю проблему ми можемо спостерігати в наш час в дитячих садках, де розумово розвинуті діти, з високим рівнем IQ, часто мають емоційно-вольові розлади, невротичні прояви, такі як тики, заїкання, агресивність, сором'язливість, тривожність, страхи, енурези тощо.

Важливим також є те, що в дошкільному віці через емоції та почуття починають формуватися базові структури особистості («Я-концепція»), особистісні якості та моделі поведінки. [2, с.144]. Формуються вищі почуття, а також проявляється здатність до емпатії. Розвинута емоційна сфера має велике значення у побудові міжособистісних стосунків. Невміння диференціювати емоції – свої та оточення – призводить до обирання неадекватної моделі поведінки і, як наслідок, – негативної реакції оточення. Таким чином, розвиток емоційної сфери дошкільника – не тільки основа для гармонійного розвитку особистості, але й фундамент особистого щастя та соціальної реалізації.

З давніх часів вченим відомо, що емоції здатні викликати зміну фізіологічного стану, пульсу, дихання, швидкості реакції, сили. Такі самі зміни викликають у нас дії різних кольорів. Отже, ми можемо говорити про прямий вплив кольору на психіку та фізіологію людини. За думкою П. В. Яньшина, в кольорі людині дано бачити емоції (настрій). Кольори емоціоподібні, а емоції кольороподібні. В цьому сенсі можна стверджувати, що конкретний колір є символом власної дії на людину. Це й дозволяє використовувати колір як фактор психічного регулювання. [3, с.12]

Відомий швейцарський вчений Макс Люшер писав, що кольори в дійсності не що інше, як «візуалізовані почуття». Прийняття значення кольору не завжди людиною усвідомлюється, тому що потяг до того чи іншого кольору втілюється на підсвідомому рівні і є вирішальним для стану суб'єктивних душевних почуттів та відчуттів. [4]

Колір не лише викликає відповідну реакцію людини залежно від її емоційного стану, але й певним чином формує емоції. Отже, за допомогою психологічного впливу кольору ми можемо привести емоційний стан дитини до

більш гармонійного стану. Для цього потрібно знати, що означає кожен конкретний колір в психології та який саме вплив він здійснює на людину.

Знання про вплив кольору на психічний та фізіологічний стан людини допоможе педагогу, вихователю, психологу дошкільного закладу досягнути ефекту в процесі виховання та розвитку гармонійної особистості дитини. Низький емоційний інтелект можна перетворювати за допомогою психологічного впливу кольору та спеціального навчання, яке не менш важливе, ніж класичні загальноприйняті методи, які спрямовані на розширення знань та високий рівень інтелекту.

Освітній простір повинен бути надмірним: багатоваріативним, так як саме ця його складова забезпечує вільний розвиток особистості, що дає змогу забезпечити абсолютно новий рівень розвитку дитини, здобуття нею емоційного життєвого досвіду.

### Література:

1. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем / Г.В. Залевский. – М. : Мысль, 2004. – 460 с.
2. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.
3. Яньшин П.В. Эмоциональный цвет. Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета / П.В. Яньшин. – Самара: СамГПУ, 1996. – 204.
4. Люшер М. Цвет вашего характера / М. Люшер. – Воронеж: МОДЭК, 1993. – 159 с.

УДК 159.964.1

*Ісаєвич Світлана Іванівна  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»,  
м. Ужгород, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТРУДНОЩІВ ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З НЕВРОТИЧНИМИ ОЗНАКАМИ**

Підготовка психологів у вищій школі набуває нового характеру у зв'язку з тим, що, з одного боку, більш чітко окреслені функції, завдання, обов'язки, зміст роботи, вимоги до професійно-особистісних якостей; з другого – постійно розширюється проблемне коло професійної діяльності, яке включає нові об'єкти, нові сфери професійної діяльності психолога. Незважаючи на вагомі наукові доробки вчених і практиків з питань підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності, комплексні дослідження проблеми професійної підготовки психологів до профілактики труднощів особистісного становлення молодших школярів з невротичними ознаками не проводились. Значна розповсюдженість нервово-психічних порушень розвитку дітей шкільного віку,

різноманітні форми соціально-психологічної дезадаптації диктують необхідність введення системного контролю за психічним розвитком школярів.

Особливе значення має розробка прикладного (ужиткового) аспекту методики педагогічної психогієни, що ґрунтується на вивченні психолого-педагогічних закономірностей виникнення і процесуальності соціальних, екологічних та психолого-педагогічних депресорів. Ступінь їх психогенності залежить від соціального середовища, у якому перебуває дитина, зокрема рівня освіченості, культурно-етнічних особливостей референтної групи. Теоретико-методологічні основи педагогічної психогієни мають стати базовим компонентом професійної психолого-педагогічної підготовки психологів та педагогів. Зміст такої підготовки потребує від майбутніх фахівців оволодіння людинознавчою сутністю педагогічної психогієни, виявлення здатності до співпереживання станам дітей. [1] Ознаки нервовості можуть виражатися окремо і в сукупності, більшою або меншою мірою це залежить від ступеня нервового розладу, від сили зовнішнього подразника тощо. Перелічимо основні з них:

- розлади сну (важке засинання, неспокійний сон, чутливість, вибукування уві сні, розмова, скрегіт зубів, важке прокидання);
- розлади настрою (плаксивість, вередування, тривожність або, навпаки, безпричинний сміх, нестримна веселість);
- рухова розгальмованість (або, навпаки, рухова скутість);
- надмірна мовчазність (або, навпаки, балакучість);
- одноманітні, нав'язливі дії (гризіння нігтів, олівця, інших предметів, накручування на палець волосся, розгойдування на місці, хлипання ногою тощо);
- спазми різного характеру ;
- заїкуватість;
- енурез (нетримання сечі) та енкопрез (нетримання калу);
- численні страхи;
- впертість, замкнутість, агресивність, істеричність, залежність від дорослих тощо.[ 2, 3]

Провідною ідеєю при складанні психологічних рекомендацій відносно того, як батьки, психологи та педагоги повинні працювати з молодшими школярами, хворими на невроз, може служити ідея Запорожця А.В. про створення умов для всебічного збагачення (ампліфікації) розвитку дитини на протилежність тенденціям до його штучного прискорення (акселерації). Плідна та творча співпраця практичних психологів, педагогів, батьків з медичними психологами – запорука успіху як в справі профілактики шкільної дезадаптації, так і при діагностиці та корекції дизгармонійного психічного розвитку, а особливо при шкільних неврозах.

### **Література:**

1. Ісаєвич С.І. Аналіз концентуальних підходів щодо проблеми особистісно- професійного становлення фахівців спеціальності « Психологія» /

С.І. Ісаєвич. // Науковий вісник УжНУ Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип.14 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: Козубовська І.В. (гол. ред.), – Ужгород : Вид-во УжНУ «Говерла», 2008 – С. 60- 62.

2. Майданник В.Г. Діагностика і корекція шкільної дезадаптації у дітей: методичні рекомендації В.Г. Майданник, М.В. Хайтович, С.І. Ісаєвич, – Ужгород.: «Вета»- «Закарпаття», 2002. – 24 с.

3. Ісаєвич С.І. Особливості організації діагностико-корекційної роботи з молодшими школярами, що мають невротичні ознаки. / С.І. Ісаєвич. // Науковий вісник УжНУ Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Вип.8 / Міністерство освіти і науки України; Ужгородський національний університет; Редкол.: Козубовська І.В. ( гол. ред.), - Ужгород: Вид-во УжНУ «Говерла», 2005 – С. 49- 52.

УДК159.923.2

*Костю Світлана Йосипівна,  
Митрюк Віта Юріївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї**

Психологічна готовність до шлюбу і сімейного життя – багатоаспектна проблема, яка базується на психологічній сумісності партнерів та включає в себе питання формування статевої ідентифікації особистості, її розвиток, оволодіння стереотипами чоловічої і жіночої поведінки тощо.

Благополуччя сім'ї залежить від специфіки засвоєння ролей чоловіка і дружини, батька і матері, знання і уявлення про себе як людину певної статі із специфічними потребами, ціннісними орієнтаціями, мотивами, інтересами і формами поведінки, а також уявленнями про сімейне життя, що служить психологічною основою шлюбу і впливають на міжособистісні відносини подружжя [3].

У наш час ведучим мотивом вступу в шлюб є «любов». Однак, називаючи «любов» як мотив шлюбу молоді люди, очевидно, вкладають у це слово різні змісти. Т.А. Флоренская виділяє три різних тлумачення цього слова: любов як сексуальний потяг; любов як потреба бути улюбленим; любов як здатність любити[4].

Психологічна готовність людини до шлюбу визначає подальші сімейні взаємини – їх успішність або ж конфліктність. Без зазначеного компонента готовності перехід від неформальних взаємин емоційного характеру (кохання) до формальних – регламентованих і обов'язкових стосунків між партнерами по шлюбу – пов'язаний зі значними труднощами [2].

За результатами методики «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» отримано такі результати: Найвищий показник

отримала шкала «Любов» ( $M_x = 4,29$ ), а найнижчий показник отримала шкала «Статус» ( $M_x = 2,81$ ).

Результати обраної нами методики показують, що пари, які планують стати подружжям, мають високі показники любові, що є позитивним і дуже важливим для становленні сім'ї. Шкали «Матеріальність» і «Статус» отримали найменші результати, що може свідчити про наявність в майбутніх шлюбних партнерів високих духовних почуттів, та розуміння того, що гроші і статус це не найважливіше в сім'ї.

Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» дає можливість нам зрозуміти, що для випробуваних матеріальний чинник не відіграє значну роль. В даному випадку спостерігається низький показників рівня матеріальної вигоди в майбутніх подружніх парах.

Слід зазначити, що отримані показники також говорять про міцність таких шлюбів, яка не залежить від господарсько-економічних відносин. Проте недоліком таких сімейних пар може бути не врахування економічної сторони життя, що може призвести до розчарування у шлюбі, через недостатню матеріальну забезпеченість.

Отже, хоч би як змінювалися сьогодні ціннісні орієнтації молоді в бік більш приземленого або й цинічного світосприйняття, якими б не були теоретично демократичними їхні погляди на шлюб і сім'ю та ліберальними міжстатеві стосунки, створення родини для них залишається головною передумовою і складовою щасливого життя [1].

#### **Література:**

1. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия / А.Я. Варга. - Журнал практической психологии и психоанализа. –2000. – №2.
2. Говорун Т. В., Кікінеджи О. М. Гендерна психологія / Т.В. Говорун. – : К.: Академія, 2004. – 307 с.
3. Левицкий В.Н. Психология семейных отношений. Рекомендации и тесты./ В.Н. Левицкий. – К., 1991. – 67 с.
4. Семиченко В.А. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. // В.А. Семиченко., В.С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с

*Козинчук Олена Степанівна*  
*Мукачівська загальноосвітня школа I - III ст.. № 1 ім. О.С.Пушкіна*  
*Сівачек Наталія Валеріївна*  
*Мукачівська міська психолого-медико-педагогічна консультація*  
*м. Мукачево, Україна*

## **ПРОЯВИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЯК НАСЛІДОК ДИСГАРМОНІЙНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ І БАТЬКІВ**

Сім'я є першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. В процесі цього розвитку вона набула функцій, які тільки в єдності і сукупності забезпечують повноцінність її існування.

Деформація функцій сім'ї послідовно здійснювалася в останні десятиліття шляхом соціальних та культурних реформ. Особливо це позначилося на виховній функції та проявилось у відчуженні батьків і дітей, духовному зuboжінні молоді, втраті високих ідеалів української народної педагогіки, що найповніше визначає ідеал сім'ї та людини. А все це негативно впливає на виховання і розвиток сучасних дітей, які ростуть у складний час, характерною особливістю котрого є нестабільність. Зростаючі процеси урбанізації віддаляють людину від звичного середовища існування, ведуть до ускладнення міжособистісних стосунків, збільшення інтенсивності темпу життя. Проблеми в економічній, політичній та соціальній сферах країни, несприятлива екологія - це фактори, які чинять значний вплив на суспільство, особливо, знову ж таки, на дітей як одну з найбільш вразливих його ланок. Тому батьки, педагоги та психологи дедалі частіше зустрічаються з неадаптованими проявами поведінки дітей (агресія, тривога).

Питання сімейного виховання і впливу взаємовідносин в сім'ї на дитину стали розроблятися в рамках психолого-педагогічного підходу. А. Бодальов вважає, що оцінка дитиною іншої людини і її дії є простим повторенням оцінки авторитетним для нього дорослим. З цього випливає, що батьки є еталоном, за яким діти перевіряють і будують свою поведінку. У зв'язку з передаванням корисного досвіду, батьки деколи передають і негативні його сторони, які є дуже зарядженими емоційно "керуванням до дії". Не маючи свого особистого досвіду, дитина не в змозі співвіднести правильність бачених нею моделей поведінки з об'єктивною реальністю[1]. Самі батьки, як відзначив Е.Берн, завжди задоволені, хоча можуть і приховувати, коли діти їх копіюють, навіть у найстрашнішому відношенні. Отже, на соціалізацію агресії мають вплив два основні чинники: 1) зразок відносин і поведінки батьків; 2) характер підкріплення агресивної поведінки з боку оточуючих.

Частково був встановлений зв'язок між батьківським покаранням і агресією у дітей. Батьки часто по-різному реагують на агресивну поведінку дітей в залежності від того, направлена вона на них чи однолітків (І. Фурманов) [2]. В цілому виявлено, що жорстокі покарання та надконтроль пов'язані з відносно високим рівнем агресивності у дітей (Ерон та ін.), а недостатній контроль за дітьми корелюється агресивною поведінкою ( Петерсон ). Р.Сірс, .

Левін у своєму дослідженні також виявили два головні чинники, які можуть розвивати агресивну поведінку: 1) поблажливість, тобто ступінь готовності батьків пробачати помилки, розуміти і приймати дитину; 2) суворість покарання батьками агресивних проявів дитини.

З метою вивчення проявів агресії дітей та їх стосунків з батьками було проведено дослідження серед учнів 4-х класів Мукачівських шкіл. Респондентами були обрані саме діти 8 - 9 річного віку. Дослідження здійснено за рядом методик: методики «Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина», «Сім'я, про яку я мрію» та анкетування «Ти і твої батьки»[3].

За результатами досліджень виявлено, що 44 % - це учні з певними ознаками агресивності, 8 % - з високим рівнем агресивності та тривожності. У 25 % дітей неповні сім'ї. Напружені та конфліктні відносини в сім'ї у 36% респондентів, застосовується фізичне покарання у 27%, моральні покарання – 47%. Батьки мало цікавляться життям своїх дітей: 10% взагалі ніколи не проводять вільний час разом з ними, 12 % вважають нецікавим спільне дозвілля, 76% дітей вважають, що у батьків не має вільного часу для них. У 18% спостерігається неприйняття себе в сім'ї, у 27 % сімей дитина відчуває дискомфорт і знецінення себе. 42 % дітей бажають змінити свої сім'ї на краще.

Проведене дослідження засвідчило взаємозв'язок агресивності 8 - 9 річних дітей та внутрішньосімейних відносин. А це вимагає пошуку ефективних шляхів подолання кола зазначених проблем. Пропонуємо роботу практичних психологів здійснювати в наступних напрямках:

- діагностика рівня агресивності та тривожності дітей в кризові періоди їх розвитку;
- проводити заняття, спрямовані на зміцнення сімейних взаємовідносин з батьками та дітьми, схильними до агресивної поведінки;
- психологічна просвіта батьків, які несвідомо своїм «вихованням» сприяють формуванню моделей агресивної поведінки у дітей;
- надавати психологічну допомогу вчителям, які не готові до професійного спілкування з агресивними дітьми;
- рекомендувати ВНЗ, що готують вчителів та практичних психологів, поглибити вивчення даної проблематики.

Отже, деформація функцій сім'ї в сучасному суспільстві призвела до відчуження батьків та дітей. Рівень агресивності дітей, який збільшується з кожним роком, тісно взаємопов'язаний з типами сімейного виховання та психологічною атмосферою в них. Тому важливо вчасно попередити дане явище через надання кваліфікованої психологічної допомоги.

### **Література:**

1. Аксенов И.Н. Социализация подростков / И.Н. Аксенов – М.: МАИ, 1996. – 196 с.
2. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты – Мн.: Беларусь, 1988. – 207с.

3. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / [ уклад.: Лемак М.В., Петрище В.І.]. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2011 – 616с.

УДК 371.035

*Кузьма-Качур Марія Іванівна,  
Доні Марія Стефанівна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

Зміни пріоритетів у суспільстві зумовлює потребу формування ціннісної сфери людини. Цінності складають зміст Я-концепції і є основою морального виховання особистості.

Проблема формування у підростаючого покоління ціннісного ставлення привертала увагу і розроблялася як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. У філософсько-соціологічному контексті її розглядали В. Андрущенко, В. Василенко, О. Дробницький, І. Зязюн, В. Кремень, М. Марчук та ін.; психологічну природу цінностей та взаємовідносин особистості з навколишньою дійсністю висвітлені у працях І. Бега, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтєва, Л. Масол, О. Матвієнко, С. Рубінштейна, Г. Тарасенко. Важливим для нашого дослідження є педагогічний напрям ціннісного ставлення, який досліджували В. Киричок, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, К. Шевчук та інші.

Вихідним аспектом у вивченні досліджуваної проблеми є визначення співвідношення категорій «ціннісне ставлення» і «ціннісне ставлення до природи». У сучасній науці реалізувалися різні підходи до визначення сутності понять «цінність», «ставлення», «ціннісне ставлення». К. Шевчук розглядає поняття «ціннісне ставлення до рідного краю» з позицій аксіологічного підходу як складну ієрархічну систему, яка є показником вихованості особистості. На думку науковця «ціннісні ставлення відображають особливий вид об'єктивних зв'язків людини з оточуючими її природним, соціальним і техногенним середовищем, вміщують інформацію про співвідношення об'єктивних властивостей предметів із потребами суб'єкта, а відтак про життєву значимість навколишніх предметів і явищ, про їх здатність задовольняти потреби й інтереси, приносити користь чи незадоволення» [1, с.314]. Таке трактування означеної дефініції відображає і сутність ціннісного ставлення до природи.

Слід зазначити, що для визначення змісту формування ціннісного ставлення до природи необхідно врахувати вікові особливості молодших школярів. Саме в цей період діти набувають досвіду взаємодії з природним оточенням, у них формується ставлення як до окремих об'єктів, так і до



природи взагалі. Змістову характеристику ціннісного ставлення до природи визначає краєзнавство. У контексті дослідження означеної проблеми із напрямів краєзнавства нами розглядаються екологічне та природознавче. Педагогічна інтерпретація краєзнавчого потенціалу виховання сприяє освоєнню ідей ціннісного ставлення до природи рідного краю, перетворенню їх у орієнтири життєдіяльності молодших школярів.

Ціннісне ставлення до природи формується у процесі екологічного виховання і виявляється у таких ознаках: усвідомленні функцій природи в житті людини, самоцінності природи; почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; поводитися компетентно, екологічно безпечно; критичній оцінці споживацько-утилітарного ставлення до природи, яке призводить до порушення природної рівноваги, появи екологічної кризи; вмінні протистояти проявам такого ставлення доступними способами; активній участі у практичних природоохоронних заходах: здійсненні природоохоронної діяльності з власної ініціативи; посиленому екологічному просвітництві. Ціннісне ставлення до природи і сформована на його основі екологічна культура є обов'язковою умовою сталого розвитку суспільства, узгодження економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку.

Таким чином, формування у молодших школярів ціннісного ставлення до природи має свої специфічні особливості, що й необхідно враховувати в педагогічній діяльності.

### **Література:**

1. Шевчук К. Особливості формування ціннісного ставлення до рідного краю у дітей молодшого шкільного віку / К. Шевчук // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук, праць – Каменець-Подільський, 2007. – Вип. 1.0. Т. 1. – С. 313–320.

УДК 159.964.1

*Лавська Алла Михайлівна,  
Декунова Зоя Володимирівна,  
Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної освіти»  
м. Суми, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

У сучасному світі особливу значущість для життєвого успіху набувають особисті якості та компетентність. Оскільки саме компетентності є тими індикаторами, що допомагають визначити готовність до життя, до подальшого особистого розвитку. Виникає потреба у формуванні самоосвітньої компетентності: самовихованні, самореалізації, саморозвитку, саморегуляції, самовдосконаленні, які необхідні для становлення особистості, здатної

оволодіти знаннями і способами діяльності, навичками і вміннями у подальшому їх використанні та вдосконаленні на практиці. Ця властивість особистості і формується у ході самоосвітньої діяльності учнів.

Самоосвітня компетентність – здатність до самонавчання: відповідальність за рівень самоосвітньої діяльності, гнучкість знань в умовах швидких змін; постійний самоаналіз, самоконтроль за своєю діяльністю.

Ключова компетентність шкільної освіти «уміння учнів самостійно вчитися» у сучасній психології та дидактиці – це взаємопов'язана, цілеспрямована діяльність учителя й учнів, що ґрунтується на мотивації, цілепокладанні, плануванні, підготовці й здійсненні, рефлексії та оцінюванні результатів (Г.Костюк, Д.Ельконін, В.Давидов, В.Рєпкін, І.Лернер та ін.) [1, 98].

Структурними компонентами цієї компетентності є: мотиваційний (ставлення і прагнення до навчання), змістовий (відомі та нові знання, цінності, уміння, навички), діяльнісний (способи організації виконання навчальної діяльності на різних рівнях складності), контрольно-оцінювальний (самоперевірка, самоконтроль, самооцінювання), рефлексивно-корекційний (самопізнання і самоусвідомлення своїх пізнавальних можливостей, прагнення їх удосконалення). Компетентність не набуває достатнього розвитку без цілеспрямованого спеціального формування кожного складника. Етапами формування самоосвітньої компетентності є: мотивація; цілепокладання; планування; підготовка; здійснення; рефлексія та оцінювання.

Мотиваційний компонент покликаний реалізувати ідеали та життєві плани учнів, спонукати власні пізнавальні потреби та інтереси, пробудити потребу особистості в самовдосконаленні, у розвитку своїх здібностей. Для розвитку самоосвітньої компетентності дуже важливо, щоб кожен учень сприйняв мету як особистісно значущу. Важливу роль тут належить цілепокладанню й цілеспрямованості, бо саме на цьому етапі в учнів формується самостійність, відповідальність за вибір обраного шляху, виникає бажання досягти певної мети.

У початкових класах виникає чимало ситуацій, коли молодші школярі мають самостійно скласти план прочитаного тексту, план спостережень, спланувати композицію малюнка, тощо. Свідоме планування, цілепокладання – неможливе, якщо учень не розуміє мети діяльності. Навчивши дітей складати план, важливо привчити їх міркувати й працювати за ним. Планування – це розумова дія, що має на меті усвідомлення змісту й послідовності розумових і практичних дій, необхідних для реалізації певної мети. План повинен стати для учнів керівництвом до певної послідовності дій.

У роботі з молодшими школярами застосовуємо дві форми роботи: індивідуальна самоосвіта, що передбачає безпосередньо самостійне опрацювання джерел інформації (робота з книгою, робота з комп'ютером, перегляд телепередач, прослуховування радіопередач, робота з періодичними виданнями тощо) та колективні форми самоосвіти (робота в гуртках, підготовка до проєктів, до свят, презентацій тощо). Процес організації пошуку відповідної інформації (похід до бібліотеки, на засідання гуртка, знаходження джерел інформації, відповідна організація свого робочого місця тощо) сприяє вмінню

мобілізувати себе, раціонально розподіляти час, враховувати свої сили. Формування у молодших школярів відчуття часу – складний і тривалий процес.

При безпосередній роботі з джерелом інформації важливо враховувати, наскільки учень підготовлений до такої діяльності, який розумовий потенціал він має. Запорукою успіху в цій діяльності буде застосування диференційованого та індивідуального підходу до організації самостійної роботи молодшого школяра. На етапі рефлексії та оцінювання роботи відбувається контроль за її результатами. Необхідно, щоб учень володів здатністю до самоконтролю (знаходив та виправляв свої помилки та недоліки); адекватною самооцінкою (об'єктивно оцінював досягнення у навчальній діяльності, свої можливості); здатністю до рефлексії та коригування (осмислював процес та результат діяльності, усвідомлював свої недоліки). Це один із найскладніших етапів, адже, у 6-7річної дитини контроль-оцінювальний компонент часто перебуває на рівні слів: «добре», «погано», «подобається чи ні». Тож, потребує спеціального керівництва з боку вчителя. Отже, на будь-якому етапі потрібно створювати ситуацію успіху дитині.

Проблема формування самоосвітньої компетентності спрямована на виховання в особистості прагнення постійно вдосконалювати свої знання, уміння самостійно здійснювати пізнання та його організувати. Необхідно, щоб відбувалося постійне нарощування організаторських функцій школяра в усіх ланках навчальної діяльності з таким розрахунком, щоб роль самоосвітньої діяльності в процесі навчання постійно зростала, забезпечуючи учневі активнішу позицію у навчанні та житті.

### **Література:**

1. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ.навч.закл. – 2-ге вид. –К.: Грамота, 2013. – 504 с.

УДК 316.6

*Лемак Марина Василівна*

*Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ШКІЛ**

На сьогоднішній день психологічна служба набуває чим далі вагомішого значення у процесі освіти дітей і молоді. Однак система освіти – розгалужена сфера, яка включає дошкільну, шкільну, позашкільну, професійно-технічну, вищу освіту. Тому дане дослідження стосується тільки тих спеціалістів, діяльність яких зосереджена в загальноосвітньому закладі, хоч велика частина результатів дослідження може бути використана для підготовки фахівців - психологів у різних сферах життя.

Основою успішної роботи, окрім професійної компетенції є соціально-психологічна компетенція практичних психологів. Зважаючи на характер

роботи, можемо вважати її взаємно інтегрованою із професійною компетенцією [3; 67].

Соціально-психологічна компетенція є однією із суттєвих передумов продуктивного чи непродуктивного стилів міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності типу «людина-людина».

Недостатня розвиненість соціально-психологічної компетенції призводить до непорозуміння між членами різних груп, установки на односторонність сприйняття іншої людини, виникнення психологічного бар'єру у спілкуванні, конфліктів (як міжособистісних так міжстатевих) [2; 12]. Тобто, не розвинувши соціально-психологічну компетенцію, або маючи її недостатньо розвинутою, можна сказати, що практичний психолог не зможе ефективно виконувати свою роботу.

Дослідження соціально-психологічної компетентності проводилося шляхом дослідницького інтерв'ю з практичними психологами загальноосвітніх шкіл Закарпатської області в процесі проходження ними курсів підвищення кваліфікації в Закарпатському інституті післядипломної педагогічної освіти.

Метод дослідницького інтерв'ю є якісним методом, і в процесі узагальнення результатів дослідження автор базується на методологічних принципах С. Кале, який спробував знайти оптимальне рішення використання цього методу, зосередившись на експертизі та досвіді того, хто здійснює інтерв'ю [1; 22].

Результати дослідження показали, що усі спеціалісти, що проходили інтерв'ю, мають проблеми у роботі, що викликані недостатньою розвиненістю соціально-психологічної компетенції. В подальшому після узагальнення досліджень було розроблено та реалізовано цикл тренінгів для учасників дослідження, що базувались на принципах діалогічних та процесуальних методах психотерапії (гештальттерапії, позитивної психотерапії, арттерапії та ін.). Однак у нашій доповіді висвітлено перший етап роботи - проаналізовано та узагальнено проблеми, з якими зустрічаються практичні психологи і виокремлено структурні компоненти соціально-психологічної компетенції, які найчастіше викликали ці труднощі. Викладені результати можна використати у процесі підготовки практичних психологів вищих навчальних закладів.

### **Література**

1. Квале С. Исследовательское интервью / С. Квале – М.: Смысл, 2003 – 301 С.
2. Лепіхова Л. Соціалізація та соціально-психологічна компетентність як рівні особистісної зрілості // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / Л. Лепіхова. – К.: Контекст, 2000. – 336 С.
3. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002, - 206 С.

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ДОШКІЛЬНИХ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Прагнення України долучитися до європейської спільноти диктує і певні зміни стосовно формування державної соціальної політики щодо людей з особливими потребами. У більшості країн Європи соціальна політика відносно осіб з інвалідністю зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи змінилося, адже усі люди є повноправними членами суспільства, що мають рівні права.

Гострим питанням до тепер стояло отримання освітніх послуг для неповносправних людей/дітей. Це питання було вирішене 26 червня 2014 року, саме в цей день президент П. Порошенко підписав закон №1324 -VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання».

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3].

Хто ж потребує інклюзивного навчання в Україні? Мова піде про дітей з ООП (особливими освітніми потребами), що навчаються у дитячих садках і школах. Термін «діти з особливими освітніми потребами» поширюється на дітей у яких спостерігаються вроджені аномалії, хвороби нервової системи, розлади психіки і поведінки. Міністерством освіти і науки України у сфері інклюзивного навчання, пропонується до використання термін «діти (учні) з особливими освітніми потребами».

Щороку в Україні зростає кількість дітей з особливими потребами тож, задля їхньої успішної інтеграції у суспільство «особливим дітям» потрібно надати якісну освіту.

Задля практичного втілення інклюзивного навчання, потрібно вирішити ряд важливих питань соціально-психологічного та педагогічного характеру.

С.П. Миронова і Т.Г. Олійник [2] вважають, що виявити слід не тільки порушення, а передусім можливості дитини, її сильні сторони, адже саме в цьому полягає сенс інклюзивної освіти.

Для успішної реалізації даної мети в системі освіти вирішальну роль відіграє психологічна служба закладу а також безпосередньо педагоги. Саме практичний психолог закладу сприяє розвитку соціальних умінь та навичок дітей з ООП, а також надає необхідну моральну підтримку сім'ям де виховують таких дітей, рідним та вихователям «особливої дитини».

Завдання, що стоять перед психологом, який здійснює психологічний супровід дітей з ООП, постають відповідно розвитку дитини, її актуальних та потенціальних можливостей, а також від її потреб та життєвих орієнтацій. Поставлені завдання реалізуються через такі основні напрями роботи практичного психолога як психологічна діагностика; психологічна корекція; психологічне консультування; психологічна реабілітація; психологічна підтримка. Першочерговим все ж є створення сприятливих умов для навчання дітей.

Психологічний супровід дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання спрямований на адаптацію дитини до навчальних програм, шкільного колективу, педагогів, приміщення та місцевості, а отже все перераховане в свою чергу має адаптуватися до потреб «особливої дитини», її психологічного стану, стану її здоров'я. Така адаптація у дітей відбувається по-різному в залежності від віку, стану здоров'я, типу вищої нервової діяльності, рівня розвитку ігрових навичок дитини, її контактності, родинних взаємин, емоційної залежності від матері та багато іншого. Саме умови інклюзивного навчання мають на меті ліквідувати соціальну ізоляцію (виключення) «особливих дітей», натомість правильно організоване навчання в інклюзивному класі забезпечує дитині з ООП оптимальний рівень розвитку та успішну інтеграцію в соціум.

Таким чином, психологічний супровід «особливої дитини» є обов'язковою і невід'ємною частиною для успішного розвитку її навичок, умінь та знань, а також для швидшого пристосування в умовах соціалізації та інтеграції у загальноосвітній простір, особистісного становлення та самореалізації.

### **Література:**

1. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі / О.В. Гаврилов. - Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – 330с.
2. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / За загал. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський, 2015. – 235с.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 р. «Концепція розвитку інклюзивної освіти» [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>
4. Психолого-педагогічний супровід і підтримка в умовах модернізації освітньо-виховного простору: [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/upbring/1334/>

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ**

Зміни, які відбуваються в українському суспільстві все частіше призводять до певних трансформаційних змін і в освітньому середовищі. Особливо це стосується молодих педагогів, які поряд із професійними обов'язками повинні виконати важливе завдання, а саме ввійти успішно в освітню організацію.

Слід зазначити, що, окремі аспекти психології *входження молодого педагога* знайшли відображення в працях *зарубіжних* (А.В. Bakker, E. Demerouti, W.A. Kahn, S.E. Jackson та ін.), *російських* (О. Вирковський, О.С. Виханський, О.І. Наумов, О. Володіна, М.М. Осипова, А.Чугунова та ін.) учених [1; 2], проте, попри всю актуальність, даний феномен серед українських авторів не виступав предметом спеціального дослідження.

В дослідженнях науковців вказано, що існує різноманіття визначень поняття «інтеграція». Проте нас зацікавила позиція Н. Давидюк [3], яка виокремила основні два аспекти повноправного функціонування інтеграції: інтеграція – сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин та елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати різний ступінь автономії [4, 94]; визначення поняття «інтеграція в освіті», яке тлумачиться як об'єднання, органічне злиття освітніх установ, систем, змісту освітніх програм, різних предметів або предметних галузей [5, 198].

Тобто, робота в освітньому середовищі вимагає такого об'єднання усіх учасників навчально-виховного процесу в єдине ціле, на основі приналежності не тільки до одної спільноти, але й визнання спільної мети, цінностей та норм діяльності.

Ознаками успішної інтеграції молодого педагога в освітню організацію можуть бути визначені психологічні показники, які чітко вказують на позитивні індивідуально-психологічні, емоційні, мотиваційні, когнітивні та професійні характеристики, які вказують на переваги молодого фахівця під час професійного становлення, розкривають ціннісно-мотиваційну сферу, професійні здібності, здатність адаптуватися до нових умов.

Психологічні показники успішної інтеграції молодих педагогів в освітнє середовище може відповідати як суб'єктивним особливостям особистості, так і об'єктивним вимогам, коли стиль забезпечує виконання всіх професійних функцій, враховує своєрідність педагогічного колективу та поставлених перед ними завдань.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [6; 7] надав можливість виділити *психологічні особливості особистісної інтеграції молодих педагогів*, показниками яких є: усвідомлення цінності чесної праці; загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні та прогнозування перспектив її зміни;

усвідомлення необхідності професійної підготовки для повноцінного самовизначення та самореалізації; визначення професійної мети та її погодження з іншими важливими життєвими намірами; знання про вибрані наміри професії та спеціальності; явлення про основні зовнішні перешкоди на шляху до визначеної мети; знання шляхів та способів подолання зовнішніх перешкод; уявлення про внутрішні перешкоди (недоліки), які затримують досягнення професійних намірів, а також знання своїх здібностей, які сприятимуть реалізації планів та перспектив; наявність системи резервних варіантів вибору самовизначення; початок практичної реалізації власної професійної перспективи та постійне удосконалення (корегування) планів за принципом «зворотного зв'язку». Враховуючи вищезазначене, варто вже виокремити *професійно-значущі якості* молодих педагогів: самовизначення, самоактуалізація, самоздійснення тощо.

Отже, виявлено певні психологічні особливості інтеграції молодого педагога в освітнє середовище, що окреслює перспективу у подальшому дослідити ступінь входження молодого педагога в освітнє середовище., що веде до виділення їх типів та рівнів.

### Література

1. Москальов М.В. Психологічні особливості входження особистості в організацію / М.В. Москальов // Педагогічний процес: теорія і практика / заг. ред. В.О. Огнев'юка. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. – Вип. 5. – С. 224-232.
2. Москальов М.В. Роль психологічної культури молодих педагогів при входженні в освітню організацію / М.В. Москальов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наук. праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – № 39 (63). – С. 217-223.
3. Давидюк Н. Інтеграція загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів: традиційні та інноваційні напрями розвитку / Н. Давидюк. – Електронний варіант /Режим доступу: [irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/.../cgiirbis\\_64.exe](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/.../cgiirbis_64.exe).
4. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К. : ЕксОб, 2004. – 304 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – [Вид. 2-ге, доп. й випр.]. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда / Е.А.Климов. – М., 1998. – С. 28.
7. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 475 с.



## **КОМПЕТЕНТІСНА ОСОБИСТІТЬ КЕРВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В ФОРМАТІ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ**

Динаміка змін в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини потребує і нового змісту шкільної освіти, і нових підходів до організації навчально-виховного процесу. Насамперед, це пов'язано із інтенсивним розвитком інформаційних технологій, інтеграцією вітчизняної освіти у світовий та європейський освітній простір. Відповідно до цього зростає роль керівника навчального закладу як основного стратега розвитку школи.

У працях учених (Л. Ващенко [2], Л. Вознюк [3], Л. Калініної [4]) проблема ролі керівника навчального закладу в оновленні сучасної школи розглядається з позицій системного та функціонального підходів, що дає змогу цілісно розглядати зміни в діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу, виділити новий функціональний склад управлінця. З цієї точки зору розглядається і компетентнісний підхід в управлінні школою.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що компетентнісний підхід визначає одну з важливих складових якості сучасної освіти [1; 2; 5]. Поняття «компетентність в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом» розглядається нами як високий рівень знань, умінь та здатностей керівника навчального закладу за допомогою функціональних можливостей управлінської підсистеми забезпечувати ефективне управління шкільною організацією. Важливою ознакою компетентного управління є здатність керівника згуртовувати педагогічний колектив, реалізовувати особистісно зорієнтований підхід до кожного учасника навчально-виховного процесу, сприяти гармонізації міжособистісних стосунків. Така спроможність до ефективного керівництва педагогічним колективом набувається через розвиток людинознавчої компетентності (уміння працювати з людьми, добре розбиратися у формальних і неформальних відносинах, створювати позитивний морально-психологічний клімат, поважати людську особистість); демократизації основ управлінської діяльності (гнучкість шкільних організаційних структур, відмова від жорсткого адміністрування, делегування окремих управлінських повноважень шкільним органам самоврядування, перехід на демократичні принципи в керівництві школою, командний стиль управлінської діяльності, залучення громадськості до управління загальноосвітнім навчальним закладом [3]); інноваційного потенціалу (комплекс професійно-особистісних здібностей управлінця, адаптивність, здатність оцінювати і прогнозувати ситуації, бути зорієнтованим на інновації) керівника навчального закладу.

Отже, до основних ознак професійної компетентності менеджера шкільної освіти можна віднести:

1. Знання та розуміння природи управлінської праці та процесів менеджменту.
2. Знання посадових та функціональних обов'язків менеджера освіти.
3. Уміння використовувати ІКТ та інші засоби комунікацій, необхідні у процесі управлінської праці.
4. Людинознавча компетентність.
5. Володіння мистецтвом налагодження зовнішніх зв'язків.
6. Здатність до самооцінки, уміння робити правильні висновки, автодидактика.

Професійна компетентність керівника навчального закладу значно впливає на інноваційний розвиток освітнього простору школи. Про це свідчить і практика управління сучасною школою, і наукові дослідження у сфері шкільного менеджменту [4; 5]. Серед важливих факторів, які складають основу розвитку навчального закладу, дослідники виділяють і наявність стратегії інноваційного розвитку школи, і готовність вчителя до інноваційної діяльності, і сприятливі соціально-психологічні умови для інноваційних змін, і функціональну ефективність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, і ресурсне забезпечення інноваційних змін [3].

Таким чином, оновлення сучасної школи, побудова її як простору освітніх можливостей значною мірою залежить від особистості керівника школи, від змісту його діяльності, яка передбачає не тільки оволодіння сучасними вітчизняними та зарубіжними науково-теоретичними підходами до управління школою, а й визначенні пріоритетними таких принципів, як демократизація, гуманізація; врахування національних засад в управлінні школою; впровадження нових управлінських функцій; визнанні пріоритетності колективних і колегіальних форм управління та запровадженні проектних, дослідницьких, технологічних методів управління.

### Література

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І.Д. Бех. – Режим доступу : <http://www.ipv.org.ua/component/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>. – Назва з екрану.
2. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л.М. Ващенко. – К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.
3. Вознюк Л. Роль менеджера освіти в оновленні сучасної школи / Л. Вознюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8. – Ч. 1. – С. 180–185.
4. Калініна Л.М. Професіограма українського директора школи: моделювання управлінської діяльності директора школи / Л.М. Калініна // Директор школи. – 2001. – № 3. – С. 13–15.
5. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом : навч. посібник / Є.М. Хриков. – Х. : Компанія СМІТ, 2016. – 354 с.

## **КРИЗОВА ІНТЕРВЕНЦІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧІ ПОДІЇ**

У зв'язку з проведенням антитерористичної операції на сході України, анексією Криму діти є активними свідками тривожних процесів, що відбуваються у суспільстві. Батьки з дітьми переселяються сьогодні в інші частини України, діти стають сиротами або переживають травмівний стрес через відсутність батьків, які несуть свій громадянський та військовий обов'язок у зоні військового конфлікту. Такі сім'ї підпадають під статус сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах і не в змозі подолати їх самотійно. Наразі можна говорити про кризу, яка настає, коли під тиском життєвих обставин відмовляють звичайні механізми ефективного протистояння.

Пошук ефективних методів здійснення психологічної допомоги дітям, підліткам, учнівській молоді у ситуаціях переживання ними гострих стресових ситуацій є необхідним і особливо актуальним.

Екстремальні ситуації, тобто ситуації загрози втрати фізичної або психічної цілісності, призводять до серйозних негативних наслідків і можуть викликати травматичні кризи. Подібні події істотно порушують базове відчуття безпеки дитини і призводять до розвитку хворобливих станів – травматичного і посттравматичного стресу, інших невротичних і психічних розладів. Але особливо страждає сфера адаптаційних можливостей, здатність справлятися з новим стресом і здатність пристосовуватися до нових ситуацій.

Кожна криза характеризується специфічними, властивими тільки для даної конкретної кризи, особливостями реагування на неї. Діти стали безпосередніми свідками подій, що пов'язані з війною: втратили житло, бачили танки та іншу військову техніку, бої та сутички, вбитих і поранених, побиття знайомих та близьких. Діти реагують на кризу формуванням симптомів, що є особливим засобом дитини повідомити про страждання. Це може бути енурез, фобія, алергічна реакція недостатність вербалізації – елективний мутизм, повторювані невербальні програвання травми, німі запитання, специфічні страхи, що запускаються спогадами або перебуванням на самоті, тривожна прихильність (чіпляння за дорослих, небажання перебувати без батьків), порушення концентрації уваги та проблеми у навчанні, може бути порушена або нестабільна поведінка (наприклад: незвично агресивна чи безрозсудна, безглузда ризикована поведінка, негативізм), соматичні скарги і т.п. Як правило, симптом є захистом від загрозливого травмівного досвіду.

Відповідно до специфічності реагування на кризу та особливостей проявів тих чи інших симптомів, використовуються різні види психологічної допомоги та застосовуються різні профілактичні засоби [1].

Особливим методом психологічної допомоги є кризова інтервенція, яка спрямована на відреагування сильних емоцій і інтенсивних почуттів,

актуалізованих конкретною проблемою (ситуацією) шляхом вербалізації травматичного досвіду. [1, с. 98–103]. Це метод надання екстреної психологічної допомоги людині, що знаходиться в стані кризи. Мета в тому, щоб допомогти особистості впоратися з травмою та пристосуватися до нової ситуації, щоб повернутися до колишнього функціонування, а також допомога в звільненні від спогадів про минуле, що переслідують і від інтерпретації подальших емоційних переживань як нагадувань про травму. Для цього необхідно знайти контроль над емоційними реакціями і визначити для травматичної події, яка сталася, належне місце в загальній тимчасовій перспективі свого життя та особистій історії. Ключовим моментом є інтеграція того чужого, неприйняттого, жахливого і незбагненого, що з ним сталося, в його уявлення про себе (образ Я). У зв'язку з цим існує чотири стратегії інтервенції, що дозволяють досягти цієї мети: 1) підтримка адаптивних навичок Я (одним з найбільш важливих аспектів тут є створення позитивного ставлення до методу інтервенції); 2) формування позитивного ставлення до симптомів (сенси даної стратегії полягає в тому, щоб навчити клієнта сприймати свої розлади як нормальні для тієї ситуації, яку він пережив, і тим самим запобігти його подальшій травматизації самим фактом існування цих розладів); 3) зниження уникнення (тому що прагнення уникати всього, що пов'язане з психічною травмою, заважає переробити її досвід); нарешті, зміна сенсу (мета цієї стратегії – змінити сенс, який клієнт додає перенесеній психічній травмі, і таким чином створити у клієнта відчуття «контролю над травмою»). Виходячи із вищесказаного, кризова інтервенція базується на принципах особистісної включеності фахівця та клієнта, короткотерміновості і симптомо-центрованого контролю.

Процедура кризової інтервенції включає в себе три стадії. Завданням на першій стадії, є встановлення безпечної атмосфери контакту. Завдання другої стадії - це робота зі спогадами і переживаннями. Завдання третьої стадії – включення в повсякденне життя. В процесі успішного відновлення можна розпізнати поступові переходи від почуття настороженості до відчуття безпеки.

Отже, організація психологічної допомоги у вигляді кризової інтервенції сприяє нормальному подальшому розвитку та відновленню дитини після переживання травматичного досвіду.

### Література

1. Мастерство психологического консультирования / [под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной]. – СПб. : Речь, 2006. – 240 с.
2. Ромек В.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В.Г. Ромек, В.А. Конторович, Е. И. Крукович. – СПб.: Речь, 2005. – 256 с.

*Соломка Едуард Тіберійович*  
*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*  
*м. Ужгород, Україна*

## **МОТИВАЦІЙНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВИНИКНЕННЯ САМОТНОСТІ У ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ВНЗ**

Вступ до вузу є для більшості першокурсників новим періодом життя, і одночасно, він є таким актом, який вимагає активного пристосування до умов студентського буття. Першокурсник має пережити цю зміну обставин життя, включитися учасником у нові і незвичні події. Різкий перехід від адаптованого і відносно комфортного життя під опікою батьків та вчителів до менш детермінованого ззовні студентського часто у першокурсників розпочинається з критичних обставин. Проблема прилаштування першокурсників до нового етапу життя завжди пекуча, бо повторюється з року в рік.

Існує вагома база досліджень з проблеми, які складають загальнопсихологічні положення щодо професіогенезу особистості, генетичний підхід С.Д.Максименка до аналізу становлення й адаптації особистості на різних вікових етапах життя, концепція гуманізації освіти Г.О.Балла, концепція професійної освіти практичних психологів Н.В.Чепелевої та концепція соціально-перцептивної підготовки практикуючих психологів Н.Скотної.

Ми вважаємо, що головні концептуальні стрижні вирішення якісної підготовки психологів-практиків коріняться у проблемах адаптації до навчання на факультеті де здійснюється підготовка психолога, тобто ще на першому курсі.

У контексті адаптації студентів до навчання у ВНЗ цікавою проблемою виокремлюється почуття самотності як складного психологічного явища, яке переживається вчорашніми випускниками шкіл. Хоча почуття самотності в юнацькому віці не рідкість, воно виникає в результаті різних причин. Тимчасовий, перехідний стан самотності, туга і поганий настрій, які ідуть поряд з ними - нормальне явище людського життя, якого ніхто не може минути.

Достатньо поширена і ситуативна самотність, обумовлена особливими життєвими обставинами: різкою зміною умов життя і кола спілкування, критичними точками індивідуального розвитку, втратою близьких, охолодженням чи розпадом раніше значущих особистих відносин і т. д. Яким би гострим не було це відчуття самотності, з часом воно зазвичай проходить і дає місце для нових відносин.

Інша справа - хронічна самотність, яка переслідує особистість постійно і сприймається нею як дещо невід'ємне: "Самотність - моя доля".

Які психологічні якості роблять людей самотніми і некоммунікбельними? Прототип некоммунікбельної, самотньої особистості включає ряд схожих переживань і рис, які зачіпають самосвідомість (понижена самоповага, гіпертрофічне усвідомлення непотрібності для інших, замкнутості. відторгненості), стиль поведінки (самоізоляція, уникнення соціальних

контактів) і репертуар почуттів, які при цьому відчуються (безсилля, жалість до себе, апатія, подавленість, гнів). Проте поєднання цих рис буває досить різним.

Згідно мотиваційної теорії виникнення різних типів відхилень в соціальному розвитку розглядається через механізми мотивації наближення і ухилення. Порушення у взаємодії вказаних мотивів приводять до виникнення труднощів у спілкуванні першокурсників, до низької психосоціальної адаптації. Дж. Ейсендорф виділив три можливих варіанти таких порушень:

1. Характеризується низькою мотивацією наближення. Діти, які мають таку мотивацію, бажають знаходитись окремо від інших людей. Цей варіант поведінки проявляється в ранньому віці в одинарній конструктивній і дослідницькій активності дитини і не пов'язаний з поганою соціальною адаптацією: наявність низької мотивації наближення обумовлена перевагою цікавості маленьких дітей до предметного світу. Її надмірна вираженість в більш старшому віці, особливо в шкільні роки (ранній юнацький вік), свідчить про порушення в сфері соціальних взаємин дітей.

2. Другий варіант пов'язаний з конфліктом наближення і уникнення. Він проявляється в тому, що діти хочуть спілкуватися з іншими людьми, але по якійсь причині уникають спілкування, особливо в нових ситуаціях. Такий конфлікт може призвести до поведінкового компромісу, такого, наприклад, як спостереження за іншими здалеку. Діти, які переживають цей конфлікт, відрізняються обережністю. Причина виникнення конфлікту мотивів може лежати як у психологічній природі мотиву, так і в конкретних умовах виховання (негативні оцінки, образи, надмірний контроль дорослих).

3. Третій варіант порушень у взаємодії мотивів проявляється в поєднанні високого мотиву соціального наближення і низького мотиву уникнення. Дітям з таким мотиваційним профілем незнайома міра у взаємодії з іншими людьми, вони не чуттєві до обмежень у контактах. Ровесники часто уникають їх через надмірну нав'язливість. Характерною для таких дітей є агресивна поведінка.

Таким чином, згідно мотиваційної теорії, самотність в юнацькому віці може бути пов'язана з порушеннями у взаємодії різних мотивів, серед яких можна виділити: прагнення до прийняття, страх відторгнення, а також мотиваційні ворожість і агресивність.

Нам видається, що можна зробити такі попередні висновки:

7) Відчуття самотності є одним із найскладніших та найважливіших конструктів особистісного самоусвідомлення, невід'ємною складовою самосвідомості. Самотність – складний адаптаційний бар'єр для першокурсника.

8) Філософсько-психологічна природа людської самотності має глибоке коріння та пояснюється дихотомійністю, амбівалентністю, роздвоєністю психічного світу особистості, зокрема у процесі адаптації, наприклад, до навчання у ВНЗ.

9) На прояви особистісної самотності великий вплив мають соціально-психологічні фактори, спектр який залежить від внутрішньоособистісної

гармонійності-конфліктності, а також чинників з найближчого мікросередовища, насамперед сім'ї, друзів, однолітків тощо.

10) Психологічні особливості самотності особистості найактивніше відчуються в кризові чи сензитивні періоди розвитку й формування, зокрема на етапі юності, коли вчорашні старшокласники стають студентами університету.

11) Нейтралізація, профілактика самотності у процесі адаптації першокурсника потребує пильної та копіткої роботи й уваги з боку практикуючих психологів і соціальних педагогів, батьків і особливо – викладачів університету.

### Література

1. Алякринский Б. С. Общение и проблемы адаптации.- / Б. С. Алякринский. – М.: Знание, 1982. – 164 с.
2. Галигузова Л.Н. Проблемы социальной изоляции и адаптации детей / Л.Н. Галигузова. // Вопросы психологии. – 1996. – С. 102.
3. Кленов М.А. Психология адаптации студентов-первокурсников.- М.: Педагогика, 1991. - 171 с.
4. Кравцов А.П. Адаптация студентов первого курса: психолого-педагогические аспекты /А.П. Кравцов. – М.: Педагогика, - 295 с.
5. Кривцова С.В. и др. Психологическая адаптация в вузе. / С. В. Кривцова. – М: Генезис, 1997. – 286 с.
6. Лабиринты одиночества. Сборник статей. / Под ред. Шестернина А.С. - М.: Прогресс, 1989. – С. 623
7. Масгутова С. К. Основные проблемы адаптации студентов первого года обучения / С. К. Масгутова. – М: Фолио, 1988. – 210 с.
8. Мудрянова В. В. Роль социального окружения в адаптации личности студента. / В. В. Мудрянова. – М.: Знание, 1999. - 180 с.
9. Скотна Н. В. Самовизначення особистості / Н. В. Скотна. // Наука і освіта. – 2004. – С. 277–280.
10. Фельдман В. М. Психология современного студента / В. М. Фельдман. – М.: Педагогика, 1997. – 236 с.
11. Швалб Ю. М. Одиночество: Социально-психологические проблемы / Ю. М. Швалб, О. В. Данчева. – К: Украина, 1991. – 270 с.
12. Ющук М. Р. Психологічна адаптація студентства / М. Р. Ющук. – К: Освіта, 1999. – 150 с.

## **ОКРЕМІ ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ**

Проблема трудової міграції має дуже багато аспектів, які на даному етапі впливають як на життя суспільства у цілому, так і на життя окремих людей. те, що за кордоном до недавню працювало приблизно сім мільйонів українців, а тепер, в зв'язку з багатьма чинниками набагато більше стає зрозумілою масштабність цього феномену. Найбільш незахищеними у цій ситуації, на нашу думку, є особистості, які проходять становлення, а саме діти з родин трудових мігрантів. Формально сім'я існує, але її виховний та соціалізуючий потенціал значно послаблений фактичною відсутністю батьків.[1]

Для українців взагалом, заробітчанство стає скоріше нормою, а стосовно Закарпаття і говорити нічого, тому що заробітчанство завжди було основним видом прибутку в закарпатських сім'ях. Сьогодні без батьківської опіки залишаються не тільки діти з неблагополучних, асоціальних сімей. Внаслідок зміни пріоритетів у сучасних сім'ях, де на перше місце ставиться матеріальний достаток і благополуччя, відбувається зростання відсотка дітей категорії «соціальні сироти». Кожен сьомий українець трудовий мігрант. Дуже багато в останні роки приділяють уваги дітям, які залишилися без батьківської опіки внаслідок виїзду батьків за кордон.

Важливість виховання дитини в повній сім'ї, залежність формування особистості від стилю виховання в родині, що надалі є передумовою її соціалізації та адаптації, переконливо доведено в працях М.Й. Боришевського, Т.Я. Варги, В.І. Гарбузової, Т.В. Говорун, Е.Г. Ейдемільера, А.Є. Личка. Діти, які виростають лише під материною/батьковою опікою, часто набувають соціально неадекватних властивостей. У сучасній науковій літературі поняття дистантної сім'ї як сім'ї, члени якої тривалий час із різних причин проживають на відстані один від одного, визначали Я.О. Гошовський, Ф.А. Мустаєва, В.С. Торохтій, І.М.Трубавіна.[5]

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що у підлітковому віці закладаються основи наступного емоційного життя у зрілі роки (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, С.Д. Максименко), відбиваючись на їх поведінці.[2] Потреба дітей у тісному емоційному контакті з батьками та їх підтримці, що не задовольняється у повному обсязі під час виховання на відстані, загострює проблему впливу дистантної сім'ї на емоційну сферу підлітка та ставить перед психологічною службою системи освіти завдання психокорекційної роботи у цьому напрямку у рамках навчально-виховного процесу.

Феномен дистантної сім'ї трудових мігрантів виступає як соціально значуща проблема сучасності. Тривале заробітчанство призводить до значного порушення функціонування системи сімейних взаємин; низької якості



виконання сімейних обов'язків членами родини і, відповідно, фрустрації їх основних базових потреб. Характерними психологічними ознаками дистантної сім'ї є: 1) низька якість функціонування родини аж до повної нездатності виконувати сімейні обов'язки і, відповідно, незадоволення основних потреб членів родини [3]; 2) відсутність або значне порушення функціонування принаймні одного елемента в системі сімейних взаємин.

Типовою реакцією підлітків на відсутність батьків та повноцінного сімейного спілкування стають складність процесу соціалізації особистості, закомплексованість, несформованість Я-образу, неприйняття себе «тут і тепер» у даній ситуації і теперішньому часі, несформованість статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, недооцінення або переоцінення ставлення інших по відношенню до себе, імпульсивність, що нерідко проявляється у девіантній поведінці, конфліктах, складність процесу соціалізації особистості, яке виражається в неспроможності швидко пристосуватися до змін, проблеми з навчанням, побудови взаємин з протилежною статтю. Найвагомішою є проблема дефіциту спілкування з батьками, їх підтримки та захисту, яка впливає на загальний стан самопочуття підлітків, викликає погіршення настрою, що відображається на стані загального самопочуття, може підвищувати загальний рівень тривожності, агресивності, і може потягти за собою схильність до конфліктної поведінки як у шкільному колективі з однолітками та учителями, так і в сімейному середовищі.

Показниками емоційної сфери підлітків є: стан загального самопочуття, рівень тривожності, рівень агресивності, реакція на фрустрацію, ступінь соціально-психологічної адаптованості, стан внутрішньо-сімейних відносин вивчення яких стало завданням емпіричної частини дослідження .

#### Література:

1. Алексеєнко Т. Формування соціально-рольової позиції дітей в умовах повної і неповної сучасної сім'ї / Т. Алексеєнко // Рідна школа. – 2002. – №6. – С. 26-28.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. Академия, 1995. – 212 с.
3. Двіжона О. В. Дистантна сім'я та її вплив на формування особистості дитини та підлітка / О. В. Двіжона // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦТ, 2007. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 116–120.
4. Раєвська Я.М. Теоретичний аналіз проблеми розвитку особистості підлітків з дистантних сімей / Я.М. Раєвська // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України «Проблеми загальної та педагогічної психології». – К., 2009. – Т. XI. ч. 7. – С. 418.
5. Цынцарь А.Л. Методологические аспекты проблем самосознания у подростков в дистантных семьях / А. Л. Цынцарь // Социально-гуманитарные знания. – 2012. – № 2. – С. 353-357.

## **ВПЛИВ ТРУДОВОЇ МІГРАЦІЇ БАТЬКІВ НА ПОДАЛЬШУ АЛКОГОЛІЗАЦІЮ ДІТЕЙ**

Для України актуально і гостро стоїть проблема алкоголізації населення середнього працездатного віку. За нормами ВООЗ вимираючою вважається нація, яка вживає більше восьми літрів чистого спирту на душу населення за рік. Рівень споживання алкоголю в Україні становить близько 15 літрів абсолютного спирту на душу населення на рік [1].

Ще однією масовою проблемою для України, особливо для її західних областей, є трудова міграція, яка активно почалася в Україні в кінці 90-х років. За різними даними за кордоном працює від 1,5 до 4,5 млн. українців, або від 19,5 до 34,1% економічно активного населення працездатного віку[2].

Діти трудових мігрантів, які були залишені в Україні з одним із батьків, або, у випадку міграції подружжя, з іншими родичами, склали специфічну групу населення. Ми поставили собі за мету виявити особливості дитячо-батьківських відносин в дистантних сім'ях трудових мігрантів і порівняти цю групу з іншою, де батьки ніколи не полишали терен України. Обидві групи досліджуваних проходили лікування від алкогольної залежності.

У дослідженні взяло участь 72 особи. Дослідження проводилось у стаціонарних відділеннях №1 і №2 Львівського обласного державного клінічного наркологічного диспансеру. Критерії, за якими респондентів було включено у дослідження: наявність алкогольної залежності та спроможність дати інформовану письмову згоду прийняти участь у дослідженні.

Серед опитаних пацієнтів 39 осіб є дітьми трудових мігрантів, у 33 – батьки ніколи не виїжджали на заробітки. Серед дітей трудових мігрантів у 15-ти виїхала мама, у 12-ти – батько, у 12-ох – обоє батьків працювали за кордоном. Вік опитуваних від 20 до 40 років.

Результати дослідження показали, що серед дітей не трудових мігрантів більше випадків спадкового алкоголізму, коли залежність мали батько і дід. Перебіг залежності у таких респондентів тяжчий, в більшій мірі наявні запійні стани і алкогольні психози. Найчастіше в цій групі алкоголізується молодший, який має старшого сиблінга.

Серед дітей трудових мігрантів не виявилось одинаків, вони переважно з сімей, в яких двоє-трьох дітей. Діти трудових мігрантів частіше вживають інші психоактивні речовини.

Алкозалежні, чия мати працювала за кордоном, утворюють найбільш специфічну групу. Можна говорити, що відсутність матері впливає на соціальну і психологічну зрілість дітей найвідчутніше. Виїхавши, мати залишає свою дитину з ірраціональним відчуттям непотрібності. Показник «Відкидаюча мати» (методика А. Рое і М. Сігельмана в адаптації Крупської О.І.) у цієї групи найвищий. У випадку відсутності матері батько збільшує свій контроль над

дитиною. Показник «Ліберальність батька» (методика А. Рое і М. Сігельмана в адаптації Крупської О.І.) у цій групі найнижчий. Психологічне напруження, що виникає у дитини, не може бути вирішене в сім'ї, тому що мати відсутня. В таких випадках дитина шукає інший осередок, який психологічно може замінити сім'ю, розрядити напруження. Алкоголь, хоча і є за своєю суттю депрессантом, допомагає на деякий час зняти напруження.

Від'їзд одного чи обох батьків за кордон на заробітки сприяє розвитку алкогольної залежності у дітей, створюючи умови для набуття адикції. Ліберальність матері за її відсутності сприяє розвитку алкозалежного як особи зі слабкою загальною життєвою направленістю і незначною мотивацією на власне життєзабезпечення (шкали за методикою В.Е. Мільмана «Діагностика мотиваційної структури особистості»). Такі респонденти рідше мали роботу у порівнянні з іншими групами респондентів. Термін «ліберальна» у даному випадку ми прирівняли до значення «байдужа» тому, що показник ліберальності зворотно корелював з показниками «любляча», «опікуюча» і мав пряму кореляцію з «відсутня» (у лапки взяті назви шкал).

### **Література:**

1. Алкогольна залежність : ремісія та реабілітаційні заходи (огляд літератури) [Електронний ресурс] / Є.А. Шапочка, О.С. Фітькало // Український науково-медичний молодіжний журнал. – 2015. - № 2. – С. 110 - 113. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unmmj\\_2015\\_2\\_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Unmmj_2015_2_24)

2. Лінський І.В. Актуальні тенденції поширення залежності від психоактивних речовин в Україні : щорічний аналітичний огляд / І.В. Лінський, М.В. Голубчиков, О.І. Мінко та ін. – Харків. – Вип. 3. – 2006. – 46 с.

УДК 37.013.42

*Шелевер Оксана Василівна*  
*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*  
*м. Ужгород, Україна*

### **СОЦІАЛЬНА АДАПТОВАНІСТЬ ВАЖКОВИХОВУВАНИХ ДІТЕЙ**

Нині в Україні нараховуються тисячі державних закладів, в яких виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дитячі будинки та школи-інтернати в системі Міністерства освіти і науки України, соціальні притулки в системі Міністерства соціальної політики України, будинки дитини, які належать до Міністерства охорони здоров'я України. Одним з головних завдань цих закладів є створення для їх мешканців психологічно комфортного середовища й умов, наближених до домашніх. Існує низка публікацій присвячених цій проблемі: А.Бондаря, О.Балакірева, Л.Волинець, І.Дементьева, Л.Канішевської, Б.Кобзаря, М.Кобринського, В.Покася, М.Плоткіна, Н.Радіна, В.Слюсаренка, В.Ципурського, В.Яковенка та ін.

Аналіз досвіду роботи закладів інтернатного типу показує, що на сьогоднішній день відсутня ефективна модель реабілітації і соціальної адаптації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [1;2;3]. Серед вихованців є достатньо велика кількість важковиховуваних. Ми вважаємо, що це відбувається внаслідок того, що існуюча система роботи спрямована, в основному, на «виправлення», а отже – на подавлення особистості. Всебічне вивчення особистості важковиховуваної дитини, створення умов, в яких буде можлива максимальна реалізація потенціалу вихованця – це той шлях, який, на нашу думку, буде найбільш продуктивним.

Дослідження соціальної адаптованості здійснюється в межах індивідуального підходу. Під соціальною адаптованістю ми розуміємо фізичне, психологічне і соціальне благополуччя важковиховуваної дитини. Фізичне благополуччя, на нашу думку, це рівень фізичного здоров'я, достатній для нормальної та продуктивної життєдіяльності дитини. Психологічне благополуччя розглядаємо як збалансованість емоційних процесів, достатній рівень розвитку здатності до вольової саморегуляції і оцінки своїх можливостей. Соціальне благополуччя розуміємо як розвиток здатності до соціального передбачення, до встановлення конструктивних контактів з оточуючими, володіння навичками ефективного спілкування.

Модель реабілітації і соціальної адаптації важковиховуваної дитини побудована на основі реалізації її особистісного потенціалу. Під особистісним потенціалом важковиховуваних дітей ми розуміємо невикористаний і актуально неусвідомлений ресурс позитивних якостей і здібностей, який може поступово розкритися в процесі психолого-педагогічного впливу.

Розроблена програма соціальної адаптованості дозволяє оцінити динаміку розвитку кожного вихованця за загальними критеріями:

- Фізичний статус. Оцінюється рівень здоров'я і фізичного стану на момент поступлення, на момент випуску та на проміжних етапах перебування дитини у закладах інтернатного типу. Фізичний статус вимірюється за наступними параметрами: зріст, вага, група здоров'я (1- 5), група з фізкультури (основна, підготовча, спеціальна, група лікувальної фізкультури); рівень фізичного розвитку (середній, нище середнього, вище середнього), рівень імунітету (стійкість до інфекційних та простудних захворювань – визначається за кількістю захворювань).

- Психологічний статус. Оцінюється рівень ситуативної та особистісної тривожності, емоційної стабільності, агресивності, комунікативної компетентності; позитивної мотивації до праці і навчання, особистісного розвитку; рівень реалізації загальних і творчих здібностей. Психологічний статус визначається за допомогою стандартизованих методик, опитувальників, анкет та додатково залучаються якісні оцінки різних спеціалістів (вчителів, вихователів, медичних працівників, психолога, соціального працівника і т.д.)

- Соціальний статус. Оцінюється соціальне становище на момент поступлення, зміни в структурі і мікрокліматі сім'ї, перспективи подальшого навчання, працевлаштування, а також можливості соціальної реалізації, здатність до соціального прогнозування. Соціальний статус вимірюється за допомогою

методики дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда, проєктивних методик, які дозволяють оцінити зміни ставлення до сім'ї («Моя сім'я – Моя сім'я в образах тварин – Моя сім'я в образах казкових героїв»), соціометрії, а також шляхом аналізу даних соціальних працівників.

Показники за всіма критеріями зводяться до програми «Портрет вихованця», яка відслідковує динаміку реабілітації і соціальної адаптації кожної важковиховуваної дитини.

### **Література:**

1. Белоус О.В. Проблемы социальной адаптации детей-сирот / О.В.Белоус // Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе подготовки социальных педагогов: сб. науч. статей. – Армавир: Ред.- изд. центр АГПУ, 2009. – С. 14-21.
2. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Л.В. Канішевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
3. Кізь О.Б. Розвиток життєвих перспектив вихованців інтернатних закладів / О.Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 128 с.

УДК 159.922.8:316.482.051.63

*Юрков Олександр Сергійович,  
Литко Еріка Сергіївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **КОНФЛІКТИ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ ТА СПОСОБИ ВИХОДУ З КОНФЛІКТІВ**

Процеси фізичного та психологічного дорослішання підлітка викликають зміни у його взаєминах з батьками. Вплив батьків вже обмежений – ним не охоплюються всі сфери життя дитини, як це було в молодшому шкільному віці, але його значення важко переоцінити. Думка батьків починає конкурувати з точкою зору ровесників, однак базові ціннісні орієнтації підлітка, розуміння ним соціальних проблем, моральні оцінки подій і вчинків залежать в першу чергу від позиції батьків.

Почуття дорослості як центральне новоутворення підлітків викликає їх прагнення змінити стосунки з слухняності, підкорення дитини дорослому на рівноправні взаємини. Дитяча безоцінна любов до батьків змінюється у підлітка на аналіз та критику їх особистісних якостей, тобто має місце ефект «зняття з п'єдесталу».

Ефект «зняття з п'єдесталу» – зменшення авторитетності батьків для підлітка, спричинене його критичним, оцінним ставленням до особистісних якостей і поведінки батьків

Зосередженість підлітків на собі викликає послаблення емоційних зв'язків між підлітком та батьками, переключення його інтересів на середовище ровесників. Складність взаємин підлітків з батьками зумовлюється і асиметричністю їх інтересів. Так, батьки цікавляться всіма аспектами життя підлітків, тоді як останні через власний егоцентризм та малий життєвий досвід мало переймаються проблемами батьків. У відносинах з батьками підліток прагне налагодити нові зв'язки, підтверджуючи свою ідентичність та випробовуючи свою автономію. Перебудова взаємин підлітка з батьками супроводжується його поведінковим відокремленням від дорослих, що виявляється в реакціях емансипації та опозиції.

Підліткова реакція емансипації – прагнення підлітка звільнитись від опіки, контролю дорослих і здобути автономність від старшого покоління.

Підліткова реакція опозиції – протиставлення цінностей та норм підлітка вимогам дорослих.

Підліткова реакція емансипації є багатогранним явищем, що зазвичай охоплює різні сторони його психіки, діяльності та поведінки. Російський психолог І.С. Кон розрізняє емоційну (послаблення емоційних зв'язків з батьками, пошук емоційної близькості з ровесниками), поведінкову (прагнення звільнитись від контролю та опіки батьків) та нормативну (заперечення норм та цінностей батьків і вироблення власних ідеалів) емансипацію підлітків.

Зміна взаємин підлітків з батьками супроводжуються конфліктами. Їх типовими причинами є батьківський контроль за поведінкою, навчанням підлітка, його вибором друзів, необхідність виконання підлітком побутової роботи та спосіб вибору ним одягу; зачіски.

Частота розгортання та характер розв'язання конфліктів підлітків та батьків суттєво залежать від стилю батьківського виховання. За думкою Е.Еріксона, впродовж дитинства та отрочтва найбільш важливими є два вектори виховного впливу родини – батьківське прийняття/чуйність та батьківська вимогливість/контроль, поєднання яких утворює чотири стилі батьківського виховання (авторитетний, авторитарний, потуральний та відсторонений), зміст яких досліджувала американський психолог Д.Баумрінд.

Практикування батьками одного із означених виховних стилів викликає певні зміни особистості підлітка:

Авторитетний → Висока самоповага і самооцінка, значні соціальні вміння, велика увага до соціальних та моральних проблем, хороша навчальна успішність

Авторитарний → Середні соціальні вміння, високий рівень тривожності, нестійка самооцінка, несамостійність і підвищена конформність до впливу ровесників

Потуральний → Низькі соціальні вміння, пасивність, інфантилізм та егоїзм, слабкий самоконтроль, схильність до демонстративної та аморальної поведінки

Відсторонений → Низькі соціальні вміння, занижена самооцінка, висока тривожність та агресивність, схильність до неконтрольованої й аморальної поведінки

Хоча конфліктів підлітків з батьками повністю уникнути неможливо, проте зменшити їх кількість та гармонізувати шляхи розв'язання цілком реально шляхом використання дорослими певних виховних прийомів:

- виявити прийняття підлітка через любов, зацікавленість та турботу;
- перебудова ставлення до підлітка через визнання його дорослішання;
- послідовність подачі вимог та перевірка їх дотримання підлітком;
- уникнення практики подвійних очікувань – то дитячого підкорення, то дорослої самостійності;
- толерантне наставництво щодо інтересів, взаємин з ровесниками та поведінки підлітка.

### **Література:**

1. Наш проблемный подросток : понять и договориться / Под ред. Л.А. Редуш. – СПб. : Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 191 с.

2. Сергеевкова О. П. Вікова психологія. Навч. посіб./ О.П.Сергеевкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасека – К.: Центр учбової літератури, 2012. - 376 с.

УДК 159.922.8:316.614.5

*Юрков Олександр Сергійович,  
Литко Еріка Сергіївна  
Мукачівський державний університет  
м. Мукачево, Україна*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ НА УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКІВ**

Проблема успішності давно цікавила відомих філософів, педагогів, психологів. На думку К. Тернера, успіх – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою і які винятково важливі для нас. Тому успіх виступає не тільки як результат, але й процес руху шляхом його досягнення. Це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу. Значною мірою на ці процеси впливають дитячо-батьківські стосунки, що склалися в сім'ї.

Першим науковим напрямком, який поставив дитячо-батьківські відносини в центр розвитку особистості дитини, був, як відомо, класичний психоаналіз. Психоаналіз, став визначальним напрямом розвитку основних концепцій дитячого розвитку, в яких ключова роль відводиться проблемі відносин між дітьми і батьками (Е. Еріксон, К. Хорні, ін.) Найбільшу популярність завоювала теорія прихильності (Д. Боулбі, М. Ейнсворт). Центральним поняттям в теорії прив'язаності є «внутрішня робоча модель», яка являє собою нерозривну і взаємообумовлену єдність себе та іншого. Дитина пізнає себе через ставлення до нього матері, а мати сприймає як джерело ставлення до себе. Цей складний взаємозв'язок у первісному варіанті, розумівся

як ставлення до себе і до близького дорослого, яке дає відчуття захищеності і безпеки.

У сучасних дослідженнях відбувається переорієнтація з вивчення самосвідомості дитини до дослідження її поведінки, яке найчастіше описується в термінах соціальної адаптації та компетенції. Прихильність розглядається вже не як відношення, а як стратегія поведінки з батьками. Е.Мосс та ін. відзначають позитивну кореляцію між «надійним» типом прив'язаності та шкільною адаптацією, гармонійною комунікацією в дитячо-батьківській діаді. У дослідженні П.Криттенден показана пряма залежність стратегії поведінки школярів і підлітків від якості прихильності до матері.

Д.Баумрід запропонував класифікацію батьківських стилів поведінки, що включає 3 типи: 1) авторитетний, 2) авторитарний, 3) попустительський стиль; Е.С.Шафер, Р.А.Белл розробили динамічну двофакторну модель батьківського ставлення, де один із чинників відображає емоційне ставлення до дитини: «прийняття-відкидання», а інший – стиль поведінки батьків: «автономія-контроль». Хоча дані теоретичні моделі були запропоновані більш 30 років тому, вони залишаються практично єдиними, на сьогоднішній день, що дають змістовний опис батьківського ставлення.

Останнім часом одним з найбільш поширених напрямів дослідження ДБВ стають кроскультурні і гендерні дослідження. Проведені дослідження в цій області, показали, що кожному типу темпераменту дитини відповідає певний батьківський стиль поведінки. Цікаве дослідження статевих відмінностей батьківських стилів проведено А. Русселом, показали, що матерям більшою мірою властивий авторитетний стиль, батькам – авторитарний чи попустительський. Авторитарний стиль більш властивий батькам хлопчика, авторитетний – батькам дівчинки. Відповідно до гіпотези, специфіка батьківського відношення полягає в подвійності і суперечливості позиції батька по відношенню до дитини. З одного боку, це безумовна любов і глибинний зв'язок, з іншого – це об'єктивне оцінне ставлення, спрямоване на формування суспільних способів поведінки. Наявність цих двох протилежних начал характерно не тільки для батьківського ставлення, але і для міжособистісних відносин взагалі.

Своєрідність і внутрішня конфліктність батьківського відношення полягає в максимальній виразності і напруженості обох моментів. Відповідальне ставлення, занепокоєння за майбутнє дитини, породжує оціночну позицію батьків, загострюючи контроль над його діями, перетворюючи дитину в об'єкт виховання.

У кожній родині об'єктивно складається певна, далеко не завжди усвідомлена її членами система виховання. Тут мається на увазі і розуміння цілей виховання, і формулювання його завдань, і більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання, врахування того, що можна і чого не можна допустити у відношенні дитини. Можуть бути виділені чотири найбільш загальні тактики виховання в сім'ї і відповідають їм чотири типи сімейних взаємин, що є і передумовою і результатом їх виникнення: «диктат», «опіка», «невтручання» і «співробітництво».



Таким чином, важливою умовою успішності підлітків є гармонійні відносини з батьками. Діти, які виховуються в умовах диктаторських взаємостосунків більше спрямовані на уникнення невдач, безвідповідальні, малоініціативні і тривожні. Діти виховані в умовах опіки, а часом і гіперопіки, не самостійні, інфантильні, егоцентричні та мало вмотивовані до досягнення успіху. Діти виховані в сім'ї, яка дотримується тактики «невтручання» визначаються безвідповідальністю, емоційною незрілістю, агресивністю, асоціальністю та мало вмотивовані до досягнення успіху. Найбільш гармонійними можна вважати стосунки, які складаються в сім'ях з тактикою «співробітництва», діти, виховані в таких сім'ях є найбільш відповідальними, вмотивованими до досягнення успіху, самостійні і емоційно зрілі.

### **Література:**

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін.-2-ге вид. – К. : Каравела, 2009.- 400с.
2. Хямяляйнен Ю. Воспитание родителей: концепции, направления и перспективы / Ю.Хямяляйнен. – М., 1993. – С. 62.

## Довідка про авторів

1. Алмашій Іван Іванович – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
2. Алмаші Світлана Іванівна – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
3. Атрощенко Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету
4. Бабій Микола Федорович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
5. Балецька Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
6. Барчі Беата Василівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
7. Барчій Магдалина Степанівна – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
8. Березовська Лариса Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
9. Блажин Наталія Петрівна – магістрант спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
10. Богайчук Вадим Жоржевич – кандидат політичних наук, доцент, старший викладач кафедри політичних наук гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.
11. Бойко Андріана Тиберіївна – директор Мукачівського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I ступеня гімназія».
12. Боршош Віра Василівна – магістрант спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
13. Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
14. Брецько Ірина Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
15. Брижак Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

16. Вадюник Віталія Іванівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
17. Варга Вікторія Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
18. Василець Наталія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
19. Візнюк Юлія Миколаївна – здобувачка наукового ступеню кандидата наук кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
20. Вічалковська Наталія Калинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
21. Власенко Інна Анатоліївна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
22. Воронова Ольга Юріївна – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
23. Галас Іванна Іванівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ступеню «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
24. Гапак Марія Іванівна – магістрант спеціальності «Дошкільна освіта» Мукачівського державного університету.
25. Гоблик Володимир Васильович – доктор економічних наук, доцент, перший проректор Мукачівського державного університету.
26. Горбань Галина Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та практичної психології Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.
27. Горват Маріанна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
28. Грінченко Майя Вікторівна – практичний психолог Мукачівського дошкільного навчального закладу №17.
29. Гошовська Дарія Тарасівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
30. Гошовський Ярослав Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

31. Гошар Богдан Іванович – магістрант спеціальності «Психологія» ступеню «Магістр» Мукачівського державного університету.
32. Декунова Зоя Володимирівна – старший викладач кафедри дошкільної та кільної освіти Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної освіти».
33. Дем'ян Ярослава Юріївна – кандидат економічних наук, старший викладач кафедри менеджменту та управління економічними процесами Мукачівського державного університету.
34. Дзюбайло Ольга Андріївна – студентка 3 курсу напряму підготовки «Філологія англійська» Мукачівського державного університету.
35. Дмитріюк Наталія Степанівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
36. Донець Іван В'ячеславович – кандидат філософських наук, докторант кафедри вікової та педагогічної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
37. Доні Марія Стефанівна – магістрант спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
38. Дужар Марія Василівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
39. Засанська Анастасія Володимирівна – студентка 2 курсу напряму підготовки «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
40. Зубовський Дмитро Сергійович – науковий кореспондент лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.
41. Жовнер Віталій Юрійович – аспірант кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.
42. Іванашко Оксана Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
43. Іванова Вікторія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету.
44. Ісаєвич Світлана Іванівна – старший викладач кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
45. Кадар Анюта Павлівна – магістрант спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.

46. Калаур Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.
47. Канюка Інна Олександрівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
48. Керестень Іштван Степанович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II, м. Берегово
49. Ковач Аттіла Іштванович – аспірант кафедри педагогіки ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
50. Козинчук Олена Степанівна – практичний психолог Мукачівської загальноосвітньої школи I - III ст. № 1 ім. О.С.Пушкіна
51. Кожем'якіна Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри професійної освіти та менеджменту Сумського обласного інституту післядипломної освіти.
52. Кондрацька Кристина Валеріївна – магістрантка спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
53. Корнієнко Інокентій Олексійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Мукачівського державного університету.
54. Корольчук Валентина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.
55. Корольчук Микола Степанович – доктор психологічних наук, професор, кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.
56. Кордунова Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
57. Коренєва Юлія Петрівна – аспірантка кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
58. Костю Світлана Йосипівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
59. Коць Михайло Онисимович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
60. Кузьма-Качур Марія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

61. Кутішенко Валентина Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної вікової та педагогічної психології Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.
62. Кушніренко Катерина Олегівна – асистент кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.
63. Лавська Алла Михайлівна – старший викладач кафедри дошкільної та шкільної освіти Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної освіти».
64. Лакатош Злата Василівна – студентка 3 курсу напряму підготовки «Філологія англійська» Мукачівського державного університету.
65. Лалак Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
66. Лемак Марина Василівна – старший викладач кафедри педагогіки і психології Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.
67. Личко-Парубоча Ольга Василівна – практичний психолог Мукачівського дошкільного навчального закладу № 33, Мукачівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 13.
68. Литко Еріка Сергіївна – студент спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
69. Ліба Оксана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
70. Лісна-Міськів Наталія Євстахівна – викладач кафедри педіатричних (клінічних) дисциплін Львівського інституту медсестринства та лабораторної медицини ім. А. Крупинського.
71. Макарчук Наталія Олексіївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка
72. Марушка Вікторія Ярославівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
73. Марценюк Марина Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету.
74. Матіко Марія Іванівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
75. Мешко Василь Володимирович – магістрант спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
76. Митрюк Віта Юріївна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.

77. Моргун Алла Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, декан гуманітарного факультету Мукачівського державного університету.
78. Мороз Федір Васильович – старший викладач кафедри фізичного виховання Мукачівського державного університету.
79. Москальов Максим Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ
80. Мочан Тетяна Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
81. Мрака Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
82. Миронець Сергій Миколайович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.
83. Мілінчук Володимир Ігорович – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
84. Мосейчук Юрій Юрійович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
85. Мудрак Ігор Аркадійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
86. Олашин Євгенія Василівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» ступеню «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
87. Ольховська Іванна Іванівна – студентка 4 курсу напряму підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
88. Осьодло Василь Ілліч – доктор психологічних наук, професор, начальний гуманітарного інституту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського.
89. Пелешенко Олена Вікторівна – асистент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
90. Перлик Вікторія Володимирівна – старший викладач кафедри професійної освіти та менеджменту Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти».
91. Пинів Світлана Василівна – студентка спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.

92. Подкоритова Лариса Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький
93. Попович Богдана Іванівна – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
94. Порохнавець Юлія Едуардівна – студентка 3 курсу напрямку підготовки «Філологія англійська» Мукачівського державного університету.
95. Потапчук Людмила Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
96. Поштак Мар'яна Василівна – магістрант 1 курсу спеціальності «Дошкільна освіта» Мукачівського державного університету.
97. Продан Наталія Іванівна – студентка 2 курсу напрямку підготовки «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
98. Сергеєнкова Оксана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
99. Сердюк Людмила Сергіївна – лаборант кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
100. Синишина Вікторія Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
101. Сівачек Наталія Валеріївна – завідувач Мукачівської міської психолого-медико-педагогічної консультації.
102. Соломка Едуард Тіберійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
103. Сорокіна Олена Анатоліївна кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
104. Софілканич Надія Олександрівна – магістрантка спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
105. Столярчук Олеся Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
106. Сулятицький Іван Васильович – кандидат психологічних наук, доцент, голова Центру психоінформації Львівського національного університету імені Івана Франка.



107. Сьомочкін Михайло Іванович – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» ступеню «Бакалавр» Мукачівського державного університету.
108. Тайз Валерія В'ячеславівна – практичний психолог Мукачівського дошкільного навчального закладу №17.
109. Тихончук Валентина Юрійвна – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
110. Товканець Ганна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
111. Томей Руслана Іванівна – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
112. Угрин Ольга Георгіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології управління Львівського державного університету внутрішніх справ.
113. Фельцан Мирослава Іванівна – магістрант спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
114. Фенчак Любов Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
115. Фоменко Вікторія Олександрівна – магістрантка спеціальності «Психологія» Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка.
116. Фордзюн Юрій Іванович – кандидат технічних наук, доцент кафедри легкої промисловості та професійної освіти Мукачівського державного університету.
117. Химинець Ангеліна Володимирівна – магістрантка спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
118. Хома Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.
119. Христюк Оксана Леонідівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Львівського державного університету внутрішніх справ.
120. Ціхівська Ольга Олегівна – студентка 2 курсу напрямку підготовки «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
121. Чакава Мар'яна Анатоліївна – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
122. Чернега Наталія Сергіївна – аспірантка кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету.

123. Шалабоніна Світлана Сергіївна – магістрант спеціальності «Психологія» Мукачівського державного університету.
124. Шапочка Євгенія Анатоліївна – психолог, здобувач Львівського національного університету імені Івана Франка.
125. Шевцова Олена Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка.
126. Шелевер Оксана Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».
127. Шелемба Ганна Михайлівна – студентка 4 курсу напрямку підготовки «Практична психологія» Мукачівського державного університету.
128. Штих Ірина Ігорівна – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
129. Щербан Ганна Вікентіївна – старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.
130. Щербан Тетяна Дмитрівна – доктор психологічних наук, професор, ректор Мукачівського державного університету.
131. Щотка Оксана Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
132. Югас Ангеліна Володимирівна – магістрант спеціальності «Початкова освіта» Мукачівського державного університету.
133. Юрков Олександр Сергійович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.
134. Яковицька Лада Савеліївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Ужгородського національного університету.
135. Ямчук Таїса Юріївна – старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету.

**Наукове видання**

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ»**

**17-18 травня 2017 року**

**Збірник тез доповідей за матеріалами  
Всеукраїнської науково-практичної конференції**

**Редактор випуску:** *Щербан Тетяна Дмитрівна*  
**Відповідальні за випуск:** *Гоблик Володимир Васильович*  
*Корнієнко Інокентій Олексійович*

**Верстка:** *Мороз Іван Федорович*

Підписано до друку 15.05.2017 р. Формат 60x84 1/16  
Папір офсет. Умовн. друк. аркушів – 25,8.  
Тираж 100. Зам. № 31.

Видруковано у видавництві  
Мукачівського державного університету

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої  
продукції ДК № 4916 від 16.06.2015 р.

Адреса видавництва:  
Мукачівський державний університет,  
вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська обл., 89600.  
тел./факс (03131) 2-11-09, 3-13-43