

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка:
методика та проблеми
практичного застосування»**

21–22 грудня 2018 р.

ЧАСТИНА I

**Львів
2018**

УДК 159.9+37.01(063)

П 86

П 86 Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування:
Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції
(м. Львів, 21–22 грудня 2018 року). – У 2-х частинах. – Львів: ГО «Львівська педагогічна
спільнота», 2018. – Ч. 1. – 144 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2018
© Львівська педагогічна спільнота, 2018

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Варій М. Й.

ЗОВНІШНІЙ ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ
ЯК СУКУПНІСТЬ ПСИХІЧНОГО..... 7

Гроголь А. С.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА НАВЧАЛЬНУ
УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКА..... 10

Заверуха О. Я.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ
НОРМИ, ПАТОЛОГІЇ ТА ДЕВІАЦІЇ ПОВЕДІНКИ
У ПРОЦЕСІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ..... 13

Заліська О. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО
ПРОЦЕСУ ДИТИНИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ
ТА СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ..... 15

Ковальчук М. В.

АТРИБУТИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ..... 18

Кутовий К. П., Монахович Д. Р.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 20

Погасій І. О.

ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ..... 23

Собко К. Л., Комар Т. О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 25

Михальчук Ю. О., Солтис Д. Ю.

ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ БАТЬКІВ,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ..... 28

Хрунь О. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА..... 31

Цибульська Ю. В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ..... 34

Шевцова О. М., Собко К. Г.

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК
ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ..... 37

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Пехарева С. В., Александрова А. В.

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ41

Бірюкова В. В.

ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК

ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ44

Гурська О. О., Рудик Т. С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИЯВЛЕННЯ

ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....46

Гаркуша І. В., Дольник Т. А.

ВІДОБРАЖЕННЯ В САМОСВІДОМОСТІ

СТАРШОКЛАСНИКІВ ОСОБИСТІСНОГО СМISЛУ «Я»49

Касьянова О. М., Туріщева Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ51

Качковська А. Є.

ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА

ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ.....54

Кізь Н. М.

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО

ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....56

Кротік К. В.

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ПОКАЗНИКІВ СПРЯМОВАНOSTІ

ХАРАКТЕРУ І ПІДСВІДОМИХ ПОТРЕБ ПІДЛІТКІВ.....59

Лаврінчук Ю. О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ

ДО НАВЧАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІДІ.....63

Литвинчук Т. А.

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО

ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....66

Мілевська О. О.

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ

СКЛАДНИХ ФОРМ ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....70

Гаркуша І. В., Хейло Я. О.

ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КАР'ЄРА»73

Чорна Н. О.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ

ДО СЛУЖБИ В АРМІЇ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ75

Яцюк Т. В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	78
---	----

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Аль-Мраят О. Б. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ І НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТЕНТИЧНОГО СПЕКТРА	82
Анкудінова І. О. НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМ НЕДОРОЗВИТКОМ ЧИТАННЮ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ РОБОТИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ВАД	84
Кмін К. С. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН АСПН ТА СПТ	87
Кмін К. С. СУТНІСТЬ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ГРУП: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ.....	89
Прокоф'єва О. О., Прокоф'єва О. А. РОЗМОВА ПРО ВІЙНУ З ДІТЬМИ.....	92
Шипелік Т. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПРИЗНАЧЕНЬ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ.....	95

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Базилевська Л. О. ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ІМІДЖУ	98
Теслик Н. М., Бережна Д. В. ПРОВІДНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗЛОЧИННОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	101
Венгер Г. С. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ....	104
Гужва Г. С. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ.....	107

НАПРЯМ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Докучаєва В. В. ЗВОРОТНИЙ ІНЖИНІРИНГ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ.....	109
---	-----

Ільчишин Н. М., Тимняк З. С. ВАЖЛИВІСТЬ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ.....	112
Карасьова Л. А. РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	114
Кожушкіна Т. Л. ЩОДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА КРИТЕРІЯ СФОРМОВАНOSTІ АКСІОЛОГІЧНОГО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ КУЛЬТУРИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	116
Коростіянець Т. П. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ	119
Малик Г. Д., Жиляк І. М. СУБТИТРУВАННЯ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА	122
Марчак О. Ю. ІСТОРИКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВПЛИВУ СКОВОРОДИНІВСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ ФІЛОСОФІЇ СВОБОДИ НА СТРУКТУРУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ ХVІІІ СТ.....	126
Пасічник М. В. АНАЛІЗ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ, ЯКІ МОЖНА ВИКОРИСТОВУВАТИ НА УРОКАХ ХІМІЇ В ШКОЛІ	128
Продан Ю. П. ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ.....	130
Сніцар І. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	133
Тумків N. M. PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PETROLEUM ENGINEERS	136
Шамшура І. А. ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ	139
Шевченко Л. М. ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ...	142

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Варій М. Й.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри теоретичної та практичної психології*

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

ЗОВНІШНІЙ ЖИТТЄВИЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ ЯК СУКУПНІСТЬ ПСИХІЧНОГО

Особистість функціонує у зовнішньому життєвому просторі, котрий охоплює природний, духовний, соціальний, політичний, економічний, фаховий, етнічний, предметний, інформаційний та сімейний простори. Ці простори для особистості є зовнішнім психічним, тобто вони утримують велику сукупність психічного, яке постійно впливає на неї [1, с. 183-188].

Так, у природному просторі особистість залучена у світ живої природи, оскільки вся її життєдіяльність підпорядкована біологічним законам. Адже біологічний розвиток індивіда є початковою умовою його психічного розвитку. Власне індивід уже народжується з певним набором біологічних властивостей та фізіологічних механізмів. Біологічний чинник діє впродовж усього життя індивіда. Власне він впливає на формування в людини біопсихічної підструктури, котра «утримує властивості, котрі незрівнянно більше залежать від фізіологічних особливостей мозку, всієї нервової системи, віку, що становить підґрунтя психологічного розвитку» [2, с. 145-157]. Ця структура особистості представлена насамперед генетичними, віковими й статевими особливостями, а також утримує темперамент, задатки і патологічні утворення.

Складовою природного простору особистості є екологічний простір.

До духовного життя, вищих цінностей людського буття особистість залучена через зовнішній духовний простір. Власне через духовне життя особистість реалізує прагнення внести свою частку в збереження вищих цінностей. Тому її діяльність спрямована на розширення кола людей, які приймають ті цінності, котрі суб'єкт обґрунтував, або цінності, до яких він приєднався як послідовник.

Важливе місце в духовному просторі особистості належить релігії. Через віру в Бога особистість залучається до тієї вищої духовності, яка наповнює Космос, стверджує в Людині людяність, тобто гуманність, доброту, відповідальність за Життя тощо. Однак цього не можна сказати про деструктивні культу.

В соціальному просторі особистість функціонує через залученість до соціального життя, у світ людей як особистості, як члена макро– і мікросоціуму. Соціально-психологічне буття виявляється як заглибленість у міжособистісні відносини, реалізація прагнення зберегти міжособистісні стосунки або змінити їх у бажаному напрямі, розширити свій вплив, посилити авторитет тощо. Лише у соціальному просторі людина переживає зв'язок з минулими поколіннями, долучається до його історії. Соціальне буття зберігає їх у вигляді традицій, стійких соціальних норм, правил та ін. Але соціальний простір є насамперед простором сучасників, співтовариством людей, які виявляють активність, безпосередньо спілкуються один

з одним і впливають один на одного. Тому в соціальному просторі людина може переживати як соціально-психологічне благополуччя, так і соціально-психологічне неблагополуччя.

Соціально-психологічне благополуччя має місце тоді, коли особистість переживає задоволеність своїм соціальним статусом, соціально-психологічним станом, актуальним соціально-психологічним станом суспільства, міжособистісними зв'язками, статусом у мікросоціальному оточенні, а також за наявності почуття спільності (у розумінні А. Адлера) тощо. Соціально-психологічне неблагополуччя має місце тоді, коли особистість не задоволеа соціальним життям, соціально-психологічним станом суспільства, взаєминами, соціальним статусом тощо.

У той чи інший спосіб особистість залучена у політичний простір. Вона бере участь у політичних виборах різних рівнів, може належати до однієї з політичних партій, навіть висувати свою кандидатуру, брати участь у референдумах та ін. Але головне полягає в тому, що особистість відчуває на собі вплив політики (політичного простору), що виявляється у ступені досконалості політичних рішень керівників, зовнішніх стосунках з іншим державами, впливу політики на економічні процеси та суспільне життя, а значить і на добробут громадян.

Кожна особистість уходить в економічний простір, оскільки їй потрібно щоденно харчуватися, одягатися, мати житло, матеріальні засоби для існування, виховання і навчання дітей, оздоровлення, лікування та ін. Економіко-психічні чинники суттєво впливають на психологічне благополуччя особистості, її психічне здоров'я.

З економічним простором перетинається фаховий простір. Безумовно, коли фах особистості не затребуваний в рідній державі, або він не дає можливість забезпечити хоча б певний матеріальний рівень сім'ї, то вочевидь вона переживає фахове неблагополуччя.

Особистість часто відносить себе до певного етносу, нації або живе серед різних етнічних спільнот. Отже, вона знаходиться в етнічному просторі, котрому притаманна наявна різна за змістом ментальність.

Сучасні науковці, визначаючи сутність і зміст менталітету окремої нації (етносу), вказують на те, що він є ніби духовно-культурною «аурою», яка істотно впливає на національну свідомість і самосвідомість та характер життєдіяльності більшості відповідних етнофорів, тобто на соціальну психіку нації (етносу). Так, на думку Люсьєна Февра (1878–1956), ментальність – це пласт людської свідомості, який не прорефлектований, не усвідомлений повністю і потаємний для самих його носіїв.

Ми вважаємо, що слід говорити не про ментальність, а про ментально-психічні особливості кожного етносу, нації, оскільки кожна етнічна спільнота по-різному вбирала в себе життя предків, їхні вірування, традиції, переживання тощо. На нашу думку, ментально-психічні особливості у формі психічного зберігаються на несвідомому рівні соціальної психіки кожної етнічної спільноти та відображені на несвідомому рівні індивідуальної психіки етнофора. Разом з цим ментально-психічний компонент втілюється у характерні особливості світовідчуття, світосприйняття і світорозуміння особистості, у моральні вимоги, норми й цінності, котрі визначають взаємини всередині етносу й з іншими етносами і соціальними групами, у ставленні до держави, етносів, народів, соціальних груп, конфесій, політичної системи, політики, праці, державності, єдності, природи, волі, Батьківщини, гідності, честі і под.

У цьому розмаїтті культурологічні феномени, мова, традиції, звичаї, обряди, безсумнівно, є специфічним психічним, яке належить до ментально-психічної підсистеми соціальної психіки нації. Наприклад мова є тим внутрішнім психічним,

яке поєднує етнофорів неповторною психоенергією. У ній зливаються воедино засвоєний етносом світ, світовідчуття і світопочуття, духовність, любов до рідної землі, душевна чуйність і милосердя тощо.

Предметний простір особистості – це її залученість у світ рукотворний, інструментальний, техногенний. Становлення предметного простору відбувалося паралельно з розвитком соціального. Збільшуючись та ускладнюючись, предметний простір посилював вплив на інші простори. Нині можна констатувати не лише вплив, а й перебудову соціального, економічного та інших просторів під впливом техногенного. Маючи змогу користуватися предметами, людський вид значно збільшився кількісно. За допомогою предметного простору людина не лише підкорює природу, а часто й знищує її. До нищення природи долучається шкідливий вплив промисловості, транспорту та багатьох інших галузей практичної діяльності людини (забруднення, техногенні катастрофи, парниковий ефект тощо).

У наш час інструментальний світ інколи починає дублювати, заміщувати або закривати світ природний, соціальний. Окрім того, в інструментального світу надзвичайно багато можливостей для побудови ілюзій. Приміром, виникла віртуальна комп'ютерна реальність і нові види психологічної залежності (залежність від комп'ютерних ігор, інтернет-залежність).

Сьогодні предметний простір досяг значного прогресу і є надто складним для пересічної людини. Він вимагає перебудови не лише способу життя особистості, а й психології мислення. До негативних наслідків такої «перебудови» зараховують: пришвидшення ритму життя; гігантське збільшення виробництва та споживання психоактивних ліків (снодійних, седативних, тонізуючих, стимуляторів); зростання виробництва і споживання психоактивних наркотичних речовин (алкоголю, наркотиків, токсикантів).

Особистість функціонує також в інформаційному просторі. Кожен день вона отримує велику кількість різнобічної, суперечливої, правдивої, частково правдивої чи зовсім спотвореної інформації, яку їй, іноді не під силу осягнути. Тому, якщо вона переймається всім тим, що закладено в інформації, то безумовно переживає негативні емоції, які порушують чи поглиблюють її психологічне неблагополуччя. Наприклад, сучасні ЗМІ, передусім електронні, перетворилися на монстра, недостатньо контрольованого соціумом. Окремі з них, на жаль, не відображають усіх потреб суспільства у цій сфері. Особливо це виявляється в Україні, де немає не тільки багатьох необхідних механізмів контролю, а й регулювання.

Майже кожна людина живе у сімейному просторі. Цей простір може впливати на неї, як позитивно, так і негативно.

Таким чином, зовнішній життєвий простір особистості, котрий представлений природнім, духовним, соціальним, політичним, економічним, фаховим, етнічним, предметним, інформаційним і сімейним просторами, є зовнішнім психічним, яке постійно впливає на її внутрішній психічний простір.

Список літератури:

1. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного. К. : Центр учбової л-ри, 2009. 318 с.
2. Варій М.Й. Психологія особистості : підручник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 608 с.

Гроголь А. С.

студентка

Науковий керівник: Михальчук. Ю. О.

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янука»

м. Рівне, Україна

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА НАВЧАЛЬНУ УСПІШНІСТЬ ПІДЛІТКА

Сьогодні жоден з нас не може уявити свого життя без Інтернету, особливо це стосується сучасної молоді. Всі активно користуються Інтернетом як на роботі, так і вдома. З розвитком нових технологій, з'явилися мобільні телефони і смартфони. Це дало можливість мати постійний доступ до Інтернет-ресурсів та весь час перебувати в режимі on-line. З розвитком Інтернету, кожен тепер може використовувати всі його досягнення в різних проявах. Одним з таких проявів стали соціальні мережі, які на сьогодні набули статусу невід'ємного атрибуту нашого життя. Пошук інформації і друзів, спілкування, можливість слухати музику, обмінюватись новинами, дивитися відео і фотографії – це основні переваги соціальних мереж. Складно навіть уявити, що люди колись могли обійтись без власного профілю в мережі. Отже, перспективи функціонування цієї нової форми комунікації, історія виникнення, розвитку та засвоєння інформації поступово перетворюються в один з актуальних напрямків наукових досліджень, адже використання Інтернету має ряд як позитивних так і негативних наслідків.

Інтернет ресурси стали невід'ємною базою будь яких знань для кожного з нас. Особливо це стосується сучасних підлітків. Теоретик психоаналізу, представник такого напрямку, як «Его-аналіз», Е. Еріксон, у своїй теорії розвитку особистості, виокремлює 8 стадій психосоціального розвитку, де підлітковому віку відповідає 5-та стадія розвитку. Це вік, коли завершується дитинство, формується ідентичність, базуючись на запереченні та бунті. Вчений називає цей вік віком фізичної зрілості й соціальної незрілості. Дитина значно раніше стає дорослою у фізичному плані, ніж здатною брати на себе соціальні ролі дорослих. Для цього віку характерною є емоційна неврівноваженість. Підліток, який щойно переступив вік дитинства, ще не має надійної опори. У стресових ситуаціях він часто повертається до надійної ролі дитини, яка залежна від батьків. Та йому соромно цієї залежності. Намагаючись ствердити свою незалежність, підліток стає непоступливим, різким і, навіть, грубим у стосунках з батьками та шукає спілкування поза межами дому.

Це і є одним із важливих факторів, через який підлітки проводять велику кількість власного часу в соціальних мережах. Термін «Соціальна мережа» було використано у 1954 році англійським соціологом Барнсом у збірці робіт «Людські стосунки» для позначення спільноти людей, об'єднаних певними інтересами, прагненнями, або тих, хто має інші причини для безпосереднього спілкування між собою. Психолог А. Войскунський, протиставляючи думку користувачів, «соціальну мережу» визначає, як особливий вид соціальної комунікації, спрямованої на взаємодію користувачів Інтернету з метою задоволення потреб у спілкуванні, знайомстві, передачі й отриманні інформації [1, с. 76 – 81].

Станом на сьогодні можна виділити позитивні та негативні аспекти використання Інтернет-ресурсів підлітками, які впливають як на навчальну

успішність, так і на формування особистості в цілому. До позитивних аспектів можна віднести те, що соціальна мережа являє собою спосіб для спілкування, вона є дуже зручною, економною і практичною для роботи й творчості, також є швидкою, корисною та продуктивною. До плюсів обов'язково відноситься спілкування на відстані, це дозволяє ділитися інформацією з будь-якою людиною з різних куточків планети, це також конфіденційність, що сприяє реалізації глибинних психологічних потреб людини, дозволяє їй проявити всі свої сторони характеру, не помітні в реальному житті, можливість при особистісному спілкуванні відкривати для себе культуру інших народів і рас тощо. Інтернет є безцінним для людей з обмеженими можливостями, він дозволяє їм отримувати повноцінну освіту, роботу і на рівних контактувати з іншими людьми. До ряду переваг відноситься наявність засобів спілкування між користувачами мережі – це і відправка особистих, масових повідомлень, наявність вбудованого чату, можливість розширеного профілю користувача для широкого опису і подання «себе» в найкращому вигляді; наявність власної стрічки активності, новин та форуму; можливість додавати користувачів мережі до себе в друзі; можливість створювати особисті фото і відео; можливість об'єднуватися в групи або співтовариства в межах соціальної мережі; можливість вести свій блог в соціальній мережі; можливість додавати статті, замітки, оголошення; можливість створювати події, зустрічі, заходи; можливість коментувати події у соціальній мережі; можливість дарувати подарунки, отримувати нагороди за активність. Вплив соціальних мереж на підлітка може мати не лише позитивні наслідки, а й негативні. Це, насамперед, залежність від віртуального світу, що являє собою одну з найпоширеніших проблем двадцять першого століття. Інтернет-залежність – це психологічний феномен, який полягає у тому, що у людини виникає нав'язливе бажання постійно перебувати у всесвітній мережі [2]. Часто, намагаючись якомога більше часу присвятити онлайну, інтернет-залежні підлітки присвячують цьому час, відведений для сну, і, як наслідок, отримують серйозні проблеми, пов'язані з фізичним здоров'ям і загальним самопочуттям [3, с. 27-30]. Живе спілкування тепер замінюється на вербальне спілкування в мережі. Загальнодоступність інформації означає, що користувачі з легкістю викладають всю необхідну інформацію про себе, чим і користуються в свою чергу зловмисники [4].

Спілкування в соціальних мережах спочатку здається, абсолютно безпечним та з часом кожен усвідомлює той факт, що при частому спілкуванні в мережі, у підлітків на підсвідомому рівні, розвивається фобія спілкування з реальними людьми. Підлітки, що проводять свій вільний час спілкуючись у соціальній мережі, в реальному житті мають складнощі в комунікації зі своїми однолітками, і як наслідок цього, зовнішній світ їх починає сприймати як відлюдників. Ще одна причина, по якій слід обмежити час проведення в соціальних мережах, це те, що, більшість підлітків, видають себе тим, ким насправді не є. Жертвами такого обману можуть стати люди, які розміщують правдиву інформацію про себе. У такому випадку, псевдо особистість, обманом домагається розташування до себе і рано чи пізно, може піддати небезпеці людину, з якою веде активну бесіду [5].

Аналіз підходів учених до трактування поняття Інтернет-адикції дав підстави констатувати, що феномен «Інтернет залежність» трактують як:

- формування залежної поведінки, яка реалізується у вигляді технологічної залежності на базі різних форм використання Інтернету зі зміщенням мети особистості у віртуальну реальність (М. Дрепа) [6];

- психічний розлад, нав'язливе бажання підключитися до Інтернету й хвороблива нездатність вчасно відключитися (Н. Левицька) [7];

– одну з форм деструктивної поведінки, яка виражається в прагненні втекти від реальності й штучно змінити свій психічний стан через фіксацію уваги на Інтернет-ресурсах (Я. Шугайло) [8];

– одну з форм відхилення від норм поведінки, пов'язану зі зловживанням Інтернетом – користування для саморегуляції або адаптації (Н. Цой) [9].

Саме через причину нераціонального використання підлітками Інтернет ресурсів, надмірного та безконтрольного зловживання ними призвело до виникнення так званої Інтернет-адикції. З одного боку, соціальні мережі та Інтернет, дають колосальну можливість всебічно розвиватись, отримувати всю необхідну інформацію, спілкуватись на відстані, ділитись власними досягненнями та ідеями, створювати та поширювати власні авторські проекти, брати участь в різних on-line конференціях та курсах і ще багато іншого. Та все ж, з іншого боку, використовувати Інтернет ресурси потрібно раціонально. Саме про культуру, правила, рекомендації й наслідки надмірного використання цих ресурсів потрібно інформувати кожного і постійно, особливо це стосується підлітків. Вчити їх, насамперед, контролювати власний час, витрачений на перебування в соціальних мережах, вчити ставити та визначати конкретну мету та ціль, з якою підліток заходить щоразу в Інтернет, наголошувати на перевагах живого спілкування та усвідомлено використовувати дані ресурси для власного розвитку та професійного росту в житті.

Список літератури:

1. Лічко А.Є. Психопатії та акцентуації характеру у підлітків / А.Є. Лічко // Психологія індивідуальних відмінностей. – М. : МГУ, 1982.
2. Дрепа М.И. Психологическая профилактика Интернет-зависимости у студентов / М.И. Дрепа. – Ставрополь: КУБ, 2010. – 277 с.
3. Мартынова О.С. Критерии оценки Интернет-зависимости. Психотерапия и консультирование / О.С. Мартынова. – М., 2002. – №3. – С. 27 – 30.
4. Соціально-психологічні аспекти інтрнет-залежності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.psiho.com/Burova_Valentina/socialnopsyhologicheskieaspekty.html.
5. Влияние социальных сетей на подсознание подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://zakyiv.com/kms_news+stat+cat_id-8+page-1+nums-73552.html.
6. Коломієць О. Г. Роль консультування в діяльності соціального педагога / О. Г. Коломієць // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – 2010. – Вип. 183, ч. 4. – С. 67–70.
7. Костіна В. В. Організація соціально-педагогічної діяльності з батьками та педагогами, які працюють з обдарованими учнями у загальноосвітніх навчальних закладах / В. В. Костіна, К. Ю. Яковенко // Вісн. Черкас. ун-ту : наук. журн. – 2010. – Вип. 183. – Ч. II. Сер. Пед. науки. – С. 20–25.
8. Краснова Н. П. Методика соціально-педагогічного консультування батьків з вирішення проблем дітей різного шкільного віку / Н. П. Краснова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 3. – С. 20-31.
9. Краснова Н. П. Консультування випускників шкіл-інтернатів у роботі соціального педагога / Н. П. Краснова // Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2011. – № 4 (215). – С. 154–166.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ НОРМИ, ПАТОЛОГІЇ ТА ДЕВІАЦІЇ ПОВЕДІНКИ У ПРОЦЕСІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ

Актуальним та все більш популярним останнім часом стає здоровий спосіб життя і все більше свідомих молодих людей намагаються його дотримуватись. Проте на тлі складної соціально-економічної ситуації в Україні надто повільно викорінюється таке явище, як девіантна поведінка підлітків. Відсутність прикладу здорової поведінки у дорослої частини населення, зокрема батьків та педагогів, а також спеціальних знань та навичок здорового способу життя не дає можливості досягати результативного виховного впливу та зовсім не мотивує підлітка до особистісних змін.

Девіантна поведінка визначається окремими вчинками чи їх системою, які протирічать прийнятим в соціумі нормам та виявляються у вигляді незбалансованих психічних процесів, неадаптованості, порушенні протікання самоактуалізації або у вигляді відхилення від морального та естетичного контролю над власною поведінкою.

Науковці переконують, що кожен індивід спрямований до «внутрішньої мети», у відповідності з якою відбуваються усі без виключення активні дії [Петровський]. Тобто, усі психічні процеси з самого початку мають адаптивну спрямованість. Існують різні варіанти «постулату відповідності», серед яких гомеостатичний (намагання усунення конфліктності у взаємостосунках з середовищем), гедоністичний (дії людини детерміновані двома первинними афектами: задоволенням і стражданнями, і вся поведінка пояснюється як збільшення задоволення та зменшення страждання), прагматичний (за принципом оптимізації, керуючись отриманням вигоди, успіху, користі) [менд].

Вчені-методологи виокремлюють декілька наукових підходів до визначення поведінкової норми, патології та девіації. Зокрема, *психологічний, психіатричний, соціальний, етнокультуральний, гендерний, професійний*.

Соціальний підхід базується на уявленні про суспільну небезпеку чи безпеку поведінки людини. У цьому ракурсі девіантною вважається поведінка, яка несе небезпеку суспільству та оточенню особистості. Наголос робиться на суспільно прийнятих стандартах поведінки, конформізм, неконфліктність, відповідність особистісних інтересів суспільним. Прихильники цього напрямку аналізуючи відхилену поведінку орієнтуються на зовнішні форми адаптації та зовсім ігнорують внутрішньоособистісну гармонійність, пристосованість до самого себе, прийняття самого себе та відсутність внутрішньоособистісних конфліктів та психологічних комплексів. До прикладу, в українській культурі вживання спиртних напоїв не завжди засуджується і така поведінка не трактується однозначно як патологічна.

Психологічний підхід, на відміну від соціального, розглядає девіантну поведінку через призму внутрішньоособистісного конфлікту, деструкцію та самозруйнування особистості. Глибинним змістом девіантної поведінки вважають припинення особистісного зростання та навіть деградацію особистості як наслідок чи навіть мету відхиленої поведінки. Без сумніву, наркотики та алкоголь, а також безконтрольна участь в азартних іграх призводить до саморуйнування.

Психіатричний підхід передбачає розуміння девіантної поведінки як преморбідних (передхворобних) властивостей особистості, що сприяють

формуванню тих чи інших психіатричних розладів чи захворювань. Під девіаціями розуміють таку форму поведінки, що не досягла своєї патологічної вираженості з різних причин відхилення поведінки, тобто відхилення, які не в повній мірі відповідають діагностичним симптомам чи синдромам.

Етнокультурний підхід передбачає розуміння девіації через призму традицій тієї чи іншої спільноти людей. Адже норми поведінки однієї етнокультурної групи можуть суттєво відрізнятися від норм і традицій іншого соціокультурного середовища. Саме тому властиво враховувати етнічні, національні, расові, конфесійні особливості людини. Таким чином девіантною буде вважатися така поведінка особистості, що не відповідає поведінковим нормам саме цього мікросоціуму. В іншому випадку така особистість також може виявляти ригідність чи негнучкість та неспроможність адаптуватися до нових етнокультурних умов, до прикладу, у випадку, міграції. Скажімо, в деяких культурах Сходу, де «легкі наркотики» дозволені, вживаються та це не вважається відхиленням у поведінці.

З позиції вікових особливостей норми та відхилення поведінки розглядають вчені, що дотримуються *вікового підходу*. Поведінка, що не відповідає віковим шаблонам і традиціям, може бути визнана девіантною. Це можуть бути кількісні відхилення, відставання чи випередження вікових поведінкових норм, а також якісні інверсії. Науковців особливо цікавлять вікові залежності, тобто такі, що не зустрічаються в іншому віці.

Гендерний підхід опирається на традиційні статеві стереотипи, зокрема чоловічі та жіночі стилі. Сюди належать психосексуальні девіації у вигляді зміни сексуальних уподобань та орієнтацій, залежностей від їжі.

У *професійному підході* вчені опираються на оцінку поведінкових норм та девіацій з погляду професійних та корпоративних шаблонів поведінки та традицій. Тобто, співтовариство фахівців диктує своїм членам чітко визначені патерни поведінки та реагування в тих чи інших ситуаціях. Невідповідність тим вимогам дозволяє віднести таку особистість до девіанта.

До оцінки поведінкової норми, патології, девіації та залежностей найбільш відповідним вважають *феноменологічний підхід*. На відміну від інших вищевказаних підходів він дозволяє враховувати усі відхилення від норми, не лише ті, що небезпечні соціуму чи сприяють самозруйнуванню особистості. Використовуючи його, можна діагностувати також нейтральні з точки зору суспільної моралі та права поведінкові відхилення, наприклад аутичність чи трудовоголізм. Парадигма феноменології дозволяє також розгледіти за кожним відхиленням у поведінці індивіда відповідні механізми психогенези. Це дозволяє в майбутньому обрати відповідну тактику психокорекції девіантної поведінки.

Лише феноменологічний підхід здатний належним чином проаналізувати адекватно девіантну поведінку та посприяти розумінню сутнісних мотивів поведінки особистості.

Список літератури:

1. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии / Под ред. проф. В. Д. Менделевича. СПб.: Речь, 2007.–768 с.
2. Психические состояния / Сост. и общая редакция Л.В. Куликова. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
3. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 540 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДИТИНИ З ГІПЕРАКТИВНИМ РОЗЛАДОМ ТА СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ

Кожна дитина приходить у цей світ зі своєю індивідуальністю. Найважливіше завдання батьків та педагогів: розпізнати в ній її особливий потенціал, таланти, її внутрішню програму з розвитку і підтримати дитину на її дорозі до життя.

Ахмед Окаша, президент Всесвітньої Асоціації психіатрії (ВОП/ВРА): «Майбутнє нашого суспільства залежить від того, яку увагу ми приділяємо проблемі психічного здоров'я дітей сьогодні...»

Забезпечення та дотримання демократичних цінностей та поваги до основних прав людини та створення умов для максимально значущої участі в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами (ООП) – базис сучасної школи. Одна зі складових формули Нової української школи – орієнтація на учня.

У вітчизняних та зарубіжних дослідженнях (Л. Бадалян, Л. Журкова, М. Заваденко, Б. Мастюкова, Л. Ясюкова, Дж. Стілл, В. Дуглас та ін.) зазначається, що кількість учнів з вираженими складнощами в розвитку когнітивної сфери в останні роки помітно зросла. Ці особливості розвитку дитини вважаються психофізіологічним розладом і частіше виявляються саме у віці, коли дитина засвоює ази навчальної діяльності. Успішна соціалізація та соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку є умовою подальшого формування успішності особистості.

Учитель сучасної школи має орієнтуватися на потреби учня в освітньому процесі. Адже ідея дитиноцентризму є одним з компонентів Концепції Нової української школи. І на допомогу педагогові має прийти інклюзивна освіта. Але питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає в Україні створення рівних можливостей для всіх категорій дітей не зважаючи на особливості розвитку. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії.

У зарубіжній психології симптоми гіперактивності були вперше описані як розлад в 1902 році англійським лікарем Дж. Стіллом. У 70-х роках В. Дуглас довела, що, крім власне гіперактивності, основними симптомами синдрому гіперактивності і дефіциту уваги є недолік уваги і слабкий контроль імпульсивності [5, с. 8]. На даний час слабка саморегуляція і розгальмування розглядаються як основні порушення у гіперактивних дітей.

Цих дітей зараз називають по-різному гіперактивними, імпульсивними, розгальмованими; можна навести ще цілий спектр медичних діагнозів, які їм ставили протягом усіх етапів розвитку дитячої психіатрії. Зараз експерти зупинилися на терміні «гіперактивний розлад з дефіцитом уваги» (ГРДУ). Але врешті решт чи в ярликах суть? Чи не є важливішим розуміння цих дітей – їх загальних особливостей і неповторної індивідуальності, прагнення до зростання та самореалізації, але одночасно і усвідомлення тієї загрози і небезпек, які можуть перешкодити їх повноцінному розвитку. Ми, дорослі, потребуємо такого розуміння суті проблеми, щоб допомогти дітям на їх шляху...

Доволі часто гіперактивність плутають із активними та рухливими типами темпераменту (зокрема холеричним), але гіперактивність не є рисою характеру дитини.

Отже говорити про дитину як про носія ГРДУ можна лише при наявності офіційного висновку лікаря.

Всесвітньо відомий дитячий психотерапевт Вайолет Оклендер так описує дану категорію дітей: «Гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, крутиться на одному місці, іноді надмірно балакуча, може драгувати манерою поведінки. Часто в неї погана координація чи недостатній м'язів контроль. Вона незграбна, іноді ламає речі. Такій дитині важко концентрувати увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч запитань, але рідко чекає на відповідь...». Ці порушення є наслідком мінімальних мозкових дисфункцій. Основна ж особливість пов'язана з недостатністю механізмів уваги і гальмуючого контролю. Саме тому вона не в змозі задовільно справлятися з вимогами школи.

Характерною рисою розумової діяльності гіперактивних дітей є циклічність. Діти з ГРДУ мають «мерехтливу» свідомість, можуть «впадати» і «випадати» з неї, особливо за відсутності рухової стимуляції. При пошкодженні вестибулярного апарату їм необхідно рухатися, крутитися і постійно крутити головою, аби залишатися «у свідомості». Якщо голова і тіло гіперактивної дитини нерухомі, знижується рівень активності мозку.

На думку фахівців, існує ряд проблем, з якими стикаються діти з ГРДУ в процесі навчання. *По-перше*, стандартизована тривалість уроку в звичайній школі стає занадто складною для такої дитини. У гіперактивних дітей страждає переключення, розподіл і стійкість уваги. У якості профілактичних методичних прийомів учителі обов'язково мають застосовувати на уроках фізкультурні хвилини, забезпечувати зміну видів діяльності учнів, опорні схеми, таблиці.

Друга проблема – це невміння дітей з ГРДУ співпрацювати з однолітками. Дітям даної категорії складно встановити повноцінний емоційний контакт, зазвичай їх не люблять однолітки. Причина ж криється в схильності до агресії та тривожності в зв'язку з клінічно вираженими порушеннями емоційно-вольової сфери. Дитині з синдромом дефіциту уваги складно слідувати встановленим в групі правилам або інструкціям.

Першим і найважливішим кроком у допомозі дітям з ГРДУ є розуміння дорослими природи цього розладу. Важливим для дорослих є навчання специфічних методів поведінкової терапії, щоб вони розуміли патогенетичний механізм ГРДУ і на основі цього розуміння могли щоденно, «тут і тепер» застосовувати техніки і підходи до позитивного поведінкового керівництва [6, с. 146].

Головне у співпраці з гіперактивною дитиною – терпіння і розуміння «ненавмисності» поганої поведінки, заохочення до потрібних дій.

Слід зазначити, що батьківська підтримка та розуміння дитини є одним вагомим компонентів навчання гіперактивної дитини. Тому вдало організована робота з батьками стане одним з ключових моментів у навчальній діяльності гіперактивної дитини. Психоедукація (*пояснення і донесення до людей необхідної інформації про психічне здоров'я, психологічні особливості...*) буде ефективнішою, якщо вона буде відбуватися у взаємодії з фахівцями (практичним психологом, психіатром, неврологом). Така робота допоможе батькам краще зрозуміти свою дитину та особливості її поведінки.

Організація навчання гіперактивних дітей повинна спиратися на когнітивну корекцію, щоб допомогти дітям впоратися з труднощами в навчанні.

Наступні *три групи* рекомендацій педагогам допоможуть підібрати ефективну траєкторію розвитку гіперактивної дитини: *зміна оточення, створення позитивної мотивації на успіх, корекція негативних форм поведінки*:

Усе, що вчитель робить, щоб допомогти своїм учням з ГРДУ, принесе користь усім дітям у класі.

Виходячи з нижче викладеного, слід зазначити, що організація психолого-педагогічного супроводу дітей з ГРДУ повинна здійснюватися в мікрогрупах, включивши і дітей з ГРДУ, і дітей вікової норми, без акцентування уваги на їх психолого-медичному статусі. Така комплектація груп створює для своїх учасників оптимальні умови для успішної соціалізації: діти з ГРДУ отримують від однолітків еталон поведінки та діяльності, а також психологічну підтримку при вирішенні групових завдань. Інші учасники групи розширюють складні комунікативні навички, стимулюють соціальний інтелект.

Специфіка навчання учнів з ГРДУ полягає в реалізації таких принципів, як комплексність, системність, поетапність, і в необхідності здійснення індивідуалізації.

Ефективна психолого-педагогічна організація освітнього процесу для дитини з ГРДУ може створювати умови для зниження проявів основного симптомокомплексу цього розладу та оптимізувати її шкільну та особистісну успішність.

Список літератури:

1. Арнц А. Схема-терапія: модель роботи з частками / А. Арнц, Г. Якоб. – Львів : Свічадо, 2014. – 264 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://versteg.webfermerstvo.org.ua/osoblyvi-dity/rozlad-deficytu-uvagy-z-giperaktyvnistju-sdug.php>
2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Марценковський І. А. Програмно-цільове обслуговування дітей та підлітків з гіперкінетичним розладом / І. А. Марценковський, Я. Б. Бікшаєва та ін. // Здоров'я України. – № 5/1. – 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: file:///D:/less/Мои%20документы/Downloads/Npd_2014_1_13.pdf
4. Прокопів Л. Я. Експериментальна верифікація комплексної мультимодальної психокорекції дитячої гіперактивності / Л. Я. Прокопів // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 29. – С. 561–574. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
5. Прокопів Л. Суб'єкт-орієнтована модель психокорекції гіперактивності дошкільників / Людмила Прокопів. – Психологія особистості. 2016. № 1 (7) – 331 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ps.pu.if.ua/2016_7/9.pdf
6. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / Олег Романчук. – Львів : Крео, 2018. – 323 с.

Ковальчук М. В.
студентка
Науковий керівник: Мороз О. І.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

АТРИБУТИ ФОРМУВАННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Подолання стресових навантажень людиною зумовлює продуктивність її психічного та соматичного функціонування, а якщо мова йде про представників юнацького віку, то ще й ефективність їх особистісного становлення, сприяє формуванню позитивної Я-концепції. Серед сучасних молодих людей є особистості з закріпленою деструктивною конфліктністю, що має прояв у деструктивній поведінці в конфліктних ситуаціях, продукуванні конфліктів і конфліктогенів, наявності деструктуючих внутрішніх конфліктів. Переживання юнаками стресових ситуацій та використання стратегій подолання має свою специфіку, детермінуючись акцентованою якістю їх особистості – деструктивною конфліктністю.

Стрессова подія починається з оцінки особистістю якого-небудь внутрішнього (наприклад, думка) або зовнішнього (наприклад, докір значущої людини) стимулу як складного і водночас значущого, в результаті виникає копінг-процес. У юнацтва із деструктивною конфліктністю як особистісною якістю копінг-реакція спрацьовує тоді, коли складність завдання перевищує енергетичну потужність звичних реакцій психіки й організму. Якщо вимоги ситуації оцінюються молодою людиною як непосильні, тоді подолання може відбуватися у формі психологічного захисту. Деструктивна конфліктність юнака здебільшого супроводжується спотвореним сприйманням себе та інших, що зумовлює активізацію механізмів психологічного захисту у стресових ситуаціях. У загальному процесі психологічної регуляції молодої людини копінг-стратегії грають компенсаторну функцію, а психологічні захисти займають останній рівень в системі адаптації – рівень декомпенсації. Між тим, копінг-стратегії та механізми психологічного захисту характеризуються рядом суттєвих відмінностей:

- механізми психологічного захисту діють на несвідомому рівні, копінг – утворення, що формується на свідомому рівні;
- дія механізмів психологічного захисту спрямована на зняття емоційної напруги, а копінг діє у напрямі відновлення порушених відносин між оточенням і особистістю;
- механізми психологічного захисту спрацьовують миттєво, стикаючись з проблемною ситуацією, копінг же формується послідовно;
- механізми психологічного захисту спотворюють об'єктивну ситуацію, копінг – ні.

Відповідно до переважаючого змісту психологічної активності молодої людини у стресовій ситуації можна виокремити два стилі реагування в проблемній ситуації: проблемно-орієнтований стиль – це раціональний аналіз проблеми, пов'язаний із створенням і виконанням плану розв'язування важкої ситуації, його прояв можна побачити в таких реакціях, як самостійний аналіз того, що трапилося, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Суб'єктивно-орієнтований стиль – наслідок емоційного реагування на ситуацію. Він не супроводжується

конкретними діями, а виявляється у вигляді спроб не думати про проблему, залученням інших в свої переживання, бажанням забути уві сні, розчинити свої знегоди в алкоголі, наркотиках або компенсувати негативні емоції їжею. Виходячи із змісту цих стилів реагування, можна стверджувати, що представники юнацького віку, що мають закріплену деструктивну конфліктність, схильні до суб'єктивно-орієнтованого стилю реагування на стресові ситуації.

Американські психологи Д.Брайт та Ф.Джонс зазначають, що копінг буває продуктивним (функціональним) і непродуктивним (дисфункціональним). Для продуктивного копіngu характерними є позитивні наслідки для суб'єкта стресової ситуації. Відповідно, саме продуктивний копінг тлумачиться як опанувальна поведінка та виявляється як цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту розв'язати складну життєву ситуацію (чи стрес) способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації через усвідомлювані стратегії дій [1, с. 13].

У теорії копінг-поведінки, заснованій на роботах когнітивних психологів Лазаруса і Фолькмана, виділяються такі базові копінг-стратегії, як розв'язування проблеми, пошук соціальної підтримки, уникнення [3, с. 49]. Копінг-стратегія розв'язування проблеми відображає здатність людини визначати проблему і знаходити альтернативні рішення, ефективно справлятися із стресовими ситуаціями, тим самим сприяючи збереженню як психічного, так і фізичного здоров'я. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки дозволяє за допомогою актуальних когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій успішно упоратися із стресовою ситуацією. Найбільш непродуктивною є копінг-стратегія уникнення, яка поглиблює проблемне функціонування особистості. Представники юнацького віку, що мають деструктивну конфліктність спроможні до використання всіх вищезгаданих копінг-стратегій, однак пошук соціальної підтримки може набути характеру маніпулятивного впливу щодо інших. Розв'язування проблеми як найбільш сприятлива стратегія теж є ускладненим, оскільки деструктивні комунікативні настанови можуть породжувати і поглиблювати стресову ситуацію для молоді людини.

Для успішного подолання стресової ситуації особистість використовує базові копінг-ресурси, зокрема Я-концепцію, локus контролю, емпатію, афіліацію і когнітивний потенціал. Одним з основних копінг-ресурсів є Я-концепція, позитивний характер якої сприяє тому, що особистість відчуває себе упевненою в своїй здатності контролювати ситуацію. Юнацтво із закріпленою деструктивною конфліктністю має ознаки негативної Я-концепції, що виявляється через збіднений образ «Я», неадекватні самооцінку та рівень домагань. Тому ці проблеми Я-концепції можуть породжувати непродуктивний копінг. Зазвичай екстернальний локus контролю молоді людини із закріпленою деструктивною конфліктністю стає непродуктивним копінг-ресурсом, який заважає здійснювати адекватну оцінку проблемної ситуації, вибирати залежно від вимог середовища адекватну копінг-стратегію, унеможливує адекватне визначення змісту і об'єму необхідної соціальної підтримки.

Наступним важливим копінг-ресурсом є емпатія, яка включає як співпереживання, так і здатність приймати чужу точку зору, що дозволяє чіткіше оцінювати проблему і створювати більше альтернативних варіантів її рішення. Якраз цей копінг-ресурс деструктивна конфліктність особистості робить найбільш недоступним, або ж непродуктивним. Означена негативна якість молоді людини також спотворює використання афіліації як копінг-ресурсу. Афіліативна потреба є інструментом орієнтації суб'єкта спілкування в міжособистісних контактах і регулює емоційну, інформаційну, дружню і матеріальну соціальну підтримку шляхом побудови ефективних взаємин. За умов закріпленої деструктивної

конфліктності юнак не може налагодити продуктивну взаємодію з оточуючими. Афіліація цієї молодшої людини виражається у обмеженні почуття прихильності і вірності, блокуванні товарищескості та прагнення співробітничати з іншими людьми. Успішність копінг-поведінки юнака визначається когнітивними ресурсами. Розвиток і використання базової копінг-стратегії розв'язування проблеми неможливий без достатнього рівня мислення. Розвинені когнітивні ресурси дозволяють адекватно оцінити як стресогенну подію, так і об'єм наявних ресурсів для її подолання. Однак, однією із інтелектуальних ознак особистості з закріпленою деструктивною конфліктністю є патогенне мислення, яке спричинює непродуктивне використання нею когнітивних копінг-ресурсів.

Отже, аналіз специфіки використання копінг-стратегій представниками юнацького віку з закріпленою деструктивною конфліктністю засвідчує переважне використання ними непродуктивного копіngu, ускладнення чи й неможливість використання опанувальної поведінки як найбільш сприятливої копінг-стратегії. Натомість, молоді люди часто вдаються у стресових ситуаціях до механізмів психологічного захисту, що ускладнює проблему. Деструктивна конфліктність молодшої людини порушує взяття нею контролю над стресовою ситуацією, блокує емоційну стійкість, знижує відповідальність особистості за події, що відбуваються.

Для детального вивчення можливостей психологічної роботи з представниками юнацького віку щодо корекції їх деструктивної конфліктності шляхом напрацювання функціональних копінг-стратегій та подолання дії непродуктивного допіngu планується розробка дослідницької індивідуальної програми, апробація якої і є перспективою подальших наукових розвідок із залученням студентів-психологів.

Список літератури:

1. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб. : Речь, 2015. – С. 13-20.
2. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебно-методическое пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань, 2003. – 98 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 45-57.

Кутовий К. П.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та патопсихології
Монахович Д. Р.
студентка

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ ХУДОЖНІХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Особистість художника, витoki художньої творчості цікавили людство з давніх давен. Це питання займало одне з центральних місць не лише в естетиці, але й в мистецтвознавстві, літературознавстві, культурології. Дослідження передумов

художньої творчості передбачало розгляд питань про джерела, механізми цього творчого процесу. Феномен особистості художника розглядається з декількох окремих питань: про художні здібності (їх сутність, передумови виникнення та реалізації), про вплив індивідуальних характеристик особистості художника на форму його творів тощо.

Художня діяльність завжди розглядалася поряд з науковою, філософською як одна з основних форм сприйняття світу. Її найважливішою відмінною рисою є чуттєво-образний (а не понятійний, як у науковій діяльності) характер: почуття і зображення є основним матеріалом, з яким працює художник, тому не тільки розум впливає на мистецтво, а й емоції та почуття людини.

Як відомо, з точки зору Платона, наслідування – основа будь-якої творчості, художник наслідує не тільки природу, але й все оточуюче. Аристотель при цьому зауважував, що до одного наслідування художню діяльність звести не можна, художник також активно використовує фантазію і уяву. Мистецтво не просто дзеркально відображає дійсність та або ідеалізує її, або, навпаки, спотворює [1; 5].

Художник, по З. Фрейду, має багато спільного з невротичною людиною: вони відвертаються від реального світу, часто жорстокого, на користь власних мрій і уявлень, в яких вони відчують себе здатними задовольнити всі свої бажання, особливо еротичні і честолюбні. Однак на відміну від невротика, художник знаходить зворотний шлях зі світу мрій в реальність. Якщо більшість дорослих людей соромляться і приховують свої фантазії, то художник виставляє їх напоказ, хоча і в переробленому, естетично оформленому вигляді. [1; 4].

З початку ХХ століття почали формуватися основні теоретичні погляди на творчість та людей мистецтва, ці питання розглядалися такими дослідниками, як: К. Р. Роджерс, К. Г. Юнг, Дж. Майєр, А. Маслоу та інші.

Сучасна психологія, що розвивається в тісному союзі з іншими науками, збагатила традиційні погляди на розглянуті проблеми. Узагальнюючи результати досліджень особистості художників, можна виділити наступні особливості: уміння поєднувати *раціональне і ірраціональне* у творчій діяльності; розвинена здатність до *емпатії*, що виявляється не тільки в умінні розуміти іншу людину, але й в здатності ідентифікувати себе з тим чи іншим своїм персонажем; *андрогінність* як поєднання в характері чоловічих і жіночих рис, що детермінується його високою здатністю до емпатії [1; 4; 5].

В вітчизняній психології ж надається велика увага дослідженню художніх здібностей, а саме вивчається як їх розвивати, які психофізіологічні чинники сприяють набуттю навичок малювання [2; 3].

Мета нашої роботи дослідити та проаналізувати індивідуально-психологічні особливості студентів художніх спеціальностей. Припущенням виступало твердження про характер зв'язку між рисами особистості художника та їх проявами в образотворчому мистецтві (стилем роботи, напрямком, сферою роботи, засобами малювання).

Перевірка висунутого припущення проводилась на вибірці 55 студентів різних напрямків підготовки, пов'язаних з образотворчим мистецтвом (25 студентів 3 курсу дизайну та образотворчого мистецтва та 30 студентів 3 курсу архітектури). Вік респондентів від 19 до 24 років.

Квазіексперимент був проведений з використанням наступних психодіагностичних методик: п'ятифакторний опитувальник особистості Р. МакКрає і П. Коста, Методика «Маскулінність-фемінінність» С. Бем, Опитувальник для діагностики здібності до емпатії А. Мехрабіана і Н. Епштейна в адаптації Ю. М. Орлова і Ю. Н. Ємельянова та авторська анкета.

Обробка результатів дослідження проведена за допомогою факторного аналізу. Підрахунки виконані за допомогою комп'ютерної програми SPSS-17.

За допомогою факторного аналізу (метод головних компонент, обертання – варімакс) було виділено 5 факторів, які пояснюють 77% дисперсії вибірки. Показники матриці повернених компонентів наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

Матриця повернених компонентів

	Фактор				
	1	2	3	4	5
Екстраверсія – інтроверсія	,514		-,581		,476
Доброзичливість– Відокремленість	,812			,304	
Самоконтроль – Імпульсивність	,881				
Нейротизм – емоційна стійкість		,721	,465		
Відкритість новому досвіду – практичність	,653	,500	-,316		
Фемінінність – маскулінність		,303	,859		
Рівень емпатії		,739			
Переважаючий стиль малювання				,931	
Інструменти малювання			-,418	,729	
сфера зайнятості					,970
Тема творів		,903			

Аналізуючи дані, які наведені в табл. 1, можна виділити наступні особливості зв'язку особистісних рис студентів напряму образотворчого мистецтва між собою та з різними аспектами художньої діяльності.

Перший фактор «особистісний» – пов'язує між собою екстравертованість особистості художника, доброзичливість, самоконтроль, відкритість новому досвіду, які притаманні особистості з більш вираженими художніми здібностями.

Другий фактор «емпатійність»: характеризує емпатійну, менш емоційно стійку особистість, відкрити новому досвіду з вираженим напрямом творчої діяльності пов'язаної зі відображенням в роботах живих істот.

Третій фактор «фемінінність» характеризує такі зв'язки особистісних рис, як інтровертованість особистості, її фемінінність, практичність у діяльності зі стилем та інструментом малювання (у більшості випадків – грифелем).

Четвертий фактор «доброзичливість» характеризує особистість художників таким чином: художники з більш вираженим рівнем доброзичливості у своїй художній діяльності працюють у напрямках поп-арт, імпресіонізм і використовують при цьому фарби.

П'ятий фактор «напрямок діяльності» характеризує особистість художників нашої вибірки: екстравертована особистість у більшості працює в напрямку дизайну, а інтровертована – живопис.

Таким чином, за результатами дослідження на нашій вибірці ми зафіксували певний зв'язок між особистісними рисами студентів напряму дизайну, образотворчого мистецтва, архітектури та їх вподобаннями, вибором тем, стилю та інструментів для діяльності художника. Зафіксована відмінність за результатами П'ятифакторного опитувальника Мк.Рая та П.Коста між студентами-архітекторами та студентами-дизайнерами. Більш вищі показники за шкалами екстраверсія, самоконтроль зафіксовані у студентів-архітекторів.

Перспективи подальші дослідження пов'язуються з розширенням критеріїв визначення особливостей особистості представників художньої діяльності та залучення до вибірки досліджуваних респондентів з досвідом роботи.

Список літератури:

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Р. Арнхейм. – М. : Промитей, 1994. – 352с.
2. Моляко В.А. Психология детской одарённости / В.А. Моляко, Е.И. Кульчицкая, Н.И.Литвинова. – К.: Знание, 1995.
3. Моляко В.О. Психологія творчої діяльності /В.О Моляко. – К., 1978.
4. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
5. Туриніна О. Л. Психологія творчості / О. Л. Туриніна. – К. : МАУП, 2007. – 160 с.

Погасій І. О.

магістрант факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтв
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

ВПЛИВ КАЗКИ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Швидкий розвиток суспільства, його зростаючі потреби й постійне оновлення інформації ставлять нові вимоги до особистості людей майбутніх поколінь. Водночас зростає потреба в освічених, гармонійно розвинених, творчих, гуманних особистостях, які здатні самостійно приймати рішення та робити правильний моральний вибір. Проте, сучасне суспільство характеризується низьким рівнем інтересу до художньої літератури у дітей, зниженням участі батьків у залученні дитини до читання. Тому гостро постає проблема щодо формування у дітей та їхніх батьків інтересу до читання художніх творів, усвідомлення ними пріоритетної ролі літератури у розвитку особистості. Це стає неможливим без вивчення дітьми художньої літератури, а саме казок, сюжету яких близькі та доступні до їхнього сприйняття. Саме казки відіграють важливу роль у формуванні особистості дитини на початковому етапі.

Теоретико-методичну основу дослідження питання формування особистості дитини за допомогою художньої літератури становлять праці вітчизняних і зарубіжних науковців. Значний внесок у вивчення проблеми розвитку та формування особистості завдяки використанню казки становлять праці І. М. Проценка, Л. М. Кіліченка, П. Я. Лещенка й інших. Дефініцію понять пов'язаних із впливом казки на становлення особистості дитини було розкрито Л.С. Виготським.

Проте недостатньо дослідженими є сутність поняття казки та її розкриття впливу казок на формування особистості дитини.

Тому метою статті є розкриття особливостей впливу казки на розвиток та формування особистості дитини.

Художня література сприяє формуванню та розвитку моральних якостей, почуттів, життєвих переконань дитини. Вона є потужним засобом становлення особистості, її гармонійному розвитку.

За визначенням Л.С. Виготського «казка для дитини – її філософія, наука, мистецтво, природна естетична вихователка». Він вважав, що причиною порушень

в розвитку дитини є втрата сенсу життя і знайти його може допомогти казка. Вона повинна заволодіти увагою дитини, порушити її цікавість, збагатити життя, стимулювати уяву, розвивати інтелект, допомогти зрозуміти самого себе, свої бажання й емоції [1, с. 236].

У свої наукових працях О. І. Хролець наголошує на тому, що казки забезпечують перехід гуманістично-ціннісних орієнтацій у внутрішнє надбання особистості [5, с. 177].

На думку О. С. Монке казка є необхідним етапом психічного розвитку дитини, як і дитячі ігри. Тому відсторонити дитину від сприйняття казок не можливо [4, с. 224].

Науковець О. Л. Кононко зазначає, що ознайомлення молодших школярів з казками дозволяє їм зрозуміти оточуючу реальність. Адже всі казки побудовані на основі взаємин між людьми. Мова казок є зрозумілою та простою для дітей, які в перші роки життя ще не здатні самостійно логічно мислити, а казка не створює надмірних логічних навантажень на дитину [3, с. 26].

Що ж до особливостей впливу казки на формування особистості дитини, то дослідник Т. М. Дука вважає, що за допомогою казки дитині легше вдається пояснити основні принципи моральної поведінки. Внаслідок чого дитина починає розрізняти добро і зло. Діти завжди ототожнюють себе з позитивними героями, таким чином казки прищеплюють дітям позитивні риси характеру. Моральні поняття, які є елементами образів казкових героїв, надійно закріплюються в характері дитини, відіграючи важливу роль в реальному житті та спілкуванні з оточуючими людьми. Дитина розуміє, що негативні персонажі в казках завжди караються, тому єдиним способом уникнути покарання є відповідна поведінка [2, с. 77].

Крім того, казка сприяє формуванню емпатії у дітей, **допомагає розвивати уяву і уявити себе в умовно запропонованих обставинах на місці того чи іншого персонажа.**

Вплив казок на формування особистості дитини проявляється також у тому, що художня література здатна впливати на формування особистих рис. Адже у молодшому шкільному віці психіка ще нестабільна, межа між добром і злом розмита. Тому батькам необхідно прислухатися до своїх дітей і слідкувати, яким казкам вони надають перевагу. Також, за допомогою казки можна скорегувати розвиток дитячої психіки, спрямувати її в правильне русло. Дуже важливо спільно обговорювати прочитане, звертати увагу дитини на якісь ключові моменти, роз'яснювати незрозуміле [6].

Отже, казка є потужним засобом формування та розвитку правильного морального й естетичного формування особистості, її характеру. Завдяки казці у дитини формується система цінностей, переконань, нею усвідомлюються правила та принципи поведінки та життя у суспільстві.

Список літератури:

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т. 6. – М.: Педагогика, 2008. – 400 с.
2. Дука Т.М. Вплив казки на формування психоемоційного здоров'я дітей дошкільного віку / Т.М. Дука. – К.: Гнозис.– 2016 508 с.
3. Кононко О. Л. Розвиток, соціалізація та виховання особистості майбутнього педагога / О. Л. Кононко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 5. – С. 26–31.
4. Монке О.С. Українська література для дітей дошкільного віку : навч. посібник / О.С. Монке. – Одеса : Видавець М.П.Черкасов, 2010. – 349 с.

5. Хролець О. І. Формування у молодших школярів першооснов читацької самостійності в процесі роботи з дитячою книжкою / О. І. Хролець // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2012. – Вип. 11. – С. 176–180.
6. Чому казка – найкращий інструмент для виховання дитини? [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://starylev.com.ua/club/article/chomu-kazka-naykrashchyy-instrument-dlya-vyhovannya-dytyny>

Собко К. Л.

студентка

Комар Т. О.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Вінницька академія неперервної освіти

м. Вінниця, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У процесах діяльності, пізнання навколишньої дійсності і себе, спілкування з дорослими й однолітками дитина переживає різноманітні емоції і почуття, виявляє своє ставлення до того, що її оточує, що а нею відбувається. Ці переживання утворюють сферу емоцій і почуттів, які є формою відображення дійсності, наслідком задоволення або незадоволення потреб.

У дошкільному віці почуття переважають над усіма сторонами життя дитини, надають їм відповідного забарвлення і виразності. Дошкільник ще не вміє керувати своїми переживаннями, майже завжди перебуває у полоні почуттів, які мають бурхливий, безпосередній і мимовільний характер. Вони швидко і яскраво спалахують і не менш швидко згасають [2, 48].

Вивченням проблеми розвитку емоційної сфери в дошкільному дитинстві займалися психологи А. Запорожець, Л. Стрелкова, В. Абраменкова, А. Рояк, А. Миколаєва, Т. Гаврилова та ін. Їхні дослідження показали, що уже в дошкільному дитинстві закладаються основи емоційної культури особистості.

Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері. Якщо у ранньому віці емоції зумовлювались безпосередньо оточуючими впливами, то у дошкільника вони починають опосередковуватись його ставленням до тих чи інших явищ. Внаслідок появи опосередкованості емоцій, вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими. Дитина виявляє здатність стримувати небажані емоції, скеровувати їх відповідно до вимог дорослих та до засвоєних норм поведінки. Дитина орієнтується на «добре» і «погано», «можна» і «не можна», все частіше «хочу» поступається «треба». Стримування дитиною емоцій набуває характеру їх інтеріоризації, тобто згортання зовнішніх проявів. Наприклад, вже молодший дошкільник у ситуації образи, засмучення намагається стримати сльози. Старший дошкільник при стримуванні емоцій використовує сформовані у нього уявлення про належну поведінку, особливо, коли вона пов'язана із ігровою роллю.

Важливим новим фактом емоційної сфери дошкільника стає переживання з приводу можливої реакції дорослих на його дії та вчинки: «що скаже мама?», «батько буде сваритись». Таким чином, емоції старшого дошкільника включаються

у внутрішні механізми забезпечення супідрядності мотивів як важливий їх компонент [4, 38].

Протягом дошкільного віку відбувається зміна змісту емоцій, трансформація емоційних переживань, з'являються нові емоції і почуття, що пов'язано зі зміною змісту і структури діяльності дитини. Під впливом різних продуктивних видів діяльності, ознайомлення з навколишньою природою і музикою розвиваються естетичні емоції, як здатність сприймати, відчувати і переживати прекрасне в навколишньому житті і в творах мистецтва. Під впливом занять і дидактичних ігор розвиваються інтелектуальні емоції: здивування, цікавість (допитливість), впевненість або сумнів у своїх думках і діях, радість від правильного рішення задачі, які сприяють вдосконаленню пізнавальної діяльності дошкільника, її способів і прийомів. В результаті виконання моральних вимог розвиваються моральні емоції, що грають велику роль в особистісному розвитку дитини та формуванні його активної позиції в якості суб'єкта діяльності.

У процесі ускладнення діяльності старших дошкільників та віддалення її початкових етапів від результатів відбувається зміна місця емоційних переживань в тимчасовій структурі діяльності, що полягає в тому, що емоції починають передбачати хід виконання майбутніх дій. Перехід емоцій з кінцевого етапу діяльності до її початкового етапу відбувається поступово і припускає значні перетворення в складі і структурі емоційних процесів. Спочатку певні емоційні переживання з'являються у дошкільника тільки у випадку, якщо неадекватні дії вже викликали негативні наслідки і призвели до негативної оцінки з боку дорослого і однолітків. На початковому етапі утворення нових соціальних мотивів емоційна корекція є недосконалою і відрізняється запізнілим характером, вона виникає тоді при умовах істотного відхилення поведінки від необхідних параметрів, а його негативні результати вже призвели до отримання негативної соціальної санкції.

Поступово, поряд зі зростанням спонукальної сили складаються у дошкільнят соціальних мотивів поведінки, здійснюється перехід від відносно елементарної, запізнілої, до більш складної, випереджаючої емоційної корекції діяльності. Емоційні реакції починають виникати до початку виконання дії у вигляді емоційного передбачення його майбутніх результатів і тієї уявної ситуації, яка може виникнути при завершенні дії.

Важливою особливістю старшого дошкільного періоду є його спрямування на підготовку дитини до школи. Низка дослідників спеціально вирізняють у структурі психологічної готовності дитини до школи емоційну, або емоційно-вольову готовність (Т.Дуткевич, В.Котирло, В.Мухіна та ін.). Цілий спектр переживань властивий старшому дошкільнику у зв'язку із очікуваним вступом до школи. Позитивні переживання зумовлюють бажання дитини йти до школи, стати учнем. Водночас властива незадоволеність дитини своїми взаєминами із оточуючими, в яких діти прагнуть до більш серйозних, «дорослих» форм (Д.Ельконін). У дитини зростає неврівноваженість, стурбованість, невпевненість напередодні нових для неї умов життя, на що дорослі повинні звернути особливу увагу.

У працях Л.Виготського, О.Запорожця, Д.Ельконіна, О.Іванашко, О.Кононко, В.Котирло, Л.Лісіної, Я.Неверович, Ю.Приходько та ін. показано інтенсивний розвиток емоцій під впливом соціальних умов життя та виховання, доведено, що у процесі засвоєння дитиною соціальних цінностей, соціальних вимог, норм та ідеалів, її емоції набувають багатшого змісту і складніших форм прояву. Соціальна зумовленість робить невіддільним розвиток емоцій дитини від розвитку її почуттів, що формуються як система ставлень особистості, а емоції є лише їх ситуативним зовнішнім проявом.

Виділяючи психолого-педагогічні умови емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, автори вказують на якість соціальних взаємин, роль дорослих та сім'ї, значущість стосунків з однолітками, технологій дошкільного виховання.

У дошкільному віці емоційна лабільність, яка виражається в легкості і швидкості переходу від одного емоційного стану до іншого, минаючи нейтральні форми, поступово трансформується в пластичність емоцій, яка характеризується гнучкістю зміни емоційних переживань, опосередкованої нейтральними формами емоційних станів. Тобто утримується повний цикл входу в емоційний стан і виходу з нього без накладення їх один на одного. Крім того, зміна різних ситуацій для дошкільника не визначає зміни змісту його емоційного стану з причини стійкого емоційного ставлення до різних об'єктів і збільшення часу протікання емоційного реагування. У старшому дошкільному віці вихід з емоційного стану може бути здійснений довільно самою дитиною відповідно до соціальною установкою або ігровими вимогами.

У разі збереження до старшого дошкільного віку емоційної лабільності з вираженою нестійкістю загального емоційного фону і його високою залежністю від незначних змін ситуації констатують відхилення емоційної сфери дитини. Неадекватна віком емоційна лабільність характеризується також різкими переходами від підвищено-благодушного настрою (ейфорія) до злобно-тужливого (дисфорія). У цілому для дошкільного віку характерно значне розмаїття емоційних станів і почуттів, їх поглиблення і підвищення рівня їх стійкості, тривалості, інтенсивності та чіткості прояви, поступове вдосконалення довільної емоційної саморегуляції.

Емоційно-вольова сфера старшого дошкільника характеризується: ускладненням змісту емоційної сфери; імпресивністю емоцій і почуттів; формуванням загального емоційного фону психічного життя дитини; зміною експресивної сторони емоцій і почуттів дитини-дошкільника. У цьому віці засвоюється «мова» почуттів. За допомогою поглядів, жестів, міміки, посмішок, пози, рухів, інтонацій голосу діти висловлюють свої переживання. Дошкільник може з допомогою слів пояснити свій стан; поступово оволодіває вмінням стримувати бурхливе та різке вираження почуттів, розуміючи, як потрібно себе вести у певній ситуації. У дитини з'являється воля [7, 140].

Д. Ельконін підкреслює, що впродовж дошкільного віку дитина проходить величезний шлях розвитку – від відділення себе від дорослого «Я сам» до відкриття свого внутрішнього життя, самостійності. При цьому вирішальне значення має характер мотивів, що спонукають особистість до задоволення потреб у спілкуванні, діяльності, у певній формі поведінки. Отже, як бачимо, в дошкільному віці починає реально формуватись особистість дитини, причому цей процес тісно пов'язаний із розвитком емоційно-вольової сфери.

Список літератури:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 224 с.
2. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева / под ред. О.Ш. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
3. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитанников детского сада / А.В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
4. Кулачківська С. Е. Я – дошкільник. Вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С. Е. Кулачківська. – К.: Просвіта, 1996. – 76 с.

5. Лисина М.И. Становление потребности в общении со взрослыми и сверстниками / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова // Исследование по проблемам возрастной и педагогической психологии. – М.:Просвещение, 1980. – 175 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1972. – 265 с.
7. Люблінська А. А. Дитяча психологія / А. А. Люблінська. – К.: Вища школа, 1974. – 425 с.

Михальчук Ю. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології

Солтис Д. Ю.
студентка

ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна

ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Тема емоційної складової особистості батьків, які виховують дітей з особливими потребами є досить актуальною на сучасному етапі – в період активного формування нового громадянського суспільства. Народження дитини з обмеженими психофізичними можливостями змінює сімейне функціонування, ціннісні орієнтації, систему відносин, особистісні якості батьків, їхній світогляд. Результати числових сучасних досліджень підкреслюють значущість родинного оточення як одного з основних факторів, що впливає на покращення здоров'я дитини з особливими потребами.

Бути батьком – означає щоденно, повсякчасно віддавати душевні сили та енергію дитині. А бути батьком особливої дитини – навантаження, ще більше в рази.

Тому з'являється емоційна втома, спустошення. Найбільш вираженими симптомами емоційного вигорання є неадекватне виборче емоційне реагування і редукція сімейних обов'язків. На стадії становлення знаходяться такі симптоми як: переживання психотравмуючих обставин, емоційно-моральна дезорієнтація, психосоматичні порушення. Уміння володіти собою, тримати себе в руках – один з головних показників від яких залежать успіхи людини та її психологічне здоров'я. Людина, що знає себе, свої потреби й способи їх задоволення, може більш усвідомлено та ефективно розподілити свої сили протягом кожного дня, тижня, місяця, цілого року, а значить, продовжити своє успішне життя.

У результаті народження дитини з ОП відносини всередині сім'ї, а також контакти з соціумом спотворюються. Причини порушень пов'язані з психологічними особливостями стану хворої дитини, а також з колосальним емоційним навантаженням, який несуть члени його сім'ї у зв'язку з довготривалим психотравмуючим фактором. Їхнє становище можна схарактеризувати як «внутрішній» (психологічний) і «зовнішній» (соціальний) глухий кут. Якісні зміни, які відбуваються в сім'ях даної категорії, проявляються на психологічному, соціальному і соматичному рівнях.

Психологічний рівень. Народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я сприймається його батьками як найбільша трагедія. Факт появи на світ «не такої, як у всіх» дитини є причиною сильного стресу, яке відчувається батьками, в першу чергу, матір'ю. Стрес, який має пролонгований характер, робить сильний деформуючий вплив на психіку батьків і стає вихідною умовою різкої травмуючої зміни сформованого в сім'ї життєвого укладу. Під життєвим укладом розуміється:

- сформований стиль внутрішньосімейних взаємин;
- система відносин членів сім'ї з оточуючим соціумом;
- особливості світорозуміння й ціннісних орієнтацій кожного з батьків дитини з ОП.

Емоційний вплив стресу на жінку, яка народила хвору дитину, набагато значніший. Сам факт того, що саме вона привела на світ «замість дива цю хвору істоту», змушує її нестерпно страждати. У матерів часто спостерігаються істерики. Страхи, які тяжіють жінок з приводу майбутньої дитини, породжують почуття самотності, розгубленості і відчуття «кінця» життя. Саме мами знаходяться з дітьми-інвалідами постійно. Часто у матерів спостерігається зниження психічного тону і самооцінки, що проявляється у відмові від реалізації власних творчих планів і кар'єрного зростання, у втраті інтересу до себе як жінці і особистості, у втраті «смаку» до життя [2].

Любов до дитини як специфічне почуття, виникає у жінки ще в період вагітності. Але саме це світле почуття зміцнюється і розквітає у відповідь на емоційну взаємність дитини: її посмішку, комплекс поживлення при появі матері та ін. Депривація материнських почуттів може ініціюватися недостатністю цих соціальних якостей дитини, які перебувають в стадії формування. Внаслідок того, що народження хворої дитини, а потім його виховання, навчання і, в цілому, спілкування з ним є тривалим патогенно чинним психологічним фактором, особистість матері може зазнавати істотних змін (В.А. Вишневський) [1]. Депресивні переживання можуть трансформуватися в невротичний розвиток особистості.

Соціальний рівень. Після народження дитини з проблемами в розвитку його сім'я, в силу виникаючих численних труднощів, стає нетовариською і вибірковою в контактах. Вона звужує коло своїх знайомих і, навіть, родичів через характерні особливості стану і розвитку хворої дитини, а також через особисті настановлення самих батьків (страх, сором). Одним із найсумніших проявів, що характеризують стан сім'ї після народження дитини з ОП є розлучення. Не завжди причиною розлучення називається хвора дитина. Найчастіше сімейна пара, пояснюючи причину розриву відносин, посиляється на зіпсований характер партнера по шлюбу, відсутність взаєморозуміння в сім'ї, часті сварки і, як наслідок, охолодження почуттів.

Заслугове на увагу також тенденція, яка проявилася у окремих матерів, які виховують дітей з множинними і вираженими дефектами розвитку. У зв'язку з тим, що потреба виховання і навчання такої дитини не завжди забезпечується системою державного утворення, деякі матері знаходять в собі сили і можливості для отримання спеціальної освіти і використовують нові знання для розвитку і навчання як свою дитину, так і інших дітей.

Соматичний рівень. Стрес, що виник в результаті відхилень у розвитку дитини або комплексу незворотних психічних розладів, може зіграти роль пускового механізму соматичних захворювань у його батьків. Утворюється патологічний ланцюжок: недуга дитини викликає психогенний стрес у її батьків, що, в тому чи іншому ступені, провокує виникнення у них психосоматичних захворювань. Таким чином, захворювання дитини, його психічний стан може бути психогенним і соматогенним для організму і психіки батьків. Подібні явища мають місце в першу

чергу в соматичному стані матерів (Ф.В. Бассин, В.А. Вишневецький, М.М. Кабанов, В.В. Ковальов, Б.А. Лебедєв, Р.Ф. Майрамян, В.Н. Мясищев, В.В. Миколаєва та ін.) [5]. Погіршення соматичного здоров'я матерів хворих дітей має наступні прояви: коливання артеріального тиску, безсоння, часті і сильні головні болі, порушення терморегуляції. Виникають розлади менструального циклу і ранній клімакс; часті застуди та алергія; серцево-судинні та ендокринні захворювання; виражене або тотальне посивіння; проблеми, пов'язані з шлунково-кишковим трактом, гастрити, виразки (Р.Ф. Майрамян) [6].

Тривала психотравма веде до порушення емоційної регуляції й зміщення рівнів афективного реагування. У сім'ях, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в силу описаних вище причин батьками часто використовуються неправильні типи виховання.

Гіперопіка. Батьки прагнуть зробити за дитину все, навіть те, що він може зробити сам. [3] Дитину як би поміщають в «тепличні» умови: він не навчається долати труднощі, у нього не формуються навички самообслуговування. Шкодуючи дитини і прагнучи надати йому допомогу, батьки самі обмежують можливості його розвитку. Однак батькам, як правило, важко визначити, що дитина може зробити сама, а в чому їй необхідно допомогти.

Суперечливе виховання. Дитина з ОП може викликати у членів сім'ї розбіжності у використанні виховних засобів. Так, наприклад, батьки дитини можуть бути прихильниками жорсткого виховання і пред'являти до неї відповідні вимоги. Одночасно бабуся і дідусь, які живуть в сім'ї, можуть займати занадто «м'яку» позицію і тому дозволяти дитині робити все, що їй захочеться.

Виховання по типу підвищеної моральної відповідальності призводить до виникнення у дитини хронічного перенапруження. Батьки або інші близькі постійно покладають на дитину такі обов'язки і таку відповідальність, з якими дитині, в силу наявних порушень, важко впоратися. У дитини виникає підвищена стомлюваність, відсутньою є адекватна оцінка своїх можливостей. Її часто лають і вона відчуває себе винуватим, що, безсумнівно, формує у нього занижену самооцінку.

Авторитарна гіперсоціалізація. До цього типу виховання частіше тяжіють батьки, які самі мають високі соціальні установки. Вони весь час завищують можливості дитини, прагнучи за допомогою власних авторитарних зусиль розвинути у неї соціальні та інші навички. Батьки, що використовують такий тип виховання, як правило, переоцінюють можливості своєї дитини.

Виховання в «культі» хвороби. Багато батьків формують в родині ставлення до дитини як до «хворої». При такому характері взаємовідносин дитині властиві недовірливість, страх перед будь-якою недугою (дитина ніколи не їсть морозива, так як боїться застудитися, не грає з однолітками у дворі, так як боїться зламати при стрибках ногу тощо). Дитина ставиться до себе, як до «хворої», тому у неї формується уявлення про себе, як про слабку, не здатну до великих досягнень людину.

Симбіотичний тип виховання розвиває у батьків повне «розчинення» в проблемах дитини. Найчастіше подібний виховний підхід зустрічається у матерів хворих дітей, які виховують їх в неповних сім'ях. Такі матері створюють для своїх дітей особливу атмосферу всередині сім'ї – атмосферу абсолютної любові до дитини. Вони практично повністю забувають про власні проблеми, кар'єру і особистісний розвиток. В результаті такого виховання формується егоїстична особистість, не здатна до прояву любові.

Тип виховання «маленький невдаха». Батьки, які використовують цей виховний підхід, приписують своїй дитині соціальну неспроможність і впевнені в тому, що вона ніколи не досягне успіху в житті. Батьки відчувають почуття сорому

через те, що діти постійно виявляють неуспішність і невправність. Деякі розглядають життя з такою дитиною як непосильну ношу, як «хрест» на все життя.

Гіпоопіка. Цей тип виховання частіше зустрічається в сім'ях з низьким соціальним статусом (в сім'ях наркоманів, алкоголіків, які ведуть асоціальний спосіб життя) або в сім'ях, де дитина з порушеннями в розвитку не має цінності в силу цих відхилень. Батьки практично не здійснюють за нею догляд, дитина може бути неохайно одягненою, погано нагодованою.

Заперечення дитини. Відсутність любові до дитини буває в сім'ях не тільки з низьким, але й з високим соціальним статусом. Заперечення дитини може бути пов'язане у свідомості батьків з ідентифікацією себе з дефектом дитини. У разі материнського відкидання дитини ситуація пояснюється незрілістю особистісної сфери матері і не сформованістю материнського інстинкту.

Список літератури:

1. Вишневский В.А. Влияние динамики моторных нарушений у больных ДЦП на психическое состояние их родителей / В.А. Вишневский // Вопросы клинической психиатрии : тез. докл. науч.-практич.конф./подред.
2. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии: практикум по формированию адекватных отношений / В.В. Ткачева. – М.: Гном-Пресс, 1999. – 64 с.
3. Мамайчук И.И. Социально-психологическое исследование семьи больных с детским церебральным параличом и психокоррекционная работа с родителями / И.И. Мамайчук, В.Л. Мартынов, Г.В. Пятакова // Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы и социально-трудовой реабилитации / редкол. : Н.Б. Шабалина, Л.А. Ширшова.
4. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с. – (Специальная психология.)
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
6. Майрамян Р.Ф. Особливості невротичних розладів у сім'ях розумово відсталих дітей / Р.Ф. Майрамян // III Всеросійський з'їзд невропатологів і психіатрів: Тез. докл. / В.М. Банщикова, Н.М. Шибанова. – М., 1974. – Т. 2. – С. 295-297.

Хрунь О. В.

студентка соціально-гуманітарного факультету

Науковий керівник: Спринська З. В.

кандидат психологічних наук, доцент

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА

Постановка проблеми та її актуальність. Музика завжди визнавалася важливим засобом формування особистісних якостей людини, її духовного світу. Вона пробуджує в людині ті почуття, про які раніше, може бути, людина і не здогадувався, допомагає взаєморозумінню людей. Музика володіє дивовижною

можливістю відображати переживання людей в різні моменти їхнього життя, хоча позбавлена безпосередньої видимості, як художнє мистецтво чи література. Даний вид мистецтва, будучи неповторним, винятковим дійством, зачіпає всі клітинки живої істоти і супроводжує людину все життя, впливаючи на формування його особистості. На сьогоднішній день проблема визначення психологічних особливостей музиканта є недостатньо вивченою, що і підштовхнуло нас до написання статті за даною темою.

Метою статті є виявлення індивідуально-психологічних особливостей особистості музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі специфічності особистості музиканта останнім часом приділяється все більше уваги як у вітчизняній, так і у зарубіжній психології, зокрема у дослідженнях Е. Кемпа, Д. Коффмана, Н. В. Рождественської, О. А. Блінової, Б. А. Бараша, Д. К. Кірнарської, Г. Н. Ципіна, А. Л. Готсдінера, А. Б. Гольденвейзера, Е. Г. Гуренко, В. І. Петрушина, а також у працях деяких професійних музикантів, які присвячені окремим видам музичної діяльності (роботи Г. Г. Нейгауза, С. І. Савшинського, Ю. А. Цагареллі тощо).

Виклад основного матеріалу. Музика вже декілька тисячоліть займає особливе місце у будь-якій культурі. На даний час є багато досліджень впливу музики на тварин, рослин і людей. Багато вчених дійшли до висновку, що саме музика є наймогутнішим джерелом енергії, що впливає на людину. Сприймаючи музику, людина не лише виражає своє емоційне «Я», але й пізнає її ідейно-емоційний зміст.

Професія впливає на систему ціннісних орієнтацій, характер, особливості між групового та внутрішньо групового спілкування. Значною мірою це стосується вибору музичної професії, яка вимагає бути піднесеною у свідомості музиканта а досягти до рівня сенсу його життя. Особистість, яка вирішила стати музикантом, повинна перебрати на себе усю систему цінностей, сенсів та певний тип свідомості, який передбачає ця професія.

Для того, щоб стати музикантом не достатньо лише вивчити нотну грамоту і навчитися грати на інструменті, потрібно володіти ще й певними особистісними якостями. За словами Роджерса, особистісні якості – це спосіб реалізації переважного мотиву людини, який заснований на суб'єктивному досвіді людини [1].

Музиканти – це творчі особистості, для них притаманний певний ряд характеристик, які є часто незрозумілими для перехожих людей. А.Н.Лук виділяє у творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальна скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають «священими», сміливість уявлення та мислення [5]. Такий погляд на творчу особистість поділяє П.А.Нечаєв, який вважає, що творчі особистості відрізняються від нетворчих будовою особистості.

Для повноцінного творчого становлення музиканта необхідні наступні якості: музикальність, професійна самосвідомість, артистизм, особистісна позиція, воля, емоційна чуйність, стресостійкість, врівноваженість, здатність до саморозвитку, властивості уваги, пам'ять, уява, логічно-образне мислення, здатність до психокорекції, інтуїція, рефлексія, креативність, адекватна самооцінка та емпатія.

Поряд з перерахованими вище компонентами професійно-важливих якостей, передумовою успішного формування творчої особистості музиканта за М.В. Нікешичевим є психологічна схильність виконавця до певного музичного стилю [2].

Існує стереотип, що любителі року і металу – це схильні до самотності і негативно-меланхолійного мислення люди. Однак, є безліч досліджень, які

стверджують зовсім інше. Люди, які віддають перевагу цьому жанру, є творчими і витонченими особистостями, невпевнені в своїх діях, нерішучі. Для здійснення важливих вчинків вони потребують певного поштовху чи натхнення зі сторони [4].

Любителі поп-музики, як правило, екстраверти, володіють досить високою самооцінкою, легкі на підйом, ввічливі, однак зовсім нетворчі люди. Більшість серйозних вчинків вони роблять під настрій – не планують та не продумують їх наперед.

Любителі репу комунікабельні, впевнені, незалежні, вміють грамотно вести переговори і відстоювати свою точку зору. Відзначається їх висока самооцінка, але найбільший відсоток неосвіченості також відзначений саме серед любителів цього жанру.

Інтроверт з високою самооцінкою – такий можна охарактеризувати любителя класики. Їм притаманна здатність самовдосконалюватись, поглиблювати внутрішній простір. Вони з задоволенням вивчають нові сфери діяльності і досягають успіху та достатку в житті. Вони свідомі люди, які звикли все піддавати сумніву та аналізувати.

Електронна музика, як правило, сприймається позитивно практично всіма типами особистостей, але тільки в якості нейтрального фону. Справжні цінителі цього стилю по натурі є флегматиками. Вони спокійні, досить товариські, креативні, їх настрій стійко і не змінюється протягом тривалого часу. Людина, що віддає перевагу електронному звучанню, схильна до мистецтва і креативних ідей. Часто це творча особистість, зазвичай неконфліктна. Різні непередбачувані або стресові ситуації нездатні змінити їх непохитний настрій. Вони з задоволенням щодня займаються монотонною та скучною для більшості людей роботою. Легко впливаються в незнайому компанію, люблять сімейні цінності.

Любителі такого стилю як «реггі» непосидючі особистості, доволі балакучі, вміють переконливо доводити свою думку до співрозмовника. Вони не люблять виснажливу та довготривалу роботу.

Невибаглива музика (кантрі, розслаблююча, романтична) цінується людьми доброзичливими, консервативними та неохочими до експериментів. Щирі та прості у спілкуванні, з легкістю знаходять спільну мову з незнайомцями. Люблять займатись улюбленими справами, витрачаючи на це багато часу. Оригінальний спосіб мислення допомагає створювати їм з буденних речей та звичних матеріалів цікаві, авторські шедеври.

Зазвичай такими течіями музики як джаз та блюз захоплюються люди, які мають власну тверду думку, нестандартне творче мислення. Часто це – самозакохані особистості з гарним смаком, на першому місці у них власне «Я», а потім решта проблем. Вони люблять спілкуватися, мають багато друзів. Для красивого життя і досягнення власної вигоди вони здатні піти великий на ризик, люблять позитивні зміни на краще – і часто стають їх основною рушійною силою [3].

Шансон це улюблений стиль сміливих та надійних людей. Вони цінують свій та чужий час, вміють правильно просити про послугу і не люблять залишатись в боргу, ні перед друзями ні перед незнайомими. Легко знаходять вихід з різноманітних незручних життєвих обставин, мають масу знайомств в різних сферах. Як правило такі натури лінькувати, їм непритаманна звичка мріяти.

Любителі стилю «інді» – творчі люди з нерозкритим потенціалом, невпевнені в власних силах. Люблять критикувати оточуючих. Мають багато незавершених справ, їм катастрофічно не вистачає часу та сил, щоб виконати елементарну роботу.

Оперний стиль полюбують творчі особистості, виховані та ввічливі. Вони відкриті до нових знайомств, легко почерпають та аналізують незнайому

інформацію. Не люблять привертати увагу оточуючих до своєї персони, але виділяться з компанії – позитивний настрій, високий рівень інтелекту та виховання вирізняє їх з посеред інших.

Якостями, які найбільш яскраво проявляються у професії музиканта є: експресивність як здатність передавати емоційні особливості музичних творів, наполегливість, обов'язковість, свідомість, самостійність, мрійливість, схильність до фантазування.

Висновки. Таким чином, вплив музики важко описати словами, самі цього не розуміючи люди велику частину свого часу присвячують музиці. Усі люблять слухати музику, але мало хто усвідомлює який вона має вплив на людину. Музиканти – люди, які більшу частину свого життя присвячують музиці є тендітними особистостями. Їхнє емоційне життя більш наповнене, ніж у представників інших професій. Чутливість, тривожність, невпевненість у собі, романтизм, емоційність, самокритика – все, що допомагає музикантам створювати та виконувати твори, водночас робить їх більш схильними до психологічних проблем.

Список літератури:

1. Блинова О. А. Методика личностно-ориентированной коррекции профессионального развития средствами музыки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2002. 184 с.
2. Валькевич Р. Основи сценічно-виконавської майстерності. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 139. С. 26–30.
3. Єрьоміна О., Сердюк І. Формування естетичного сприйняття музики: з досвіду роботи. *Мистецтво та освіта*. 2000. № 1. С. 39–41.
4. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. Москва: Смысл, 2001. 264 с.
5. Карпенко Н. Психология творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.

Цибульська Ю. В.
студентка

Науковий керівник: Мороз О. І.
*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ

Переживання юнаками стресових ситуацій та використання стратегій подолання має свою специфіку, детермінуючись акцентованою якістю їх особистості – деструктивною конфліктністю. Подолання стресових навантажень людиною зумовлює продуктивність її психічного та соматичного функціонування, а якщо мова йде про представників юнацького віку, то ще й ефективність їх особистісного становлення, сприяє формуванню позитивної Я-концепції. Серед сучасних молодих

людей є особистості з закріпленою деструктивною конфліктністю, що має прояв у деструктивній поведінці в конфліктних ситуаціях, продукуванні конфліктів і конфліктогенів, наявності деструктуючих внутрішніх конфліктів.

Стрессова подія починається з оцінки особистістю якого-небудь внутрішнього (наприклад, думка) або зовнішнього (наприклад, докір значущої людини) стимулу як складного і водночас значущого, в результаті виникає копінг-процес. У юнацтва із деструктивною конфліктністю як особистісною якістю копінг-реакція спрацьовує тоді, коли складність завдання перевищує енергетичну потужність звичних реакцій психіки й організму. Якщо вимоги ситуації оцінюються молодою людиною як непосильні, тоді подолання може відбуватися у формі психологічного захисту. Деструктивна конфліктність юнака здебільшого супроводжується спотвореним сприйманням себе та інших, що зумовлює активізацію механізмів психологічного захисту у стресових ситуаціях. У загальному процесі психологічної регуляції молодої людини копінг-стратегії грають компенсаторну функцію, а психологічні захисти займають останній рівень в системі адаптації – рівень декомпенсації. Між тим, копінг-стратегії та механізми психологічного захисту характеризуються рядом суттєвих відмінностей:

- механізми психологічного захисту діють на несвідомому рівні, копінг – утворення, що формується на свідомому рівні;
- дія механізмів психологічного захисту спрямована на зняття емоційної напруги, а копінг діє у напрямі відновлення порушених відносин між оточенням і особистістю;
- механізми психологічного захисту спрацьовують миттєво, стикаючись з проблемною ситуацією, копінг же формується послідовно;
- механізми психологічного захисту спотворюють об'єктивну ситуацію, копінг – ні.

Відповідно до переважаючого змісту психологічної активності молодої людини у стресовій ситуації можна виокремити два стилі реагування в проблемній ситуації: проблемно-орієнтований стиль – це раціональний аналіз проблеми, пов'язаний із створенням і виконанням плану розв'язування важкої ситуації, його прояв можна побачити в таких реакціях, як самостійний аналіз того, що трапилося, звернення по допомогу до інших, пошук додаткової інформації. Суб'єктивно-орієнтований стиль – наслідок емоційного реагування на ситуацію. Він не супроводжується конкретними діями, а виявляється у вигляді спроб не думати про проблему, залученням інших в свої переживання, бажанням забути уві сні, розчинити свої знегоди в алкоголі, наркотиках або компенсувати негативні емоції їжею. Виходячи із змісту цих стилів реагування, можна стверджувати, що представники юнацького віку, що мають закріплену деструктивну конфліктність, схильні до суб'єктивно-орієнтованого стилю реагування на стресові ситуації.

Американські психологи Д. Брайт та Ф. Джонс зазначають, що копінг буває продуктивним (функціональним) і непродуктивним (дисфункціональним). Для продуктивного копіngu характерними є позитивні наслідки для суб'єкта стресової ситуації. Відповідно, саме продуктивний копінг тлумачиться як опанувальна поведінка та виявляється як цілеспрямована соціальна поведінка, що дозволяє суб'єкту розв'язати складну життєву ситуацію (чи стрес) способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації через усвідомлювані стратегії дій [1, с. 13].

У теорії копінг-поведінки, заснованій на роботах когнітивних психологів Лазаруса і Фолькмана, виділяються такі базові копінг-стратегії, як розв'язування проблеми, пошук соціальної підтримки, уникнення [3, с. 49]. Копінг-стратегія розв'язування проблеми відображає здатність людини визначати проблему і знаходити альтернативні рішення,

ефективно справлятися із стресовими ситуаціями, тим самим сприяючи збереженню як психічного, так і фізичного здоров'я. Копінг-стратегія пошуку соціальної підтримки дозволяє за допомогою актуальних когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій успішно упоратися із стресовою ситуацією. Найбільш непродуктивною є копінг-стратегія уникнення, яка поглиблює проблемне функціонування особистості. Представники юнацького віку, що мають деструктивну конфліктність спроможні до використання всіх вищезгаданих копінг-стратегій, однак пошук соціальної підтримки може набути характеру маніпулятивного впливу щодо інших. Розв'язування проблеми як найбільш сприятлива стратегія теж є ускладненим, оскільки деструктивні комунікативні настанови можуть породжувати і поглиблювати стресову ситуацію для молоді людини.

Для успішного подолання стресової ситуації особистість використовує базові копінг-ресурси, зокрема Я-концепцію, локус контролю, емпатію, афіліацію і когнітивний потенціал. Одним з основних копінг-ресурсів є Я-концепція, позитивний характер якої сприяє тому, що особистість відчуває себе упевненою в своїй здатності контролювати ситуацію. Юнацтво із закріпленою деструктивною конфліктністю має ознаки негативної Я-концепції, що виявляється через збіднений образ «Я», неадекватні самооцінку та рівень домагань. Тому ці проблеми Я-концепції можуть породжувати непродуктивний копінг. Зазвичай екстернальний локус контролю молоді людини із закріпленою деструктивною конфліктністю стає непродуктивним копінг-ресурсом, який заважає здійснювати адекватну оцінку проблемної ситуації, вибирати залежно від вимог середовища адекватну копінг-стратегію, унеможливує адекватне визначення змісту і об'єму необхідної соціальної підтримки.

Наступним важливим копінг-ресурсом є емпатія, яка включає як співпереживання, так і здатність приймати чужу точку зору, що дозволяє чіткіше оцінювати проблему і створювати більше альтернативних варіантів її рішення. Якраз цей копінг-ресурс деструктивна конфліктність особистості робить найбільш недоступним, або ж непродуктивним. Означена негативна якість молоді людини також спотворює використання афіліації як копінг-ресурсу. Афіліативна потреба є інструментом орієнтації суб'єкта спілкування в міжособистісних контактах і регулює емоційну, інформаційну, дружню і матеріальну соціальну підтримку шляхом побудови ефективних взаємин. За умов закріпленої деструктивної конфліктності юнак не може налагодити продуктивну взаємодію з оточуючими. Афіліація цієї молоді людини виражається у обмеженні почуття прихильності і вірності, блокуванні товарищескості та прагнення співробітничати з іншими людьми. Успішність копінг-поведінки юнака визначається когнітивними ресурсами. Розвиток і використання базової копінг-стратегії розв'язування проблеми неможливий без достатнього рівня мислення. Розвинені когнітивні ресурси дозволяють адекватно оцінити як стресогенну подію, так і об'єм наявних ресурсів для її подолання. Однак, однією із інтелектуальних ознак особистості з закріпленою деструктивною конфліктністю є патогенне мислення, яке спричинює непродуктивне використання нею когнітивних копінг-ресурсів.

Отже, аналіз специфіки використання копінг-стратегій представниками юнацького віку з закріпленою деструктивною конфліктністю засвідчує переважне використання ними непродуктивного копінгу, ускладнення чи й неможливості використання опанувальної поведінки як найбільш сприятливої копінг-стратегії. Натомість, молоді люди часто вдаються у стресових ситуаціях до механізмів психологічного захисту, що ускладнює проблему. Деструктивна конфліктність молоді людини порушує взяття нею контролю над стресовою ситуацією, блокує емоційну стійкість, знижує відповідальність особистості за події, що відбуваються.

Для детального вивчення можливостей психологічної роботи з представниками юнацького віку щодо корекції їх деструктивної конфліктності шляхом напрацювання функціональних копінг-стратегій та подолання дії непродуктивного допінгу планується розробка дослідницької індивідуальної програми, апробація якої і є перспективою подальших наукових розвідок із залученням студентів-психологів.

Список літератури:

1. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб. : Речь, 2015. – С. 13-20.
2. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учебно-методическое пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. – Казань, 2003. – 98 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. «Coping Behavior» в системе понятий психологии личности / С. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 45-57.

Шевцова О. М.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Собко К. Г.
студентка

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

ОСОБИСТІСНА ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У соціономічних професіях неабиякого значення набуває система забезпечення ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у чому, фактично, проглядається основний сенс професійної діяльності фахівців соціального спрямування, зокрема майбутніх психологів. Тому під час професійної підготовки (навчання) майбутніх психологів особлива увага має приділятися розвитку суб'єктності студентів, набуттю ними високого рівня аутопсихологічної компетентності, що передбачає усвідомлення особистістю власних індивідуальних особливостей у контексті професійної діяльності, а також розуміння того, як треба діяти на основі знання про самого себе як професіонала у різних фахових ситуаціях [5, с. 91]. Отже, усвідомлення студентами соціономічних професій особливостей власної особистості, яка згодом виступає визначальним інструментом ефективності майбутньої професійної діяльності, постає як метазавдання на етапі фахової підготовки.

Одним із кроків на шляху набуття студентами аутопсихологічної компетентності може стати визначення особливостей тривожності як психічного стану і як особистісної риси.

Найчастіше термін «тривожність» використовується для опису неприємного по своїй емоційній забарвленості стану або внутрішніх умов, що характеризують суб'єктивне відчуття напруги, неспокою.

Важливо розрізнати поняття тривоги та тривожності. Тривога як епізодична реакція має свою аналогію у формі більш стійкого психологічного стану – у вигляді

тривожності, в основі якої лежить почуття занепокоєння. Відповідно, можна наголосити, що тривожність є особистісно мотивованим стійким станом людини.

Прояви тривожності в різних ситуаціях неоднакові. В одних випадках люди схильні вести себе тривожно завжди і скрізь, в інших – вони виявляють свою тривожність лише час від часу, залежно від обставин, що складаються [2]. Тому розрізняють такі види тривожності:

- ситуативна;
- особистісна.

Ситуативно стійкі прояви тривожності прийнято називати особистісними і пов'язувати з наявністю у особистості відповідної особистісної межі (так звана «особистісна тривожність»). Ю. Ханін підкреслює, що під особистісною тривожністю варто розуміти «стійку індивідуальну характеристику, що відображає схильність суб'єкта до тривоги й передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий «діапазон» ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожен з них певною реакцією» [3, с. 11]. Як схильність, особистісна тривожність активізується при сприйнятті певних стимулів, що розцінюються особистістю як небезпечні, пов'язані із специфічними ситуаціями загрози її престижу, самооцінці, самоповазі тощо [1].

Несталі, залежні від обставин прояви тривожності іменують ситуативними, а особливості особи що проявляє такого роду тривожність, позначають як «ситуативна тривожність». Цей стан характеризується емоціями, що суб'єктивно переживаються особистістю: напругою, неспокоєм, заклопотаністю. Такий стан як емоційна реакція виникає у відповідь на стресову ситуацію та може бути відмінним за інтенсивністю й динамічним у часі [3].

Проблема тривожності студентів становить інтерес для психологічної науки в прикладному аспекті, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною і важливою для вирішення цілої низки питань освітянської практики, зокрема, пов'язаною з академічною успішністю. Існує припущення, що надмірно високий рівень занепокоєння-тривоги частіше всього знижує ефективність діяльності, а в критичних ситуаціях визначений рівень проявляється як особистісна властивість, коли прихильність до емоційного стресу перетворюється в складовий компонент структури особистості. Також вважають, що висока тривожність ускладнює інтелектуальну діяльність в психічно напружених ситуаціях, зокрема, під час іспитів, знижує рівень розумової працездатності, викликає невпевненість у собі, а ще є однією з причин низького соціального статусу особистості.

В емпіричному дослідженні особистісної тривожності взяли участь студенти першого (бакалаврського) освітнього рівня, спеціальності 053 «Психологія» Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірка склала 44 особи.

В констатувальній частині використано метод аналізу успішності студентів (за результатами складання літньої екзаменаційної сесії) та опитувальник рівня тривожності Спілбергера-Ханіна (шкала особистісної тривожності).

Результати взаємозв'язку рівня успішності студентів та рівня особистісної тривожності відображено в таблиці 1.

Взаємозв'язок особистісної тривожності та академічної успішності студентів

Рівень тривожності \ Рівень успішності	Високий	Середній	Низький
Високий	0%	0%	32%
Помірний	0%	50%	0%
Низький	9%	9%	0%

Таким чином, результати засвідчують, що при високому рівні особистісної тривожності у студентів – академічна успішність низька та навпаки: при низькому або помірному рівні особистісної тривожності у студентів-психологів – успішність висока або середня. Отже, особистісна тривожність є одним із чинників ефективності навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців, визначення особливостей набуття і динаміки якої студентами соціономічних професій потребує дослідницьких уточнень.

Так, з метою уточнення динаміки тривожності у майбутніх психологів з'ясовано її види і рівні прояву у студентів першого та другого курсу.

Серед студентів-першокурсників ситуативна тривожність проявляється на високому рівні у 29 % респондентів, на середньому рівні – у 59 %, на низькому рівні наявна у 12 % опитаних. У першокурсників особистісна тривожність на високому рівні прояву (65 % респондентів) переважає над середнім рівнем (35 % респондентів). Студентів I курсу з низьким рівнем особистісної тривожності не виявлено.

У студентів другого курсу ситуативна тривожність визначається на високому (41 % респондентів) і середньому (59 % респондентів) рівнях прояву. Особистісна тривожність у другокурсників проявляється на високому та середньому рівнях – відповідно 59 % і 41 % опитаних. Студентів другого курсу з низьким рівнем ситуативної й особистісної тривожності не виявлено.

Для загальної вибірки студентів I та II курсів результати наступні: у 35 % респондентів ситуативна тривожність наявна на високому рівні, на середньому та низькому рівнях – у 59 % і 6 % опитаних відповідно. Щодо особистісної тривожності, то: 62 % студентів мають високий рівень, а 38 % респондентів – середній рівень.

Отже, у студентів-психологів ситуативна тривожність переважно проявляється на середньому рівні, при цьому спостерігається тенденція до підвищення її рівня, що можна пов'язати з урізноманітненням й ускладненням форм навчально-професійної діяльності у залежності від курсу навчання. Щодо особистісної тривожності, то можна констатувати: при достатньо високому рівні наявності особистісної тривожності у майбутніх психологів спостерігається тенденція до зменшення її рівня у студентів більш старших курсів навчання. На нашу думку, сприяє саме такий тенденції послідовна зреалізованість у психолого-акмеологічних програмах навчально-професійної підготовки студентів системи розвитку аутопсихологічної компетентності [4]. Результатами набуття аутопсихологічної компетентності майбутніми фахівцями соціономічної сфери мають стати: зниження особистісної тривожності в структурі особистості й, як наслідок, підвищення адаптованості до професійної діяльності, що, у свою чергу, спричинює професійно-особистісне зростання.

Список літератури:

1. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента // *Психология в вузе*. 2003. №1-2. С.232-233.
2. Сітніков Н. Основні фактори шкільної тривожності // *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*, 2010. №10. 38 с.
3. Ханин Ю. Л. Краткоеруководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л., 1976. 16 с.
4. Шевцова О. М. Аутопсихологічна компетентність як фактор особистісно-професійного розвитку майбутніх психологів // *Психолого-педагогічні особливості розвитку особистості в освітньому просторі*: зб. тез доповідей Всеукр. науково-практ. конф., 17-18 травня 2017 р., Мукачево, 2017. С. 188-190.
5. Шевцова О. М. Професійна Я-концепція як метареzультат розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців // *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*: збірник наук. праць. Вип. 2(20), листопад 2018. Миколаїв, 2018. С. 91-95.

НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

Пехарєва С. В.
*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти*

Александрова А. В.
*студентка факультету дошкільної
і спеціальної освіти та історії*

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Початок навчання дитини в першому класі – складний і відповідальний етап у її житті. Адже відбувається дуже багато змін. Це і нові умови життя та діяльності, нові контакти, нові стосунки, нові обов'язки. Навчальна діяльність стає провідною, все підпорядковується навчанню, школі, шкільним справам і турботам.

Саме в перші місяці навчання починають формуватися ті системи відносин дитини зі світом і самим собою, ті стійкі форми взаємин з однолітками і дорослими, і базові навчальні установки, які в істотній мірі визначає в подальшому успішність шкільного навчання, ефективність стилю спілкування, можливості особистісної самореалізації у шкільному середовищі.

Дослідження вчених В. Мухіної, Н. Головань та інших учених показують, що шестирічний вік у дитячому розвитку – це найбільш сприятливий період для початку навчання в школі. Учені називають цей вік «віком пам'яті», оскільки саме в цей час інтенсивно розвивається довільна, керована вольо-вим компонентом пам'яті [3].

В наш час на дітей молодшого шкільного віку звертається особлива увага. Найважливішим є те, що процес звикання до шкільного життя та його умов є складним. Одні діти проходять цей процес легко без психічних травм, а інші важко з чого і випливає проблема «шкільної дезадаптації».

Шкільна дезадаптація – втрата дитиною навчальної мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями й однолітками. Схильність до асоціальної поведінки, низька самооцінка, домінування негативного емоційного напруження. Щоб захистити і підтримати дітей молодшого шкільного віку, необхідно усвідомлювати важливість не лише функцій постачальника інформації для розуму, а й оберега, на якому можна покластися, на якого дитина може розраховувати у плінні життя. Підтримка дорослого – важливий гарант гармонійного входження дитини у шкільне життя [2].

Адаптація – пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість як особистісна, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля. Термін «шкільна адаптація» став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну

поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптивності повинне бути спрямоване на подолання причин, що її викликають [2].

Основними показниками психологічної адаптації дитини до школи є формування адекватної поведінки, встановлення контактів з учнями, з учителем, оволодіння навичками навчальної діяльності.

Першокласники неоднаково успішно адаптуються до нових умов життєдіяльності. Зокрема, в дослідженні Г. Чуткіної виявлено три рівні адаптації до школи:

- високий – першокласники позитивно ставляться до школи, вимоги, що висуваються перед ними, сприймають адекватно; вчаться добре, уважні, самоконтролюють поведінку, швидко включаються в суспільну роботу;

- середній – першокласники позитивно ставляться до школи, добре засвоюють навчальний матеріал, уважні, завдання та доручення виконують під контролем дорослих, суспільні доручення самостійно не виконують, але беруться за них, якщо їм доручають;

- низький – першокласники негативно або індиферентно ставляться до школи, домінує пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни, до уроків готуються нерегулярно, виникають часті скарги на стан здоров'я [6].

У свою чергу, Т. Дуткевич виділяє такі труднощі соціально-психологічної адаптації дитини до вимог навчання в школі:

- зміна режиму життєдіяльності. Дорослий повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги та до- брозичливо контролювати їх виконання, використовуючи переважно схвалення дій дитини;

- специфіка відносин з учителем. Учитель займає іншу позицію, ніж вихователь дошкільного закладу. Він оцінює насамперед результати діяльності учня, а не його особистість. Дитина ж прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого, а коли немає такого схвалення, вважає, що дорослий його «не любить»;

- нові вимоги в сім'ї, члени якої починають серйозніше ставитись до дитини, до її діяльності в школі. Зростає обов'язковість у поведінці дитини. У центрі відносин з батьками – результати й процес учіння;

- згасання інтересу до школи при появі перших труднощів у навчанні, коли потрібно докласти зусиль, проявити наполегливість, працелюбність. Подальший розвиток позитивної навчальної мотивації залежить від формування навчальної діяльності [4].

Досліджуючи проблему адаптації дитини шестирічного віку до навчання в школі, ми актуалізуємо роль підготовчих курсів (занять) для майбутніх першокласників, які відвідують старші дошкільнята з жовтня по травень в школах, до яких вони збираються вступати восени. Підготовчі курси допомагають дітям познайомитись зі школою, вчителями, класами, предметами, які вони вивчатимуть вже за півроку. Навчання у школі передбачає серйозну підготовку як у морально-психологічному, так і в освітньому плані. Завдяки підготовчим курсам діти вчаться орієнтуватись в умовах класно-урочної системи навчання, взаємодіяти з вчителем та один з одним. Виявлено, що більшість першокласників на момент вступу до школи вже добре знайомі з вчителем та однокласниками завдяки вище згаданим курсам.

Успішність адаптації дитини до школи багато в чому залежить від емоційної підтримки з боку вчителів і батьків і позитивної оцінки її старань (навіть якщо успіх невеликий). Позитивні емоції, які дитина відчуває при спілкуванні з однолітками, багато в чому формують його поведінку, полегшують звикання до школи. І тут надзвичайно велика роль вчителя, адже діти дивляться один на одного очима дорослих, а в школі найчастіше очима вчителя.

Діти, які не відвідували підготовчі курси, потребують особливої уваги з боку батьків. Ідеться насамперед про турботу батьків щодо забезпечення належних умов життєдіяльності учня – режиму відпочинку, харчування, організації дозвілля дитини. Дотримання режиму має важливе виховне значення [5]. Батькам першокласників для полегшення процесу адаптації дітей до навчання в школі потрібно взяти до уваги такі рекомендації:

- пояснити дитині, що означає «бути першокласником» та для чого це потрібно;
- дотримуватись режиму дня;
- навчити першокласника задавати вчителю питання (не боятися, не соромитися і т. д.);
- розвивати комунікабельні здібності;
- навчити виконувати правила школи;
- підтримувати бажання вчитися, заохочувати;
- уважно вислуховувати дитину;
- активно взаємодіяти з учителем [1].

Дуже важливо допомогти першокласникам успішно подолати перші шкільні труднощі, стати більш дорослими і впевненими в собі, допомогти їм полюбити й навчити вчитися, прищеплювати дитині шанобливе ставлення до навчальної праці, наголошувати на її значущості для всіх членів сім'ї.

Список літератури:

1. Алєндарь Н. Адаптація першокласників до навчання в школі / Н. Алєндарь // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лєси Українки. Педагогічні науки. – 2013. – № 7. – С. 20-23.
2. Вовнянко Т. С. Теоретичні засади адаптації шестирічних учнів до школи / Т.С.Вовнянко // Збірник матеріалів Міжвузівського науково – практичного семінару. – Чернігів: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка, 2008. – с. 128.
3. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. / Т. В. Дуткевич. – К. : Центр учбової л-ри, 2012. – 424 с.
4. Дронь Т. Психологічна підготовка дитини до школи/ Т.Дронь // Психолог. – 2007. – № 21-22.
5. Соціальний розвиток дитини. Старший дошкільний вік: метод. посіб. / Т. І. Поніманська [та ін.]. – К.: Генеза, 2013. – 86 с.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посібн. / Т. І. Поніманська. – К.: «Академвидав», 2015. – 448 с.
7. Клиническая психология в социальной работе : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Б. А. Маршенина. – М. : Академия, 2003. – 288 с.

Бірюкова В. В.
студентка факультету дошкільної освіти
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

ВПЛИВ СПІЛКУВАННЯ НА ПСИХІЧНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із найважливіших аспектів вікової та дитячої психології є вивчення впливу спілкування на психічний розвиток дитини. Питаннями природи спілкування та його ролі в розвитку дитини займалися зарубіжні та вітчизняні дослідники, а саме: Дж. Боулбі, А. Фрейд, Н. Щелованова, Н. Аксаріна, Я. Коломінський, В. Парфємова, Р. Спітц, М. Лісіна, В. Мухіна, О. Леонтєва, Б. Поршнєва. Спілкування має пряме відношення до розвитку особистості, тому що у своїй найпримітивнішій безпосередньо-емоційній формі воно призводить до встановлення зв'язків дитини з оточуючими людьми і стає першим компонентом суспільних взаємин.

У старшому дошкільному віці закладаються основи майбутньої особистості, формується стійка структура мотивів дитини, зароджується нова соціальна потреба в повазі та визнанні, бажання виконувати важливі для інших справи, потреба у ствердженні серед однолітків. Спілкування в цей період має емоційно-позитивний характер, тому в дитини створюється позитивний тонус, що служить ознакою фізичного й психічного здоров'я. Дошкільник тісно пов'язаний з оточуючими людьми, завдяки цьому він має досвід спілкування, що дозволяє йому зіставляти себе з однолітками.

Також, старший дошкільний вік є періодом інтенсивного психічного розвитку дитини. На цьому віковому етапі діти відрізняються досить високим рівнем розумового розвитку, який включає розчленоване сприйняття, загальні норми мислення, смислове запам'ятовування. У них формується певний обсяг знань і навичок, інтенсивно розвивається довільна форма пам'яті, мислення, уяви, спираючись на які можна спонукати дитину слухати, розглядати, запам'ятовувати, аналізувати. Старший дошкільник уміє узгоджувати свої дії з однолітками, учасниками спільних ігор або продуктивної діяльності, регулюючи свої дії на основі засвоєння суспільних норм поведінки. Його дії характеризуються наявністю сформованої сфери мотивів та інтересів, внутрішнього плану дій, здатністю до досить адекватної оцінки результатів власної діяльності і своїх можливостей.

Доцільно відзначити, що спілкування є не просто дією, а саме взаємодією, бо воно здійснюється між учасниками, які є активними, тобто виступають як суб'єкти. Це дозволяє легко відрізнити акт спілкування від усіх інших дій.

Спілкування сприяє розвитку емоційної сфери дітей. Звертаючись до дітей і відгукуючись на їх заклик ми надаємо дітям можливість відчувати насолоду розради, вперше відкрити для себе радість взаєморозуміння, незрівнянне задоволення від співпереживання, почуття спільності, збігу своїх думок й оцінок із поглядами однолітків або мудрої і набагато більш досвідченої старшої людини. Також вплив спілкування простежується в різних сферах психічного розвитку дитини: в області розвитку пізнавальних психічних процесів (мислення, пам'яті, уяви, сприйманні), у самій області спілкування, у сфері емоційних вражень та переживань, в області поведінки дитини в соціумі, при формуванні любові до дорослого та дружніх прихильностей до однолітків і є невід'ємною складовою для повноцінного розвитку дитини як особистості, яка живе й стверджується в соціумі.

Так, доцільно виділити коло проблем, які розкривають механізми впливу спілкування на психічний розвиток дитини раннього віку, такі як:

- вплив спілкування на розвиток взаємин дітей з дорослими (формування взаємовідносин між людьми, успішність спільної діяльності, психологічний клімат в родині або в групі);

- вплив спілкування на розвиток пізнавальної активності та предметної діяльності дітей (участі дорослого в предметній діяльності дітей як стимулюючий вплив на пізнавальну активність дитини);

- вплив спілкування з дорослим на виникнення і розвиток мови дітей (чутливість дітей до фонематичної і звуковисотної сторонам мови і їх динаміка);

- вплив спілкування на розумовий розвиток дітей (становлення внутрішнього світу дитини, на його розумовий розвиток);

- вплив спілкування з дорослим на виникнення у дітей потреби в спілкуванні з однолітками (потреби в нових враженнях й активному функціонуванні, можливість розкриття в спілкуванні самобутнього початку і творчих потенцій особистості дитини, поява нових можливостей самопізнання через порівняння себе з рівним партнером);

- вплив спілкування на розвиток ігрової діяльності (засвоєння і відтворення пропонованих зразків сюжетів і дій, посилення усвідомлення дитиною ігрового сенсу скоєних ним дій з іграшками);

- вплив спілкування на розвиток особистості і самосвідомості дитини.

Із метою вивчення та оцінки міжособистісних відносин у групі дітей старшого дошкільного віку було проведено експериментальне дослідження щодо впливу спілкування на розвиток психічних процесів, зокрема мислення в дітей старшого дошкільного віку. Використана діагностична методика «Два будиночки», визначено коло значущого спілкування дитини, особливості взаємин в групі, виявлення симпатій та антипатій до членів групи.

Щодо дослідження взаємозв'язку міжособистісного спілкування дітей у групі та його впливу на розвиток мислення була проведена діагностична методика «Нісенітниця» для оцінки образно-логічного мислення дітей старшого дошкільного віку. За допомогою цієї методики оцінено елементарні образні уявлення дитини про навколишній світ і про логічні зв'язки та відносини, що існують між деякими об'єктами цього світу: тваринами, їх способом життя, природою. Також, визначено вміння дитини міркувати логічно й граматично правильно висловлювати свою думку. Також, для підвищення рівня розвитку мислення в дітей старшого дошкільного віку була проведена низка вправ та дидактичних ігор у групі («Знайди зайвий предмет», «Чарівні сірники», «Логічні кінцівки», «Хто швидше збере»).

Доцільно зазначити, що на цьому віковому етапі діти відрізняються досить високим рівнем розумового розвитку, який включає розчленоване сприйняття, загальні норми мислення, смислове запам'ятовування. Старший дошкільник уміє узгоджувати свої дії з однолітками, учасниками спільних ігор або продуктивної діяльності, регулюючи свої дії на основі засвоєння суспільних норм поведінки.

Таким чином, проаналізовано та систематизовано основні теоретичні підходи щодо впливу спілкування на психічний розвиток дитини, на основі яких, можна зробити висновок, що спілкування сприяє розвитку емоційної сфери дітей: звертаючись до них і відгукуючись на їх заклик дорослий дає можливість дитині відчувати насолоду розради, уперше відкрити для себе радість взаєморозуміння, незрівнянне задоволення від співпереживання, почуття спільності, збігу своїх думок й оцінок із іншими поглядами. Спілкування з дорослими та однолітками розширює сферу пізнавальних можливостей дитини, знайомлячи її з навколишнім

середовищем, його особливостями, чим розвиває осмисленість сприймання, розширює об'єм та збільшує швидкість запам'ятовування, прискорює розвиток мисленнєвих процесів. Пізнавальне спілкування в дошкільному віці дає змогу збагачувати лексичний запас дитини та безпомилково встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Також у спілкуванні дорослі ставлять перед дітьми завдання щодо опанування новими знаннями та уміннями, чим пришвидшують розвиток усіх їхніх пізнавальних процесів. Підкріплення дорослими зусиль дитини, їх підтримка й корекція впливає на поведінку дитини в соціумі, а відсутність обмежень і заборон старших сприяє підвищеній розкутості дітей та їх вільному самовиявленню.

Гурська О. О.

практичний психолог

КЗ «Фізико-математична гімназія № 17 Вінницької міської ради»

м. Вінниця, Україна

Рудик Т. С.

практичний психолог

КЗ «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 16 Вінницької міської ради»

м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВИЯВЛЕННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У сучасному Українському суспільстві ідентифікація дітей з різним типом обдарованостей є актуальним питанням сьогодення, бо таланти обдарованих дітей часто можуть залишатись нерозкритими впродовж усього життя. Обдаровані учні, зазвичай, навчаються у звичайних класах без урахування їх особливостей та без впровадження спеціальної навчальної програми, яка б могла допомогти їм краще розкрити свої таланти та можливості. Крім того, талановиті діти часто намагаються приховувати свої здібності, щоб не виділятися серед інших.

Учителі початкових класів, які не мають спеціальної підготовки для роботи з обдарованими учнями та не використовують стандартні тести для визначення здібностей, виявляють надзвичайну талановитість у дітей молодшого шкільного віку тільки за характерною для обдарованих поведінкою. Батьки обдарованих дітей починають помічати їх ранній розвиток ще в дитинстві, однак, цей факт часто ігнорується або піддається сумніву вчителями в початковій школі. Це може призвести до демотивації навчання та зниження успішності дітей, які за своїми природними даними могли б досягти великих успіхів в певних сферах науки чи культури, адже усі діти мають право навчатися з урахуванням їх індивідуальних можливостей та розумових здібностей [2, с. 3].

Дослідження щодо інтелектуально обдарованих дітей, особливо високообдарованих, показують, що навіть у дуже ранньому віці рівень розвитку таких дітей значно відрізняється від однолітків із звичайними здібностями. Ранній розвиток мовлення, читання, рухових здібностей є першими проявами можливої обдарованості. Звичайно ж, не кожна дитина, яка рано починає ходити, говорити, читати, завжди талановита, але коли такі навички виявляються в надзвичайно ранньому віці, особливо всі разом, вони, як правило, пов'язані з випереджаючим інтелектуальним розвитком [3, с. 7].

Обдарованість виявляється цілим рядом особливостей, а не тільки характерною поведінкою або розвитком. Здібні діти можуть демонструвати різноманітні таланти. Вони можуть перебувати на різних етапах емоційного, соціального та фізичного розвитку, демонструвати видатні успіхи в одній або декількох сферах. Маленькі діти розвиваються динамічно і цей процес дуже індивідуальний. Одні діти можуть проявляти видатні логічні і посередні організаторські здібності, інші – мають розвинені мовні навички, але не вміють добре писати або малювати. Треті взагалі можуть приховувати свої таланти, щоб не виділятися серед однолітків [1, с. 18].

Коли діти починають демонструвати розвинені здібності та навички в ранньому віці, їх необхідно навчати за спеціальною програмою, яка б відповідала їх потребам. Дуже маленьких дітей, що вміють читати або володіють іншими здібностями, необхідно стимулювати до отримання знань, що виходять за межі звичайної навчальної програми. Дуже важливо, сформулювати у ранньому віці позитивне ставлення до навчання, що є однією із складових майбутнього успіху в академічній сфері. Якщо сприятливе ставлення не було сформовано, включаючи корисні звички і любов до знань, це може в майбутньому призвести до неуспішності.

Рання ідентифікація обдарованих учнів дозволяє школі розробити для них відповідні всебічні та насичені довгострокові програми. Перші ознаки обдарованості можна виявити різними засобами: спостереженням вчителів, опитувальними листами з поведінки, взаємодією з учнями, співбесідами з батьками. Учні, в навчанні яких у значній кількості виявляються характерні риси, що властиві обдарованим дітям, можуть володіти видатним потенціалом. Знання таких рис допомагає батькам і вчителям у процесі пошуку проявів обдарованості у дітей.

Основні риси обдарованої особистості включають: випереджаючий розвиток, здатність розуміти і використовувати систему абстрактних символів у незвично ранньому віці, швидкий розвиток мовних навичок та формування багатого словникового запасу, виняткова пам'ять, швидке засвоєння навчального матеріалу, здатність задавати вдумливі та глибокі питання, здатність до класифікації та досліджень, захопленість певним предметом, ігрова поведінка, що випереджає вік дитини.

Обдарованих і талановитих учнів можна поділити на декілька категорій: відмінники, учні з високим потенціалом, учні з прихованими здібностями, невідстаючі учні та учні зі спеціальними потребами. Відмінники зазвичай виділяються кількістю і якістю відповідей на уроках, їх видатні здібності чи талант в одній або декількох дисциплінах є очевидними. Учителі повинні розуміти, що у деяких видатних учнів, які спочатку вчаться набагато краще за своїх однолітків, через час може погіршитися успішність з різних причин, включаючи зниження мотивації або рівня навчального матеріалу [3, с. 4].

Учні з прихованими здібностями менше потребують уваги, адже вони спокійно вчаться і виконують всі завдання. Часто такі діти сором'язливі та замкнуті, рідко ставлять запитання, тому що і так все розуміють. Вони інколи ухиляються від питань вчителя і не проявляють свої здібності, щоб не виділятися з загальної маси учнів. Таких дітей непросто ідентифікувати, тому що вони самостійно рідко користуються можливістю спробувати свої сили у вирішенні завдань підвищеної складності. В дану категорію найчастіше потрапляють дівчатка.

Учні з високим потенціалом і проблемною поведінкою можуть проявляти агресію, бути замкнутими або ж дуже активними та деструктивними. Їх теж нелегко ідентифікувати, адже за проблемною поведінкою, яка може бути результатом фізичних чи психологічних недоліків чи розладів уваги, таких як, наприклад,

синдром порушення уваги і синдром гіперактивності, можуть ховатися потенційні здібності.

Невстигаючі учні – діти, оцінки яких набагато нижче їх інтелектуального потенціалу, тобто учні, які вчаться гірше, ніж вони можуть насправді. Вони слабо або взагалі не вчаться, але часом демонструють видатні здібності в певній галузі. Причинами низької успішності таких дітей можуть бути нудьга, відсутність конкуренції, ізоляція, побоювання зробити помилку, відчуття тривоги, низька самооцінка. Особливої уваги вимагають учні зі спеціальними потребами. До них можна віднести обдарованих дітей: – з малозабезпечених сімей або з віддалених регіонів; – з фізичними вадами; – у яких згас інтерес до навчання через занадто просту для них навчальну програму; – які навмисно приховують свої здібності, щоб не виділятися серед однолітків; – які відчують труднощі з навчанням; – діти іммігрантів або від змішаних шлюбів. До цієї групи також можна віднести дітей, чийі здібності не завжди визнаються шкільними вчителями. Для цих спеціальних груп обдарованих дітей дуже важливо розпізнати їх потенційні таланти і здібності для забезпечення їх освітніх потреб [4, с. 29].

Виявлення обдарованих учнів і складання для них спеціальних навчальних програм не повинні бути окремими і незалежними завданнями, а, навпаки, вони повинні об'єднуватися в єдиний підхід в шкільній освіті. У класі повинне створюватися середовище, що стимулює творче, нестандартне мислення. Процес навчання не повинен також обмежуватися часовими рамками. Тільки такі умови сприяють прояву обдарованості і таланту серед учнів.

Ефективний процес ідентифікації обдарованості включає комбінацію суб'єктивних і об'єктивних підходів. Методу точної діагностики не існує, тому що досягнення вимагають певної мотивації, яка часто відсутня в учнів. Процес ідентифікації повинен бути тактовним, щоб уникнути дискредитації обдарованих і талановитих дітей за статевими, расовими, культурними, соціально-економічними ознаками, за фізичними вадами, за місцем проживання. Він також має бути гнучким і безперервним, щоб виявити обдарованість і талант, які повинні проявлятися тільки під дією спеціальних методів навчання. Ідентифікацію проводять з самого раннього віку, щоб учень зміг повністю реалізувати свої можливості в більш старшому віці.

Висновок

В психолого-педагогічній літературі існує багато різних тлумачень терміну «обдарованість». Це породжує певну неузгодженість та стало проблемою, адже уніфіковане визначення надало б можливість розробки єдиних стандартних методів ідентифікації обдарованих дітей і створення кращих програм для їх навчання. Визначення терміну «обдарованість» є основою для багатьох освітніх програм, які відрізняються одна від одної через різне його трактування.

Основними умовами розвитку обдарованих дітей є: компетентність вчителя та його професійність; контракт між учителем і учнем; самостійне навчання учня; групування обдарованих дітей для роботи над дослідницьким проектом; додаткові завдання; створення вчителем конкурентного навчального середовища; достроковий перехід учня до наступного класу; запрошення лекторів та проведення екскурсії для ознайомлення з новими розробками і ідеями, що виходять за рамки шкільної програми; надання освітніх матеріалів в мережі Інтернет; диференційований підхід до навчання обдарованих дітей – це методи розширення, збагачення та прискорення або поєднання цих методів.

Список літератури:

1. Демченко В. В., Програми розвитку обдарованих дітей та діагностичні методи їх виявлення / В. В. Демченко, Т. С. Рабченко, Л. О. Савчук. – Рівне : РОППО, 2006. – 41с.
2. Демченко В. В. Технологія діагностики готовності педагогічних працівників до роботи з обдарованими дітьми : навч.метод. посіб. / В. В. Демченко. – Рівне : РОППО, 2007. – 25 с.
3. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. – 2001. – № 1. – С. 3-10.
4. Sternberg R. J. Wisdom, intelligence and creativity, synthesized / R. J. Sternberg. – New York : Cambridge University Press, 2007. – 246 p.

Гаркуша І. В.
*кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри педагогіки та психології*

Дольник Т. А.
магістрант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

ВІДОБРАЖЕННЯ В САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ОСОБИСТІСНОГО СМISЛУ «Я»

«Я» – це диференційована частина феноменального поля, або поля сприйняття людини (визначеного як загальність того, що переживається людиною), яка складається з усвідомленого сприйняття і цінностей Я, а також що складається із сприйняття себе і своїх взаємостосунків з іншими людьми [3].

Не дивлячись на те, що «Я» людини постійно міняється в результаті досвіду, воно завжди зберігає якості цілісного гештальту, тобто уявлення людини про себе саму залишається відносно постійним. «Я» – концепція означає уявлення людини про те, що вона собою представляє. «Я» – концепція відображає ті характеристики, які людина сприймає як частину себе. Для прикладу, людина може сприймати себе так: «Я розумний, люблячий, чесний, уважний і привабливий». З погляду феноменологічного напрямку, «Я» – концепція часто відображає те, як ми бачимо себе у зв'язку з різними ролями, які ми граємо в житті. Ці ролеві образи формуються в результаті все більш ускладнюючих транзакцій, між людьми. Отже, «Я» – концепція може включати якийсь набір образів себе – батька, чоловіка, студента, службовця, керівника, спортсмена, музиканта і артиста. Легко помітити, що «Я» людини може складатися з наборів сприйняття, що відображають багато специфічних «ролів» в різних життєвих контекстах.

«Я» – концепція включає не тільки наше сприйняття того, які ми є, але також і те, якими, як ми вважаємо, ми повинні бути і хотіли б бути. Цей останній компонент «Я» називається ідеальне «Я». За К. Роджерсом, ідеальне «Я» відображає ті атрибути, які людина хотіла б мати, але поки що не має. Це «Я», яке людина більш всього цінує і до якого прагне. Ідеальне «Я» складається з цілого ряду представлень, які віддзеркалюють сокровенні захоплення та прагнення індивіда. Ці представлення бувають відірвані від реальності. К. Хорні виявила велике розходження між ідеальним і реальним «Я», що не

рідко веде до депресії. За Р. Бернсом існує ще третє «Я» дзеркальне (соціальне), тобто те як бачать нас інші, суспільство. А У. Джеймс запропонував просту таксономічну схему. Він стверджував, що можливі два типи «Я»: «Я», що пізнає і «Я» пізнаване, емпіричне. «Я» емпіричне розпадається на три допоміжні типи: «Я» матеріальне, «Я» соціальне і «Я» духовне. На цій простій схемі він побудував свій знаменитий тонкий опис різних «властивих нам» станів розуму. Проте з погляду сучасних психоаналітичних і експериментальних досліджень його схему навряд можна визнати за адекватну, оскільки їй бракує «психодинамічного аромату» [2].

Роджерівське поняття «Я» можна також розуміти в термінах різних властивостей і функцій. Для початку К. Роджерс постулював, що «Я» – концепція виходить із загальних законів і принципів сприйняття, встановлених в науковій психології. По-друге, К. Роджерс вважав, що «Я» – концепція просторова за природою, і що вона є організованою, логічно послідовною і інтегрованою системою сприйняття «себе». Так, наприклад, хоча «Я» постійно міняється в результаті нового досвіду, воно завжди зберігає якості цілісної системи, гештальту. Неважливо, наскільки люди змінюються з часом, у них завжди зберігається внутрішнє відчуття, що вони у будь-який момент часу залишаються все тими ж людьми. Далі К. Роджерс припустив, що «Я» – концепція – це не гомункул або «маленький чоловічок в голові», який контролює дії людини. «Я» не регулює поведінку; навпаки, воно символізує головну частину свідомого досвіду індивіда. І нарешті, панорама досвіду і сприйняття, відома як «Я», приймається і признається свідомістю [3].

Отже, «Я» – концепція – це оцінно-пізнавальна система, що переживається і більш-менш усвідомлюється індивідом. На її основі складається ставлення індивіда до себе та до інших, що спирається на особистісну самооцінку своїх можливостей, здібностей, характеру [1].

Список літератури:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.
2. Головаха Е.И. Понятие психологического времени / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Категории материалистической диалектики в психологии.; под ред. Л.И. Анциферовой. – М.: «Наука», 1988. – С. 199-215.
3. Дятленко Н.М. Психологічні умови розвитку самоповаги у дошкільників: автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец.19.00.07 «Загальна психологія, психологія особистості» / Н.М. Дятленко – К., 2002. – 22 с.

Касьянова О. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки
Туріщева Л. В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки
Харківська медична академія післядипломної освіти
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВОГО ТЕКСТУ

У педагогічній літературі останніх років, як вітчизняній, так і в зарубіжній, підкреслюється значення критичного мислення для розвитку суспільства і для самої людини. На проблему формування та розвитку критичного мислення мали великий вплив положення Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але, насамперед, і на тих психічних функціях, які ще не дозріли, і рухає вперед їх формування, а також ідеї розвивального навчання Д.Б. Ельконіна та В.В. Давидова. Окремі аспекти розвитку критичного мислення в учнів висвітлювалися у роботах С.І. Весклера, А.С. Байрамова, А.І. Липкіної, Л.А. Рибак, В.М. Синельникова. Вчені ставили питання про розвиток уміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки, помічати як власні помилки, так і помилки своїх однолітків.

Л. Ямщикова робить висновок, що критичне мислення здебільшого буде спиратися на такі вміння: оцінювати події (твердження, вчинки, факти тощо); робити свідомий вибір; аргументувати; формулювати доречні запитання; розрізняти факти від думок; знаходити нові рішення; визначати критерії для аналізу; знаходити докази на підтримку припущень; будувати логічні зв'язки.

Н. Юліна вважає, що з критичним мисленням пов'язано поняття раціональності як організаційного принципу, який відноситься до оптимального поєднання цілей і засобів.

Звертає на себе увагу також той факт, що практично не розробленими залишилися питання формування критичного мислення у студентів вищих навчальних закладів. Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців (М. Вейнстайн, Т.Н. Кравченко, М. Ліпман, К. Мередит, О. Тягло, М. Чошанов та ін.), є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; висувати різні варіанти розв'язання поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, вибираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з точки зору її достовірності, точності, корисності для розв'язання поставленої проблеми; обговорювати проблему, що вирішується, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх.

Як відомо, критичне мислення формується та розвивається під час опрацювання інформації, розв'язання задач, проблем, оцінки ситуації, вибору раціональних способів діяльності. Саме під час роботи з науковим текстом, у першу чергу,

здійснюється опрацювання інформації, оцінка ситуації, тому можна вважати цей процес умовою розвитку критичного мислення.

У процесі опрацювання наукового тексту можна виділити такі ключові моменти критичного мислення:

- володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації;
- здатність до формулювання самостійних суджень, спрямованість на творчу мисленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах;
- самокорекція, скерована на використання критичного мислення як методу, зверненого на виправлення чи покращення власних;
- уважне й чуйне ставлення до контексту, адже загальні критерії мислення мають безперервно перевірятися на адекватність і на можливість зміни в кожному конкретному випадку.

Мета дослідження – оцінити рівень розвитку у студентів елементів критичного мислення у процесі опрацювання наукового тексту.

У дослідженні взяли участь 60 студентів першого курсу.

З метою вивчення здатності студентів працювати з інформацією, ми запропонували ознайомитися з науковими статтями у галузі педагогіки, філософії, психології, соціології, мистецтва.

У своїй методиці розвитку критичного мислення ми виходимо із положення відомих дослідників Д.Клустера і Дж.Дьюї, які підкреслюють що критичне мислення починається з постановки запитань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Фокусування на проблемах стимулює природну допитливість студентів і спонукає їх до критичного мислення.

У процесі опрацювання наукового тексту ми аналізували наявність у студентів таких здібностей та умінь:

- здатність повторити щось суттєве в тій формі, в якій воно було викладено і почуто;
- здатність викласти ідеї своїми словами або іншим способом;
- вміння побачити можливість застосування певної ідеї до іншого випадку;
- вміння знайти причини та наслідки;
- вміння поєднати кілька ідей в одну нову, або взяти ідею з одного середовища і переформулювати її в інше.

На основі отриманих результатів нами були визначені наступні показники:

- 1) уміння визначати ступінь важливості інформації;
- 2) уміння самостійно працювати з інформацією;
- 3) уміння робити висновки з отриманої інформації;
- 4) уміння висловлювати і пояснювати власні думки.

Отримані результати представлено у таблиці.

Розподіл результатів студентів з умінь працювати з науковими текстами (у %)

Критерії оцінювання	Рівні досягнень щодо роботи з інформацією			
	Початковий рівень	Середній рівень	Достатній рівень	Високий рівень
Уміння визначати ступінь важливості інформації	20%	40%	35%	5%
Уміння самостійно працювати з інформацією	-	45%	25%	10%
Уміння робити висновки з отриманої інформації	20%	45%	25%	10%
Уміння висловлювати і пояснювати власні думки	25%	30%	40%	5%

Як видно з таблиці, понад 35% студентів на достатньому рівні визначають ступінь важливості інформації, 5% – продемонстрували високий рівень. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію. Експеримент свідчить про те, що 35 % опитаних мають високий та достатній рівень умінь самостійно працювати з науковим текстом та робити висновки. Тільки 45% студентів продемонстрували високий і достатній рівень умінь робити висновки з отриманої інформації та висловлювати і пояснювати власні думки.

Отримані результати свідчать про те, що роботу з науковим текстом можна розглядати як засіб розвитку критичного мислення. Тому що уміння, які лежать в основі роботи з науковим спрямовані на розвиток рівня критичного мислення, а саме, оцінювати зміст інформації (твердження, вчинки, факти тощо); робити свідомий вибір; аргументувати; формулювати доречні запитання; розрізняти факти від думок; знаходити нові рішення; визначати критерії для аналізу; знаходити докази на підтримку припущень; будувати логічні зв'язки.

Список літератури:

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Джон Дьюи.–М.: Лабиринт, 1999. – 186 с.
2. Терно С.О. Світ критичного мислення : образ та мімікрія / С.О. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27–39.
3. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) / С.О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
4. Тягло О.В. Критичне мислення: Навчальний посібник / О.В. Тягло. – Х.: Вид. група «Основа», 2008. – 192 с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. –4-е междунар. изд. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОСТІ

У наш час шкільний булінг став дуже популярним, даному явищу як як одній із форм насилля у всьому світі приділяється значна увага. Проблема агресивної поведінки учнів у школі постає на одному з перших місць. Уже приходячи в 1-ий клас, діти мають досвід агресивної поведінки: комп'ютерні ігри, мультиплікаційні фільми, які дивляться діти, буквально рясніють фрагментами насильства і агресії. Школярі, а особливо підлітки, з метою помсти вчителям та однокласникам почали приходити до школи озброєні.

Практично у кожному класі є хулігани, які знущаються над оточуючими або навіть б'ють їх. До того ж їх жертвами на сьогодні можуть бути не лише учні, а й учителі. Статистика свідчить, що від 4% до 50% учнів стикається з булінгом у навчальних закладах. Для одних це може бути поодиноким випадком, а для інших – це постійне цькування [2]. Булінгу присвячено декілька великих національних і міжнародних серверів, таких як: Bullying.org, Bullying Online, Stop bullying, Bullying.net тощо.

Шкільний булінг, його прояви, причини та наслідки, розглядали такі автори, як: Девід А. Лейн, О.Л. Глазман, О.Д. Маланцева, О.А. Мальцева.

За даними вільної інтернет-енциклопедії «Вікіпедія» шкільне цькування або шкільний булінг – загальний термін, яким позначають систематичні переслідування з образами, цькуванням, надмірне ставлення у навчальному закладі. Зазвичай, даний термін означає переслідування серед учнів, рідше зустрічається цькування учнів вчителями, ще рідше – цькування вчителя учнями [4]. Науковець І.С. Бердишев визначає булінг як свідоме насильство, що не носить характеру самозахисту і здійснюється однією або кількома особами [1].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дорослі в школі можуть ненавмисно або іншим чином брати участь у булінгу, провокувати або сприяти йому шляхом:

- приниження учня, який не встигає / має успіхи в навчанні або вразливий в інших сферах;

- негативних або саркастичних висловлювань з приводу зовнішності або походження учня;

- образи учнів принизливими, а іноді навіть нецензурними словами.

Також виділяють ряд факторів, які можуть спровокувати розвиток булінгу серед дітей:

- гіперопіка або байдужість з боку батьків;

- сімейні конфлікти (також це може бути жорстоке поводження, різні форми насилля, низький соціально-економічний статус сім'ї);

- зловживання алкоголем, наркотиками, надмірне захоплення комп'ютерними іграми;

- бажання зберегти статус в групі й відповідати її вимогам та правилам;

- зміна суб'єктів виховного впливу (вітчим, мачуха);

- поява другої дитини в сім'ї.

Будь-яке негативне явище легше попередити, аніж потім його нівелювати, саме тому пропонуємо превентивну програму, що має на меті профілактику шкільного

булінгу. Дана програма буде ефективною за умови функціонування трьох взаємопов'язаних рівнів (рис. 1).

Треба мислити сучасно, такий метод як покарання дітей не є ефективним. Потрібно пояснювати учням, які трагічні наслідки може мати булінг. Корисно використовувати сучасні ефективні виховні методи роботи, метою яких є формування в учнів моральних якостей, толерантності та емпатії. Доречно залучити суспільство, щоб учні дізнались, що цькування, залякування – це неприйнятні речі [3].

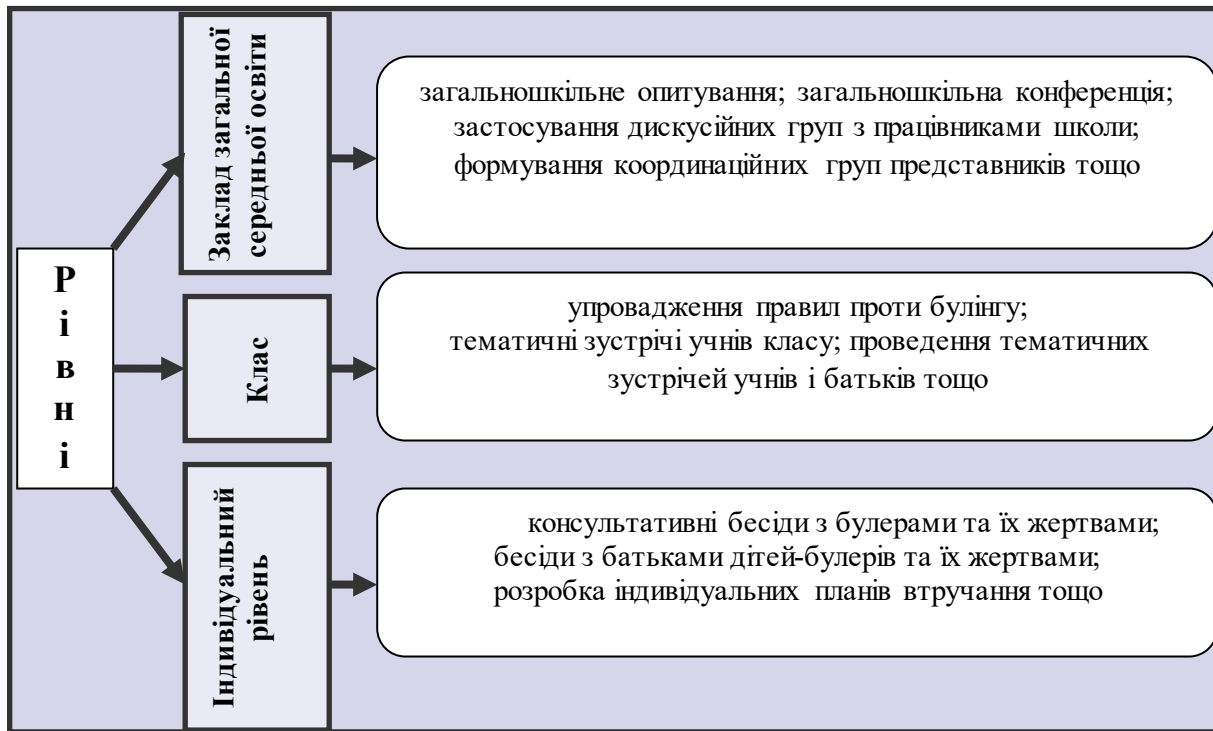


Рис. 1. Рівні антибулінгової програми в закладі загальної середньої освіти

Отже, можна зробити висновок, що булінг є особливим видом насилля, він може мати як фізичну, так і психологічну форму. Знування, побої, образи у межах освітньої системи призводять до виникнення шкільного булінгу, внаслідок чого в дітей знижується рівень самооцінки, з'являються проблеми у навчальній та поведінковій сферах, погіршується статус у групі. Також треба звернути увагу на те, що більшість факторів виникнення агресії, що в свою чергу може призвести до булінгу, залежать від виховного потенціалу сім'ї. Булінг може проявитися в будь-якому класі, тому важливо зберігати пильність, спостерігати за тим, що відбувається, та вчасно реагувати.

Список літератури:

1. Бердышев И. Лекарство против ненависти. [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200501822>
2. Лейн Д.А. Школьная травля (буллинг). [Електронный ресурс] – Режим доступу: <http://www.supporter.ru/docs/1056635892/bulling.doc>.
3. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92.
4. Шкільне цькування: [Електронний ресурс] // Вікіпедія – вільна енциклопедія. – Режим доступу : https://uk.m.wikipedia.org/wiki/Шкільне_цькування

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

На початку ХХІ ст. стала очевидною необхідність серйозного оновлення системи освіти України. Оскільки традиційна освіта застаріла, потрібні були нові дидактичні форми організації освітньої діяльності в сучасній системі дошкільної освіти. Однією з найбільш дієвих форм організації освітнього процесу став особистісно орієнтований підхід до дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що реалізації проблеми упровадження особистісно орієнтованого навчання приділяється велика увага таких видатних педагогів як Й. Песталоцці, Дж. Дьюї (технологія організації групової навчальної діяльності); В. Сухомлинський (педагогіка співробітництва); Ш. Амонашвілі (гуманно-особистісна технологія); М. Монтессорі (технологія саморозвитку) та вчених Л. Виготський (технологія розвиваючого навчання); Є. Ільїн, І. Волков (технологія формування творчої особистості).

Метою нашої статті є вивчення проблеми використання ідей В. Сухомлинського щодо організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами.

Сучасне розуміння особистісно орієнтованого підходу було визначено у 60-ті роки ХХ ст. представниками напряму гуманістичної психології: Р. Мей, К. Роджерсом, А. Маслоу, В. Франкель [1, с. 195]. У своїх наукових роботах вони переконливо доводили, що повноцінне виховання дитини стає можливим лише за умови, якщо заклад освіти стане своєрідною лабораторією для відкриття неповторного «Я» кожної дитини.

Науковцями визнано, що лише розкриття індивідуальності кожної дитини в процесі освітньої діяльності забезпечує побудову основ сучасного навчального та виховного процесу в закладах дошкільної освіти, але залишається маловивченою проблема упровадження особистісно орієнтованого підходу до системи роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку.

Поняття «особистісно орієнтований підхід» отримало у освітній галузі широке поширення. Так, К. Крутій, О. Фунтікова визначають особистісний підхід як послідовне ставлення педагога (вихователя) до вихованця як до рівної особистості..., базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога у взаємодії з кожною дитиною та колективом [1, с. 195–196]. В основі особистісно орієнтованого підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами лежить визнання їх індивідуальності, самобутності. Педагогам необхідно визнавати самоцінність кожної дитини із затримкою психічного розвитку, її саморозвитку не як «колективного суб'єкта», а, насамперед, як індивіда, наділеного своїм неповторним «суб'єктивним досвідом», врахувавши його у процесі організації освітньої діяльності.

Поняття «пізнання» (засвоєння) – означає, що дитина має навчитись самотійно організувати власну діяльність на основі особистих потреб, інтересів, спрямувань. Саме тому вихователю необхідно використовувати індивідуальні способи активізації пізнавальної сфери дитини із затримкою психічного розвитку у процесі різних

організованих форм навчальної діяльності, керуватися особистісним відношенням дошкільника з особливими потребами до навчальної діяльності.

Особистісно орієнтований підхід, спираючись на те, що особистість – це єдність психічних властивостей, що становлять її індивідуальність, реалізує своєю технологією важливий психолого-педагогічний принцип індивідуального підходу, відповідно до якого в процесі навчання дошкільників, ураховуються індивідуальні особливості кожного вихованця. Ці принципи побудови освітнього процесу можна знайти у педагогічній спадщині видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Особливого значення застосування такого підходу набуває в процесі роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку і потребують особливого підходу до навчання і виховання на основі врахування їх індивідуально-типологічних особливостей.

Особистісно орієнтований підхід базується на визнанні дитини найвищою цінністю. Саме ідея пріоритету дитини у системі освіти є провідною у творі В. Сухомлинського «Серце віддаю дітям». Видатний педагог-гуманіст наголошував на тому, що процеси виховання та навчання ніколи не можуть ґрунтуватись на простих, однозначних і готових рецептах. Саме тому кінцевий результат освітньої діяльності, її успіх багато у чому визначається активною роботою живої думки вихователя, його креативністю, ініціативністю та винахідливістю.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу до роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку має бути спрямована на створення відповідних психологічних умов для становлення дошкільника як особистості, яка живе повноцінним життям, у якій сформавані передумови до подальшої самореалізації, саморозвитку, розвинено навички самозбереження.

Цього можна досягти лише за умови, якщо працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами вихователь (або будь-який інший дорослий) керується насамперед їхніми інтересами, потребами та нахилами. В. Сухомлинський наголошував, що під час організації освітньої діяльності доцільно керуватись знаннями про особливості пізнавальної сфери дошкільників, а також спиратись на індивідуальний темп їх розвитку. Ми переконані, що гармонійний та різнобічний розвиток дитини із затримкою психічного розвитку, формування у нього цілісної картини світу, основ життєвої компетентності, базису особистісної культури, здатності жити у мінливих умовах можливе у разі створення вихователем (або будь-яким іншим дорослим, який працює з дитиною) атмосфери доброзичливості, щирості, поваги до особистості кожного з дітей.

У процесі роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку важливе значення має їх максимальний емоційний комфорт. В. Сухомлинський доводив, що саме цей стан вихованця і є однією з головних умов гармонійного й правильного формування пізнавальної сфери дитини. Специфіка упровадження особистісно орієнтованого підходу до роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку полягає в тому, що вихователь має навчитися бачити в кожній дитині риси притаманні саме їй, а не абстрактному вихованцю. За умови, що дитина з особливими освітніми потребами – центр відліку, стає можливою освітня діяльність, орієнтована на «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським) кожного з дошкільників із затримкою психічного розвитку.

В. Сухомлинський вважав, що педагог для проведення занять (уроків) та інших видів діяльності з дітьми упродовж дня повинен добирати у межах навчальної програми той матеріал, що може зацікавити вихованців, доступний для кожного з них. Практика роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку свідчить:

навчальні, розвивальні та корекційні завдання, ведуть дитину, за В. Сухомлинським, «...шляхом удосконалення та розвитку».

У процесі проведення роботи з дошкільниками із затримкою психічного розвитку вихователю необхідно встановити з ними тісний емоційний контакт. Основне місце при цьому посідає звернення до вихованця з особливими потребами на ім'я, промовляння завдань спокійним, доброзичливим голосом. У тоні вихователя неприпустимі холодність, відчуженість, передчасна суворість. Вони можуть вважатись грубою помилкою і гальмувати розвиток емоційно-чуттєвої сфери дошкільника з особливими освітніми потребами.

Перед початком заняття вихователю доцільно обмірковувати використання проблемно-пошукових запитань, щоб активізувати пізнавальну сферу вихованців із затримкою психічного розвитку, привчати їх розмірковувати, нетрадиційно мислити. Вихователю важливо надавати дитині з особливими освітніми потребами допомогу у активних пошуках відповідей на складні запитання за допомогою натяку, підказу, підтримки міркування. За умови спілкування з дорослим «на рівних» при виконанні складних навчальних завдань вихованці із затримкою психічного розвитку привчаються висловлювати і захищати власні думки, пропонувати, змагатись.

Оцінюючи роботу вихованця з особливими освітніми потребами вихователям корисно застосовувати наступні словесні форми звертання, наприклад: молодець (ім'я дошкільника), ти обов'язково зможеш правильно виконати це завдання... Покажи усім, як гарно ти виконав це завдання... Саме ти можеш виконати це завдання найкраще... Ти добре навчився це робити. А тепер ми разом навчимо це робити... Це зовсім не складно. Навіть якщо щось не буде виходити – нічого страшного. Я тобі завжди допомагатиму... Я впевнений, що ти пам'ятатимеш про... Починай же! Ти це добре зробиш! Ось ця деталь (елемент, частина) вийшла дуже гарно!

Такі висловлювання не лише допомагають дітям з особливими освітніми потребами виконати розвивальні та корекційні завдання, але й підтримувати тривалий інтерес до роботи з різними дидактичними посібниками та матеріалами, стимулюють їх пізнавальну активність.

З метою подальшого проведення роботи щодо оптимізації освітньої діяльності з дітьми із затримкою психічного розвитку доцільно організувати на вибір таких корекційно-розвиваючих та навчальних завдань, що відповідали б рівню їх актуального розвитку. Л. Виготський стверджував: «Навчати дитину можна лише тому, чому вона вже здатна навчатись» [2, с. 110].

Зауважимо, що здійснене нами дослідження не вичерпує порушеної проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження є вивчення питання застосування сучасних ігрових технологій проведення занять, запропонованих В. Волкановою (гра-подорож, ігри «Так-ні», «Світлофор» та інші), адаптованих до рівня сприймання дітей з особливими освітніми потребами.

Список літератури:

1. Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв / упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2010. 324 с. Бібліогр.: с. 5–7. («Словники»).
2. Словник методиста: Методичний посібник / Укладач В. В. Волканова. Київ, 2008. (Серія «Словники»).

Кротік К. В.
вчитель англійської мови,
керівник методичного об'єднання
Одеська спеціалізована школа № 69 І-ІІІ ступенів
з поглибленим вивчення англійської мови
Одеської міської ради Одеської області
м. Одеса, Україна

ВЗАЄМОВІДНОСИНИ ПОКАЗНИКІВ СПРЯМОВАНOSTІ ХАРАКТЕРУ І ПІДСВІДОМИХ ПОТРЕБ ПІДЛІТКІВ

У статті представлені результати кореляційного аналізу між показниками спрямованості характеру і підсвідомих потреб підлітків.

Практика показує, що при впливі на підлітків абсолютно неефективними виявляються загальні бесіди про необхідність «добре поводитися». Специфіка цієї категорії дітей в тому, що вони знаходяться в особливому емоційному стані і їх поведінкові проблеми обумовлені високим рівнем емоційної депривації. Ми припустили, що для взаєморозуміння з підлітками необхідно розмежовувати, де щирі переживання, потреби і факти, а де спроба приховати негативне ставлення, нещирість і ворожість з боку дітей.

Ми спиралися на розуміння потреб як підсвідомі або усвідомлені чуттєві центри, що енергетично активізують виконавчі механізми будь-якої функції: життєдіяльності організму, руху, сприйняття, психічні функції, репродуктивні [1].

В нашому дослідженні показники спрямованості характеру і підсвідомих потреб підлітків, згідно методики [3], відповідали одній з нижче представлених груп:

А – спрямованість характеру – альтруїстична. Це виражається в прагненні допомагати людям, направляти їх, сприяти їм, робити їх щасливими;

Б – комуністична. Важливість бути частиною певної групи або команди, члени якої для дитини близькі і значущі;

В – глорістична. Спрямованість на успіх, досягнення результатів, самоствердження, розкриття своїх талантів;

Г – практична. Більше задоволення доставляє процес роботи, а не результат. Коли дитина займається улюбленою справою, він абсолютно щасливий;

Д – пугностична. Приносить задоволення, як то кажуть, полоскотати собі нерви, підліток любить ризик, небезпеки, пригоди;

Е – романтична. Дитина нерідко представляє себе хоробрим воїном або прекрасною принцесою. Все казкове і чудове доставляє йому справжню насолоду;

Ж – гностична. Подобається вчитися, знаходити нову інформацію і аналізувати її, робити висновки, будувати гіпотези і т. д. ;

З – естетична. Віддушина – мистецтво. Подобається все, що красиво і талановито;

І – гедоністична. Прагнення отримувати в основному фізичне задоволення – від їжі, сну, сексу, масажу;

К – акхізітивна спрямованість. Пристрасть – колекціонування. Гордість за свою колекцію, поповнення, перебирання її, вона дуже дорога для дитини.

Результати діагностики представлені в табл. 1. Ми інтерпретуємо отримані дані, спираючись на розуміння відмінностей в роботі півкуль головного мозку, які вперше виявлені і описані французьким лікарем М. Дакс, який оголосив про нерівноцінність правої і лівої півкуль. Їм було виявлено, що ліва півкуля мозку відповідає за мовні

здібності. Вона контролює мову, здібності до читання та письма, запам'ятовування фактів, імен, дат і їх написання.

Права півкуля спеціалізується на обробці інформації, яка виражається не в словах, а в символах і образах [2, с. 38].

Таблиця 1

Результати тесту «Від чого ви отримуєте задоволення?» та малюнку на тему «Що мені дає найбільше задоволення?»

№ п п	Тест										Малюнок									
	показники спрямованості характеру										показники несвідомих потреб									
	а	б	в	г	д	е	з	ж	і	к	а1	б1	в1	г1	д1	е1	з1	ж1	і1	к1
1	7	8	2	9	6	9	7	5	9	6	0	0	0	1	0	1	0	0	3	0
2	10	10	8	10	7	10	7	10	5	8	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0
3	10	7	-5	5	3	10	2	6	7	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
4	7	4	9	8	-2	4	2	7	10	7	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
5	8	7	1	9	6	8	8	9	2	8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
6	3	3	1	3	0	-3	1	4	3	-2	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
7	9	10	9	9	8	10	6	2	10	8	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0
8	8	8	7	6	3	5	4	2	3	10	0	1	0	1	1	0	0	2	0	0
9	8	6	3	6	4	4	4	4	4	6	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0
10	9	9	5	8	7	8	6	7	7	4	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0
11	10	10	5	10	7	9	9	6	4	7	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0
12	8	8	1	5	2	9	4	7	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
13	11	9	6	9	5	3	5	6	4	6	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
14	10	10	5	10	9	10	10	10	10	10	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0
15	4	2	0	-1	-4	2	-7	-3	9	-8	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
16	4	4	0	8	2	8	2	3	8	-1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
17	9	8	4	10	9	9	3	3	8	4	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0
18	7	8	4	7	3	9	5	6	9	3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
19	5	4	4	7	3	4	-1	5	5	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
20	5	6	4	2	4	-3	1	2	2	4	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
21	7	7	0	5	3	6	3	5	1	-1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0

1																				
2	7	7	2	9	2	1	7	8	8	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
2	6	7	0	8	5	3	0	3	4	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
2	6	6	6	8	6	8	6	4	4	8	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0

Сучасна психологія розвиває далі починання М. Дакса. Японський професор Макато Шічіда в своїх книгах пише про те, що у віці від народження до трьох років дитина швидко поглинає інформацію і дуже хоче вчитися. Діти ростуть і дозрівають швидше, ніж батьки думають. Людський мозок починає розвиватися невдовзі після народження, а до десяти років мозок дитини розвинений вже майже на 90% [4].

У нашому дослідженні, відповідаючи на тести, діти активізували роботу лівої півкулі, контролювали свої відповіді, показали схильність до «соціального схвалення» (деяким чином «прикрашали» відповіді, за принципом «говоримо те, що від нас хочуть почути»).

У той же час, в своїх малюнках діти зображали область задоволення більш неусвідомлене і правдиве, так як під час творчого процесу малювання включалася більш активно права півкуля. Тематика малюнків відображала предмети емоційного задоволення, яке нерідко не усвідомлюється.

Результати кореляційного аналізу між показниками спрямованості характеру і підсвідомих потреб підлітків представлені в табл. 2.

Видно, що відсутній значущий зв'язок між показниками спрямованості характеру, які виявлені за допомогою тесту «Від чого ви отримуєте задоволення?» і підсвідомих потреб підлітків, які відображені в малюнках на подібну тему.

Таблиця 2

Значущі коефіцієнти кореляції між показниками спрямованості характеру і підсвідомих потреб підлітків

Показники підсвідомих потреб	Показники спрямованості характеру									
	А	Б	В	Г	Д	Е	З	Ж	І	К
А	0,2									
Б		0,04								
В			-0,3*							
Г				0,03						
Д					-0,05					
Е						0,3				
З							0,35*			
Ж								0,2		
І									0,4*	
К										0

Примітка: * – $p < 0,01$.

Цікаво, що в малюнках діти відображали те, що під час відповідей взагалі не згадувалося. Наприклад, випробуваний І. В. (дивись рис.1): малює медаль, кубок і перше місце на п'єдесталі (фактор В – глорістична спрямованість), а у відповідях воліє сферу спілкування з близькими і друзями (фактор А – альтруїстична, Б – комуністична).



Рис. 1: Малюнок випробуваного І.В.

Підтвердилося наше припущення про те, що для взаєморозуміння з підлітками необхідно розмежовувати, і диференціювати, де щирі переживання, потреби і факти, а де спроба приховати негативне ставлення, нещирість і ворожість з боку дітей.

Без зняття гострого емоційного стану, яке характерно для підлітків, неможливо провести корекцію їх поведінки. Тому перший крок порозуміння це – гармонізація емоційної сфери дитини. Реалізувати його можна різними способами. Найкращу можливість висловити свої усвідомлювані і неусвідомлювані переживання дають дитині методи арт-терапії та ізотерапії.

Список літератури:

1. Ганев Г. Потребности человека, их классификация и количество/ Г. Ганев.– М., 2016, 251 с.
2. Гутник Б. Критика некоторых традиционных подходов к исследованиям в области асимметрии ЦНС / Б. Гутник, П. Йедер, Ю. Архангельская, Ж. Асимметрия, Том 4, № 4, 2010, С. 38-46
3. Тест «От чего вы получаете удовольствие?» [Электронный ресурс] – кн. Психологические тесты на все случаи жизни / Н.Ольшевская, 2012, 280 с. – Режим доступа:<http://www.myuniversalsecrets.com/blog/test/>-дата обращения 20.11.17
4. Шичида М. Малыши – гении [Электронный ресурс] – Макото Шичида, 1997 – Режим доступа: <http://mamaclub.ru/metod-shichidi/>-дата обращения 20.11.17

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є спрямування учнів на вироблення позитивної мотивації та підвищення інтересу до навчання. Для реалізації цього завдання слід детально ознайомитись з проблемою мотивації навчання, визначити ефективні шляхи її формування. Відповідно, сучасна освіта орієнтована саме на розвиток успішної особистості учнів. Для кращого переходу на нову систему освіти, яка спрямована на формування в учнів бажання вчитись, досягати відповідних цілей, першочерговим завданням є розвивиток в учнів інтересу та формування позитивної мотивації до навчання.

Різноманітні аспекти розвитку мотивації навчання вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Менчинська, О. Леонтьєв, А. Лурія, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Ж. Піаже, А. Маслоу, Л. Божович, С. Максименко, О. Скрипченко, Н. Чуприкова, Т. Ілляшенко, С. Москвичов, О. Малихіна, Л. Верещагіна, В. Шадріков, Є. Ільїн, В. Вілюнас, С. Занюк та інші.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов підвищення мотивації до навчання в молодшому шкільному віці.

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, такі науковці, як М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Балл, Н. Бойко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дригус, О. Дусавицький, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Моргун, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Семиченко, І. Синиця, О. Скрипченко, Ю. Швалб визнають її провідною. Учені вважають, що саме в молодшому шкільному віці формуються основи мотивації навчальної діяльності і саме тому цей вік має важливі резерви розвитку мотиваційної сфери учнів. Педагоги наголошують, що у молодшому шкільному віці можна сформулювати новий тип ставлення до навчання, наприклад, інтерес до способу набуття знань (В. Давидов, В. Рєпкін, Н. Бібік), зорієнтувати учнів на спосіб пізнання, що має безпосереднє відношення до оволодіння навичками ХХІ століття, зокрема до готовності навчатися впродовж життя.

У молодшому шкільному віці мотивація досягнень формується саме в процесі становлення дитини школярем. Мотивація уникнення невдач у молодшого школяра зумовлена, в основному, розбіжністю в оцінках учителя й оцінках, очікуваних батьками. При значному розходженні оцінок учителя й батьків у дитини з'являється відчуття невпевненості в своїх силах, що призводить до зниження навчальних досягнень. Навпаки, при зближенні оцінок учителя й батьків у дитини формується адекватна або трохи завищена самооцінка, що сприяє самостійності та впевненості в собі.

Знання дитиною своїх здібностей впливає на очікування нею успіху. Коли в класі є весь діапазон здібностей, тільки учні з середніми здібностями будуть дуже сильно мотивовані на досягнення і уникнення невдачі. Ні в дуже кмітливих, ні в малоздібних школярів не буде сильної мотивації, пов'язаної з досягненням, оскільки ситуація змагання буде здаватися або «занадто легкою», або «дуже важкою».

Для формування повноцінної навчальної мотивації молодших школярів вчителю особливо важливо забезпечити такі умови:

- збагачувати зміст навчального матеріалу особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;

- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- задовольняти потреби дитини у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку [5, с. 211].

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої, узгодженої роботи вчителя, вихователя і батьків. Насамперед, слід відмовитися від спокуси все пояснювати зовнішнім впливом, сподіватися на швидкі зміни в мотивації учіння. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізолюваного використання навіть дуже ефективного засобу (скажімо, дидактичної гри, безбального оцінювання). Треба долати шаблон у педагогічному мисленні, зводити складне до простого. Стосовно формування мотивації учіння таке спрощення призводить до поспішних висновків: наприклад, не вивчив учень вірша – лінивий; ніяк не запам'ятає правило – не хоче вчитися; не виконує швидко вказівок учителя – просто вперта дитина. Бажання вчителя «розкласти по полицях» учнів на гарних і поганих обмежує його пошуки найточніших і найгуманніших засобів впливу на дитину. Особливо сприяє цілеспрямованому формуванню допитливості, активності дитини постановка пізнавальних запитань. «Добивайтеся того, щоб учні ваші побачили, відчули незрозуміле, щоб перед ними постало питання, – писав В. Сухомлинський. – Якщо вам удалося цього досягти, маєте половину успіху. Адже запитання збуджують бажання знати» [1, с. 318].

Також, на мотивацію впливає багато чинників: інтерес до предмета, усвідомлення його корисності, прагнення до успіху, впевненість і почуття власної гідності, наполегливість і терпіння, врешті-решт – подобається чи не подобається вчитель. І, звичайно ж, не всі учні орієнтовані на цінності, вони мають різні потреби й бажання.

До мотиваційного компоненту уроку потрібно добирати цікавий матеріал, який стимулює емоції та почуття учнів, використовуючи рольові, сюжетні, дидактичні ігри. Гра в освітньому процесі створює мотивацію, збуджує інтерес, розвиває комунікативні навички. Перевага гри ще в тому, що вона досягає своєї мети непомітно для дитини.

Н. Лазаренко зазначив, що навчальні завдання уроку слід добирати з елементами новизни та непередбачуваності, що сприятиме формуванню внутрішнього інтересу під час його виконання; стежити за тим, щоб завдання не лише відповідали віковим обмеженням, а й мали рівень оптимальної складності, сприяли виявленню майстерності та компетентності школяра; регулювати рівень складності завдань, щоразу підвищуючи його; надавати дитині право вибору навчального завдання, не обмежуючи при цьому її свободу; наповнювати зміст навчання цікавим, особистісно значущим матеріалом; намагатись підтримувати позитивні емоції, стимулювати інтелектуальні почуття молодших школярів [6, с. 12].

Виділяють наступні умови формування в учнів повноцінної мотивації: використання на уроці особистісно орієнтованого цікавого матеріалу; підтримка прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; формування допитливості та пізнавального інтересу; збагачення мислення інтелектуальними почуттями;

стимулювання появи емоційного задоволення від процесу навчання; формування адекватної оцінки власних можливостей; використання різних способів педагогічної підтримки; виховання почуття обов'язку, відповідального ставлення до навчальної роботи; установлення по-справжньому гуманних стосунків з учнями, повага до особистості дитини; задоволення потреби у спілкуванні з учителем і однокласниками під час навчання [3, с. 85].

Аналіз проведеного анкетування для вчителів, присвяченого проблемі підвищення мотивації до навчальної діяльності молодших школярів дозволив дійти висновків, що для формування позитивної мотивації навчання слід застосовувати різні методи, засоби та прийоми стимулювання. Вироблення в учнів бажання вчитись та отримувати нові знання є першочерговим завданням освіти. З цією метою слід також впроваджувати новітні технології для стимулювання та вироблення позитивної мотивації навчання.

Учителі початкових класів вважають доцільним застосування різноманітних методів та засобів підвищення мотивації в освітньому процесі, адже це сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень, бажання вчитись та розвиватись, формуванню позитивного ставлення до навчання, вихованню вольових якостей, спонукання до творчої самостійності.

Було виявлено, що більшість учителів використовують в освітньому процесі такі засоби підвищення мотивації:

- ігрові технології («Правда-неправда», «Літачок», «Оплески»);
- інтерактивні методи («Прес», «Мікрофон», «Коло ідей», «Незакінчене речення», робота в парах);
- самостійну навчальну діяльність;
- творчі завдання;
- залученням ілюстраційних матеріалів.

Таким чином, отримані результати можуть бути використані у процесі планування освітнього процесу навчання у підвищення мотивації навчання у дітей молодшого шкільного віку.

Список літератури:

1. Реан А. Психология детства: учебник. Санкт-Петербург, 2003. 360 с.
2. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: підручник . Київ, 1984. 608 с.
3. Занюк С. Мотивація та саморегуляція учня: посібник. Київ, 2004. 96 с.
4. Подмазін С. Психологія особистісно-орієнтованого навчання: підручник. Київ, 2004. 73 с.
5. Пехота О. Освітні технології: навч.-метод. посіб. Київ, 2001. 256 с.
6. Лазаренко Н. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти: навч.-метод. посіб. Київ, 1999. 18 с.

Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО ТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Актуальність дослідження. У психолого-педагогічній літературі професійне самовизначення особистості прийнято розглядати як одну з сторін її життєвого самовизначення. При аналізі проблеми професійного самовизначення старшокласників виникають труднощі з тим, що саме поняття «самовизначення» використовується у науковій літературі у досить широкому діапазоні значень. Його тлумачення залежить як від розуміння певними авторами психологічного змісту процесів індивідуального самовизначення особистості, так і від акцентованих аспектів при вивченні цих процесів різними галузями психології та педагогіки. Такі поняття як «життєве самовизначення», «соціальне самовизначення», «професійне самовизначення» тощо, відображають різні психологічні явища і стосуються різних сторін життя молодшої людини.

Короткий аналіз досліджень і публікацій. Аналіз психологічної та педагогічної літератури, присвяченої проблемам самовизначення молоді, дозволяє зробити висновок про те, що поняття самовизначення багатьма авторами пов'язується з процесами «пошуку себе», «відкриття Я», «усвідомлення Я» тощо. На думку дослідників цієї проблеми (Р. Бернс, І. Бех, М. Гінзбург, І. Кон та інші), саме формування образу «Я» (або Я-концепції) та у юнацькому віці становить психологічну основу для подальших процесів самовизначення.

Мета статті полягає в аналізі та узагальненні теоретичних аспектів вивчення проблеми «Я-концепції» як фактору особистісного та професійного самовизначення старшокласників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Як наукове поняття Я-концепція стало вживатися у спеціальній літературі порівняно недавно. Її прийнято розглядати як динамічну систему уявлень людини про саму себе, до якої входить як власне усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних і інших якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на дану особистість. Р. Бернс, один із провідних англійських вчених в галузі психології, що займався питаннями самосвідомості, визначив поняття Я-концепція як сукупність уявлень людини про саму себе, поєднану з їх оцінкою.

Я-концепція формується у людини в процесі соціальної взаємодії як обов'язковий і унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке і у той же час підвладне внутрішнім змінам і коливанням психічне утворення. Воно накладає незгладимий відбиток на всі життєві прояви людини – із самого дитинства до глибокої старості [1, с.420].

У багатьох психологічних теоріях Я-концепція є одним із центральних понять. Але, дотепер не існує ні її чіткого загальноприйнятого визначення, ні сталої термінології. Поняття, котрі одні автори вживають для визначення Я-концепції в цілому, інші використовують тільки для визначення її окремих елементів.

Уявлення індивіда про самого себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того базуються вони на об'єктивному знанні або суб'єктивній думці.

Предметом сприйняття людини можуть, зокрема, стати його тіло, його здібності, його соціальні ставлення та інші особистісні прояви.

Самооцінка передбачає «свідоме ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил» і являє собою судження про власну цінність, що виражається в установках, властивих індивіду [2, с. 95].

Таким чином, самооцінка відображає ступінь розвитку в людини почуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу її «Я». Тому низька самооцінка припускає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості.

Можна виділити кілька джерел формування самооцінки, що мають різну значимість на різних етапах становлення особистості. До їх числа слід врахувати:

- оцінку іншими людьми;
- референтну групу;
- актуальне порівняння з іншими;
- порівняння реального й ідеального «Я»;
- вимір результатів своєї діяльності.

Самооцінка має дуже велике значення в організації особистістю результативного управління своєю поведінкою, тому що без неї важко або навіть неможливо самовизначитися в житті. Вірна самооцінка дає людині моральне задоволення і підтримує її людську гідність.

Отже, Я-концепція являє собою сукупність уявлень людини про саму себе і включає переконання, оцінки і тенденції поведінки. В силу цього її можна розглядати як властивий кожній людині набір установок, спрямованих на саму себе. При цьому Я-концепція утворює важливий компонент самосвідомості людини, вона бере участь у процесах саморегуляції і самоорганізації особистості, оскільки обумовлює інтерпретацію досвіду і слугує джерелом очікувань людини.

У ранній юності відбувається поступова зміна співвідношення тілесних і морально-психологічних компонентів образу «Я». Юнак звикає до своєї зовнішності, формує відносно стійкий образ свого тіла, приймає свою зовнішність і відповідно стабілізує пов'язаний із нею рівень домагань. Поступово на перший план виходять інші властивості «Я» – розумові здібності, вольові і моральні якості, від яких залежить успішність діяльності і ставлення до навколишнього світу. Становлення нового рівня самосвідомості в ранній юності проходить за напрямками, виділеними Л. Виготським, і полягає у інтегруванні образу самого себе, «переміщенню» його «ззовні всередину» (Виготський Л.С., 1983).

У цей віковий період відбувається зміна деякого «об'єктивістського» погляду на себе «ззовні» на суб'єктивну, динамічну позицію «зсередини».

Це істотне розходження у погляді на себе молодших і старших підлітків В. Сафін трактував таким чином: підліток орієнтований насамперед на пошук відповіді, «який він серед інших, наскільки він схожий на них», старший підліток – «який він в очах навколишніх, наскільки він відрізняється від інших і наскільки він схожий або близький до свого ідеалу» [3, с. 223].

У період переходу від підліткового до раннього юнацького віку в рамках становлення нового рівня самосвідомості йде і розвиток нового рівня ставлення до себе. Одним із центральних моментів тут є зміна основ для критеріїв оцінки самого себе, свого «Я» – вони змінюються «ззовні всередину», набуваючи якісно інші форми, порівняно з критеріями оцінки людиною інших людей. Перехід від окремих самооцінок до загальної, цілісної (зміна основ) створює умови для формування власного ставлення до себе, досить автономного від ставлення й оцінок навколишніх, окремих успіхів і невдач, усякого роду ситуативних впливів і таке інше.

Одним із важливих показників Я-концепції може служити динаміка рівня домагань під впливом успіху або неуспіху при виконанні завдань різного ступеня складності. Рівень домагань розглядається як такий, що породжується двома суперечливими тенденціями: з одного боку, підтримувати своє «Я», самооцінку на максимально високому рівні і, з іншого, знижувати свої домагання, щоб уникнути невдачі і тим самим не нанести збитку самооцінці.

Таким чином, у ранньому юнацькому віці в рамках становлення нового рівня самосвідомості відбувається становлення щодостійкого уявлення про себе, тобто Я-концепції. На її основі у ранньому юнацькому віці, на який припадає навчання у старших класах, виникає особливе особистісне новоутворення, що у психологічній літературі позначається терміном «самовизначення».

Особистісне самовизначення прийнято розглядати як основне психологічне новоутворення раннього юнацького віку, оскільки саме в самовизначенні міститься те саме істотне та нове, що з'являється в обставинах життя старшокласників, у вимогах до кожного з них. Це багато в чому характеризує соціальну ситуацію розвитку, у якій відбувається формування особистості в цей період.

Слід зазначити, що термін «самовизначення» вживається у психолого-педагогічній літературі в самих різних значеннях. Так говорять про самовизначення особистісне, соціальне, життєве, професійне, моральне, сімейне, релігійне тощо. При тому навіть під ідентичними термінами найчастіше мається на увазі різний зміст.

На активності особистості учня у процесі вибору майбутньої професії наголошував Г. Костюк. «У виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними та іншими якостями. Це вона, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості, визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе». Дослідник підкреслював, що обираючи професію особистість виявляє свої індивідуальні особливості, мотиви, рівень розвитку. Поряд з цим, професійне самовизначення стає фактором подальшого розвитку людини, її творчого самовиявлення.

Для нашого дослідження становлять інтерес погляди різних авторів на психологічні механізми самовизначення. Рушійною силою самовизначення особистості, вважали В. Сафін і Г. Ніков, є розв'язання протиріччя між «хочу» – «можу» – «є» – «ти зобов'язаний», що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Виходячи з цього автори стверджували, що співвіднесення даних елементів, тобто самооцінка, поруч з ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація [4, с. 64-74].

У віковому аспекті проблема самовизначення, на нашу думку найбільш глибоко і повно була розглянута Л. Божович. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона вказує, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення являє собою афективний центр їхньої життєвої ситуації. Підкреслюючи важливість самовизначення, Л. Божович не дає його однозначного визначення і трактує його як вибір майбутнього шляху, як потребу знаходження свого місця в праці, у суспільстві, у житті, пошук мети і змісту свого існування, потреба знайти своє місце в загальному потоці життя. Мабуть, найбільш ємним є визначення потреби в самовизначенні як потреби злити в єдину систему узагальнені уявлення про світ і узагальнені уявлення про самого себе і тим самим визначити зміст свого власного існування. У своїй більш пізній роботі Л. Божович характеризує самовизначення як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане із формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з

усвідомленням себе як члена суспільства, із необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього 9– [5,с.23-24].

Проблема Я-концепції як фактору професійного самовизначення особистості знайшла своє відображення в роботах М. Гінзбурга, Є. Головахи, М. Пряжнікова, С. Чистякової, П. Шавіра та інших дослідників. Аналіз їх робіт дозволяє зробити висновок, що професійне самовизначення є складним процесом, невід’ємним від розвитку особистості в цілому.

Досліджуючи зв’язки професійного і особистісного самовизначення, професійного вибору і професійної самореалізації особистості з іншими сферами життя, М. Пряжников зробив висновок про те, що характер і зміст професійної діяльності людини обумовлені її цілісним ставленням до світу, в тому числі – до самої себе, що обумовлює необхідність формування у особистості Я-концепції [6, с. 80].

Враховуючи все вище перераховане можна зробити наступні висновки:

1) особистісне самовизначення як психологічне явище виникає на межі старшого підліткового і раннього юнацького віку;

2) потреба в особистісному самовизначенні являє собою потребу у формуванні системи, у якій сконцентровані уявлення молодшої людини як про себе (Я-концепція), так і про оточуючу дійсність;

3) особистісне самовизначення лежить в основі процесу самовизначення в старшому підлітковому та юнацькому віці і визначає розвиток всіх інших видів самовизначення, у тому числі і професійного;

4) Я-концепція є одним з факторів професійного самовизначення старшокласника.

Список літератури:

1. Бернс Р. (1986) Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 420 с.
2. Выготский Л.С.(1983)Педология подростка: проблемы возраста // Собр.соч. в 6 т. – Т. 4. – М.С. Климов Е.А. (1983) Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. – М.: Знание, 95 с.
3. Выготский Л.С.(1983)Педология подростка: проблемы возраста // Собр.соч. : в 6 т. – Т. 4. – М., 223 с.
4. Сафин В.Ф., Ников Г.П.(1984) Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. С. 65-74.
5. Божович Л.И.(1979) Этапы формирования личности в онтогенезе //Вопросы психологии. 23-24с.
6. Закатнов Д.О., Мельник О.В., Федоришин Б.О. (2003) Зміст профорієнтаційної роботи зі старшокласниками. – К.: ІПВ АПН України, 2003. – 80 с. – Джеймс У. (1991) Психология: Пер. с англ. – М.: Высш. шк., 456 с.

Мілевська О. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ СКЛАДНИХ ФОРМ ЗВУКОВОГО АНАЛІЗУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Важливим мовленнєвим умінням для опанування грамоти є уміння дітей здійснювати звуковий аналіз мовлення (слів). Це уміння формується під впливом цілеспрямованого навчання під час засвоєння письма, читання і потребує достатнього рівня сформованості базових фонематичних процесів – фонематичного сприймання (включно з операцією диференціації фонем), слухової уваги, слухових контролю та уявлень (В. Бельтюков, О. Гвоздєв, Д. Ельконін, М. Жинкін, О. Лурія, Р. Левіна, В. Тищенко, Є. Соботович, Л. Спірова, Т. Філічова, М. Хватцев та ін.).

Разом з цим, Є. Соботович зазначає, що до кінця четвертого року життя у дитина виробляється здатність до здійснення звукового аналізу. Саме в цей час стає більш чіпкою увага дитини до мовлення дорослих (у змістовому і фонетичному аспектах) [2].

Звуковий, або фонематичний аналіз, за своєю сутністю є розумовою дією, спрямованою на визначення фонемного складу слова, на основі чого відбувається семантична верифікація – зовнішньо-звукова (фонемна) оболонка слова трансформується у внутрішній смисл (значення).

В. Орфінська зазначає, що фонематичний аналіз – це виокремлення звука зі слова, зіставлення слів за наявними звуками, з'ясування кількісного та послідовного звукового складу слова. Наприклад, різниця у семантиці цих між словами *„син-сни, рис-сир; клад-склад, рік-ріки; лис-ліс, бик-бік тощо»* представлена як на фонемному рівні, так і на смисловому та пов'язана із зміною послідовності (*син-сни, рис-сир*) чи кількості (*клад-склад, рік-ріки*) фонем у їхньому складі, або з наявністю опозиційних звукових елементів (*лис-ліс, бик-бік*). Недорозвинення фонематичного аналізу перешкоджає становленню звуко-буквеного аналізу.

В цілому, операції фонематичного аналізу становлять об'єктивну трудність для дітей, оскільки потребують високого рівня довільності (В. Бельтюков, Л. Бондаренко, Л. Зіндер, Л. Спірова, В. Ковшиков, В. Орфінська, Ф. Фрадкіна, ін.) та сформованості фонематичних уявлень (Л. Спірова, Є. Соботович, Ю. Рібцун ін.), адже згодом навички звукового аналізу відбуваються у внутрішньому плані, без залучення опори на власне слухове сприймання.

На думку психологів (Н. Семаго, М. Семаго), нейропсихологів (А. Семенович, А. Сиротюк) та логопедів (В. Тищенко), цей психічний процес є складним і має кілька етапів розвитку: від найпростішого – виділення звуків на фоні слова та визначення місця звука у слові – до більш складного аналізу кількості, послідовності та місця звука по відношенню до інших звуків [3].

В. Орфінська теж обґрунтовує думку про складність звукового (фонематичного) аналізу, наголошуючи, що елементарний фонематичний аналіз з'являється у дітей дошкільного віку спонтанно, а складний фонематичний аналіз діти опановують лише завдяки спеціальному навчанню. У зв'язку з цим його дозрівання є тривалим і, згідно з науковими даними, в середньому закінчується до 7-8-ми років.

Ю. Рібцун розглядає звуковий аналіз як одну із складових фонетико-фонематичної компетентності дітей старшого дошкільного віку, якій передують в

онтогенезі мовлення такі психомовленнєві функції: 1) слухова увага, пам'ять, спрямованість уваги на фонологічну структуру слова; 2) слуховий і слухо-просторовий гнозис; 3) фонематичне сприймання на перцептивному рівні; 4) слуховий контроль; 5) слухові уявлення; 6) складова структура; 7) операції ймовірного прогнозування на фонологічному рівні. У якості завершальної складової авторка виділяє власне звуковий аналіз [1].

Розвиток фонематичного аналізу у дітей з порушеним мовленням відбувається з особливостями, оскільки базові фонологічні компоненти виявляються у них недостатньо сформовані до початку шкільного навчання (О. Гопіченко, Є. Соботович, І. Соботович, В. Тищенко ін.). Відповідно, цим дітям притаманні труднощі у засвоєнні звуко-складової структури ще у дошкільному віці та низький рівень сформованості складних форм фонематичного аналізу.

Метою нашого дослідження було визначення особливостей логопедичної роботи з формування у дітей складних форм звукового аналізу.

Будь-який напрям логокорекції потребує попереднього вивчення проблематики з наступним визначенням шляхів корекційного впливу. Відповідно, важливим моментом є розуміння фахівцем (у нашому випадку, логопедом) структури такого психомовленнєвого уміння, як звуковий / фонематичний аналіз (табл. 1).

Таблиця 1

Структура фонематичного (звукового) аналізу

Прості форми	Складні форми
Визначення місця звука в слові: - на початку - в середині - в кінці Визначення першого звука у слові: - наголошеного голосного - ненаголошеного голосного - приголосного у відкритому складі - приголосного зі збігу приголосних Визначення останнього звука у слові: - ненаголошеного голосного - наголошеного голосного - приголосного у закритому складі (в тому числі зі збігу приголосних) Визначення звука у середині слова: - наголошеного голосного - ненаголошеного голосного - приголосного	Визначення спільного звука у словах Визначення кількості звуків у слові Визначення послідовності звуків у слові Визначення позиції (місця) звуку у слові відносно інших звуків

Звертаючись до наукових досліджень у галузях логопедії, психології мовлення, лінгводидактики, нейропсихології, психолінгвістики, можна виокремити ті операції, які становлять ієрархічну структуру фонематичного аналізу (див табл.1): прості форми, які забезпечують виділення звука на фоні слова (на початку, у кінці, в середині) та складні форми, завдяки яким відбуваються усвідомлені аналітичні дії, опосередковані нейропсихічними функціями симультанно-сукцесивних аналізів та синтезів (Р. Лурія, Т. Фотекоава, Т. Ахутіна, Л. Цветкова, Е. Данілавічуте).

Зрозуміло, що логопедичній корекції підлягатимуть і прості, і складні форми звукового аналізу. До того ж, у практиці логопедії вже склалась система роботи з подолання порушень фонематичних процесів, зокрема фонематичного аналізу

(М. Савченко, М. Фомічова, О. Правдіна, М. Хватцев, О. Ревуцька, Г. Чіркiна, Т. Філічова ін.).

Разом з цим, логопеди-практики відчують брак методичного забезпечення саме для роботи з формування складних форм звукового аналізу, оскільки більшість методик містять конкретні інструкції, співставні з назвами тих операцій, що належать до складних його форм: визнач спільний звук у словах, визнач кількість чи послідовності звуків у слові, визнач позицію (місце) звука у слові.

Ми пропонуємо проводити роботу з формування складних форм звукового аналізу з урахуванням психолінгвістичних та нейропсихологічних механізмів його здійснення. Відповідно, стратегічними завданнями логокорекції фонематичного аналізу є:

- формування фонемо-орієнтувальних умінь на фоні слова;
- розвиток умінь ймовірнісного фонологічного прогнозування (фонетичного, контекстуального);
- відпрацювання стратегій нерозчленованого аналізу фонетичних структур (слів) та диференційованого сприймання і аналізу слів.

Визначені нами завдання потребують своєрідного дидактико-методичного забезпечення – розроблення спеціальних завдань, тренувальних вправ, зорієнтованих у першу чергу на активізацію операційної складової звукового аналізу, на створення відповідного функціонального базису.

Розглянемо на прикладі однієї з вправ: *вправа «Утвори слово»*.

Мета: розвиток умінь ймовірнісного фонологічного прогнозування (фонетичного) з наступним визначенням місця звука/букви у слові.

Інструкція 1: я назву слово (*рука*) і окремий звук (*ч*); подумай і скажи, яке нове слово можна утворити (*ручка*).

Якщо дитина не може виконати вправу, використовуємо допомогу – дитині демонструємо два малюнки – на одному „рука», на іншому „ручка».

Інструкція 2: роздивись малюнки, назви їх; подумай і скажи, як змінилась назва першого малюнка (*рука*)?; який звук додався?

Мовний матеріал: *Рок + у = урок; Тіна + с = стіна; Пара + т = парта; Гума + к = гумка; Буква + р = буквар; лід + п = плід; кіт + р = кріт.*

Запропонований приклад ілюструє особливості дидактико-методичної підготовки логопеда до роботи з формування у дітей складних форм звукового (фонематичного) аналізу.

Перспективою дослідження є обґрунтування методичного забезпечення для оптимізації розвитку складних форм звукового аналізу через створення їхнього функціонального базису та операційного забезпечення.

Список літератури:

1. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя з ФФНМ: програмно-методичний комплекс / Ю.В. Рібцун. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 272 с.
2. Соботович Є.Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / Є.Ф. Соботович // Теорія і практика логопедії. – Вип. 1. – К.: Актуальна освіта, 2004. – С. 7-35.
3. Тищенко В. В. Фонематичні процеси в онтогенезі дитячого мовлення та методика діагностики їх порушень: метод. рек. – К.: Освіта, 2011. – 22 с.

Гаркуша І. В.
*кандидат наук із соціальних комунікацій,
доцент кафедри педагогіки та психології*

Хейло Я. О.
магістрант кафедри педагогіки та психології

Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КАР'ЄРА»

Термін «кар'єра» багатозначний. Етимологія даного терміну сходиться до латинських слів «carrus» – віз, візок і «currere» – бігти, італійському «carriera» – біг, життєвий шлях, поприще, французькому «carrière» – просування в якій-небудь сфері діяльності, досягнення популярності, слави, вигоди [7]. Звідси визначення кар'єри як бігової доріжки, гонки у професійному житті.

Невипадково «кар'єра» та «конкуренція» виявляються етимологічно спорідненими поняттями. Поняття «кар'єра» походить від лат. «Currere» – бігти, а «конкуренція» – від «concurrere» – бігти разом, в одному напрямі, змагатися [7]. Обидва поняття носять виражений соціальний характер. Успішна кар'єра передбачає конкурентоспроможну особистість. В.І. Андрєєв виділяє десять ключових параметрів конкурентоспроможності: «Конкурентоспроможність особистості характеризує синтез таких її якостей, як чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче ставлення до справи, здатність до ризику, лідерства, незалежність, стресостійкість, прагнення до безперервного саморозвитку, прагнення до безперервного професійного зростання, до високої якості кінцевого продукту своєї праці» [2, с. 84].

Як підкреслює один з представників культурно-історичного підходу О.О.Потебня [5], психічний розвиток культурної людини відбувається шляхом присвоєння суспільної свідомості – соціальних уявлень, знань, мови, ідеалів, норм, традицій, оцінок, які зберігаються в культурі даного народу і які при переході у внутрішній план формують психіку конкретної людини. Згідно Г.Г.Шпету [4], людство в процесі свого розвитку створило новий, соціально-культурний світ, існуючий крім природного світу, а соціальне буття людини перетворює її в соціальну особистість, поведінка якої наділяється соціальним змістом і служить певним знаком одночасно для інших людей і для нього самого.

У зарубіжній психології можна позначити наступні підходи до дослідження професійної кар'єри: в рамках психоаналітичної парадигми – психодинамічна модель вибору кар'єри (Е. Bordin, В. Nachmaan, SS Segel [12]), теорія походження професійних інтересів (А. Roe [12]), концепція «розвиваючої перспективи» (Е. Ginzberg et al. [12], D.E. Super [12], P.L. Ackerman, M.E. Beier [12]); в рамках теорії особистісних рис – теорія «пристосування до роботи» (R.W. Rice, D.B. McFarlin, D.E. Benne [12], J.B. Rounds, R.V. Dawis, L.H. Lofquist [12]), теорія вибору кар'єри (J.L. Holland [12]); в рамках біхевіористичної орієнтації – концепція «підкріплення» і теорія соціального навчання (А. Bandura [12], J.B. Rotter [12]).

У 50-х рр. XX ст. найбільш популярною зарубіжною теорією професійного розвитку була визнана модель Д. Сьюпера (1952), яка не втратила своєї актуальності і до тепер. Д. Сьюпер [10; 11] висуває наступні положення:

1. Люди характеризуються певними здібностями, інтересами і властивостями особистості.

2. На цій основі кожна людина підходить до ряду професій, а професія – до ряду індивідів.

3. В залежності від часу і досвіду змінюються об'єктивні і суб'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює множинний професійний вибір.

4. Професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз.

5. Професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації Я-концепції, яку індивід втілює в серії кар'єрних рішень [3]. Згідно з концепцією Д. Сьюпера, у кожної людини є здібності, спонукання, мотиви і цінності, якими вона не може поступитися, здійснюючи вибір кар'єри. У цьому плані Д. Сьюпер був одним з перших, хто заговорив про кар'єрні орієнтації як про сенси, які особистість прагне реалізувати при виборі і побудові своєї кар'єри, і про сукупність установок, пов'язаних з професійним досвідом та професійною активністю [1].

Д. Сьюпер розробив концепцію періодизації професійного розвитку, яка спирається на періодизації життєвого шляху за Е. Еріксоном і Ш. Бюлер. Д. Сьюпер вважає, що під час професійного самовизначення людина розвиває і уточнює свою професійну Я-концепцію, і пропонує п'ятиступенчатую модель професійного розвитку, яка має такі стадії: 1. Стадія пробудження (0-14 років), під час якої Я-концепція розвивається завдяки ідентифікації зі значущими дорослими; 2. Стадія дослідження (15-24 роки), де людина намагається випробувати себе в різних ролях при орієнтації на свої реальні професійні можливості; 3. Стадія консолідації, або зміцнення (25-44 роки) характеризується прагненням забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію; 4. На стадії збереження досягнутого (46-64 роки) професійний розвиток йде в одному певному напрямку, без виходів за рамки знайденого професійного поля; 5. На стадії спаду (після 65 років) відбувається розвиток нових ролей: часткова участь у професійному житті, спостереження за професійною діяльністю інших людей [10; 11]. Поряд з поняттям стадіальності Д. Сьюпер вводить поняття професійної зрілості, що відноситься до особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного розвитку, характерним для даного віку. Для визначення професійної зрілості створена методика «Career Maturity Inventory», а також ряд аналогічних методик [3].

Серед зарубіжних концепцій однією з найпопулярніших в нашій країні також є типологічна теорія Д. Холланда, згідно з якою процес професійного розвитку передбачає, по-перше, визначення самим індивідом особистісного типу, до якого він належить, по-друге, відшукування професійної сфери, відповідної даному типу, і по-третє, вибір одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки. Головну увагу в уявленнях автора приділено опису особистісних типів, таких як: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, підприємницький. Однак, як відзначають І.М. Кондаков і А.В. Сухарев [3], найбільш вразливим моментом в типологічній теорії є, по-перше, сам принцип, на підставі якого здійснюється побудова типів, а по-друге, той факт, що реальний індивід часто не відповідає жодному з особистісних типів, пов'язаних з певними професійними сферами.

Відповідно до теорії «кар'єрних якорів» Е. Шейна [6; 10], існують зовнішні і внутрішні чинники, які сприяють розвитку кар'єри. До зовнішніх факторів належать соціально-економічна ситуація, професійне середовище, організаційна культура компанії та ін. До внутрішніх – мотивація, самооцінка, рівень домагань, стан здоров'я. О.О. Богатирьова доповнює список внутрішніх факторів поняттям самоефективності (як наукове поняття введено А. Бандурою [8]), розуміючи під нею комплекс «індивідуально-психологічних особливостей, що характеризують сферу сприйняття власної компетентності, ефективності та особистісної впливовості» [1, с.

56-57]. Коли людина сприймає себе здатною досягти успіху і прогнозує його у своїй поточній діяльності, зростає планка встановлюваних нею цілей, стимулюючи тим самим мобілізацію та підтримку зусиль, необхідних для кар'єрного зростання.

У дослідженнях кар'єри багато уваги приділяється і таким супутнім поняттям, як мотивація (R.A. Noe, A.W. Noe, J.A. Bachuber [12]), спеціалізація (M.C. White, M. Smith, T. Barlett [96]), суб'єктивний кар'єрний успіх (R. Ellis, H.G. Heneman [12]) та ін.

Список літератури:

1. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации. – дис.. канд. психол. наук / О.О. Богатырева. – М., 2009. – 148 с.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – Т. 5. – С. 158-164.
4. Пономарев Я.А. Методологическое введение в психологию / Я.А. Пономарев. – М.: Политиздат, 1983. – 206 с.
5. Потебня А.А. Мысль и язык/А.А. Потебня. – К.: СИНТО, 1993. – 92 с.
6. Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 368 с.
7. Современный словарь иностранных слов / Под ред. Л.М. Баш, А.В. Боброва и др. – М.: Русский язык, 1999. – 740 с.
8. Сопов В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: Руководство по применению: методическое пособие // В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина. – Самара: Изд-во СамИКП – СНЦ РАН, 2002. – 56 с.
9. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 404 с.
10. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я.С. Хаммер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 147-153.
11. Хорни К. Невроз и личностный рост: Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа; БСК, 1997. – 316 с.
12. Щелокова Е.Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности: диссертационная работа. канд. психол. наук / Е.Г. Щелокова – М., 2012. – С. 24-250.

**Чорна Н. О.
магістрант**

Вінницька академія неперервної освіти
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В АРМІЇ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В сучасних умовах модернізації українського суспільства одним із стратегічних завдань є інтеграція виховних сил суспільства з метою всебічного розвитку особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, здатності адаптуватися до динамічних соціокультурних, економічних, політичних умов життя і гідно виконати один із найважливіших обов'язків людини – бути патріотом, готовим до праці та захисту Вітчизни.

Психологічні проблеми формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в армії вивчали В. Івашковський, Г. П'янковський, М. Томчук, В. Ягупов; підготовку юнаків до служби в Збройних силах України у процесі вивчення предмету «Захист Вітчизни» досліджували Г. Єдинак, О. Кириченко, Я. Конотопенко, В. Третьяков; розвиток прикладної фізичної підготовки у школярів, здорового способу життя розкрили в наукових працях Б. Ведмеденко, О. Винничук, О. Дубогай, М. Зубалій, Г. Терещук, А. Цьось, Б. Шиян; формування військово-патріотичних якостей учнівської молоді висвітлили в своїх працях О. Аксьонова, А. Артюшенко, М. Варій, А. Злотніков, В. Кузьменко, С. Рашидова.

Здобуття Україною державної незалежності та відродження національної самосвідомості висунули на перший план як найважливішу умову суспільно-політичного відродження країни подальший розвиток усіх складових національної освіти, у тому числі й військово-патріотичного виховання молоді. Україна як незалежна держава і суб'єкт міжнародного права, виходить з того, що захист Вітчизни є справою всього народу. Служба в армії у сучасному Українському суспільстві повинна бути мобільною, мати сучасну техніку і особистий склад з міцним моральним духом і високою фізичною підготовкою. На жаль, значна частина учнівської молоді сьогодні проявляє недостатню громадянсько-патріотичну, фізичну, соціально-психологічну і військово-професійну готовність до захисту Вітчизни [1, с. 104].

На сучасному етапі розвитку суспільства на формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в армії активно впливають фактори, які діють на всіх рівнях і напрямках розвитку суспільства і його інститутів. Вони об'єктивно проявляються як причини, що звужують сферу цілеспрямованого формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в армії:

- системна криза, що охопила всі сфери функціонування суспільства, яка проявляється в девальвації соціальних цінностей, таких як патріотизм;
- падіння соціального, економічного статусу молоді, що супроводжується посиленням її духовної кризи, відхиленням психічного і фізичного здоров'я від норми;
- антиармійські кампанії, що проводяться багатьма засобами масової інформації, що свідомо підривають довіру до Збройних Сил України;
- невирішеність проблеми статусу осіб, що приймали участь у збройних конфліктах ХХ століття;
- фактична ліквідація початкової військової підготовки в загальноосвітніх закладах, що сприяло падінню авторитету армії в очах майбутніх потенціальних призовників;
- ліквідація ланки структур і їх функцій з патріотичного виховання – громадських об'єднань і організацій в школах і інших освітніх закладах, за місцем проживання і підприємствах;
- недостатня фізична підготовка молоді [1, с. 87].

Між тим, як свідчить досвід, завдання військово-патріотичного виховання можуть бути розв'язані лише в межах військово-патріотичної діяльності всіх суб'єктів цього процесу – органів державного і військового керівництва, освітніх закладів, громадських об'єднань, учнів та ін.

Центральним елементом структури відповідального ставлення старшокласника до служби в армії, який забезпечує його цілісність і єдність є те, що він складається з мотиваційної та інтелектуальної сфер особистості старшокласників.

Військово-патріотичне виховання передбачає формування мілітарної культури, заснованої на єдності загальнолюдських цінностей, національних військових

традицій і цивільного, зокрема педагогічного, обґрунтування складових цієї культури: усвідомлення потреби у військовому захисті нації та життєвих інтересів України; переконання в необхідності постійної готовності до її захисту, почуття відповідальності за безпеку держави [2, с. 54].

У формуванні в школярів позитивного ставлення до військової служби, на сучасному етапі, велике значення мають їх емоційні переживання. Формування ж позитивних емоцій у старших підлітків перебуває у прямій залежності від конкретних умов організації навчального процесу, позакласної та позашкільної роботи. За умов умілої, методично правильної організації фізичного навантаження у старших підлітків створюються оптимальні емоційні стани, які позитивно впливають на процес формування патріотичних якостей. Необхідно забезпечувати почуття емоційної задоволеності в процесі позакласної роботи – організації військово-оборонних гуртків, проведення краснавчо-туристських походів по місцях бойової і трудової слави предків, воєнізованих ігор, створення в школах музеїв і куточків бойової слави, проведення зустрічей з ветеранами та учасниками Великої Вітчизняної війни.

Найефективнішими засобами формування емоційної сфери старшокласників у процесі формування позитивного ставлення до армії є проведення роботи по ознайомленню учнів з бойовими подвигами, здійсненими українським народом у роки війни, з історією і славними традиціями нашої армії.

Формування у старшокласників позитивного ставлення до військової служби в процесі позакласної роботи з фізичної культури доцільно здійснювати за наступними принципами:

Духовно-моральний – усвідомлення особистістю вищих цінностей, ідеалів і орієнтирів, соціально значущих процесів і явищ реального життя, здатність керуватися ними як визначаючими принципами, позицій в практичній діяльності і поведінці. Воно вміщує розвиток високої культури і освіченості, усвідомлення ідеї, в ім'я якої проявляється готовність до гідного служіння Батьківщині, формування високоморальних, професійно-етичних норм поведінки, відповідальності і колективізму.

Історичний – пізнання наших корінь, усвідомлення неповторності Батьківщини, її судьби, причетність до діянь предків, сучасного покоління і історичної відповідальності за те, що відбувається в суспільстві і державі.

Політико-правовий – формування глибокого розуміння конституційного і військового обов'язку, політичних і правових подій і процесів у суспільстві і державі.

Патріотичний – виховання важливих духовно-моральних і культурно-історичних цінностей, що віддзеркалюють специфіку формування і розвитку нашого суспільства і держави, національної самосвідомості [3, с.119].

Виконання вимог цих принципів покликано забезпечити створення акмеологічної системи формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в армії, яка дозволяє реалізувати цілі і завдання наступного змісту.

По-перше, сформувати розуміння цінності фізичного здоров'я і досконалості та їх необхідності для військової служби.

По-друге, закласти духовно-моральні основи у молоді, які необхідні для їх підготовки до військової служби.

По-третє, створення такої системи дозволить реалізувати цілеспрямовану політику, продуктивну практику і умов з підготовки молоді до військової служби [3, с. 187].

Висновок. Формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в армії повинно враховувати певні характеристики молоді: вікові і національні особливості, специфіку сімейного виховання, зміст практичного досвіду і умови

життя, своєрідність інтересів і нахилів, властивості темпераменту і риси характеру, стійкі прояви психічного стану, рівень фізичної підготовленості.

Як свідчить багатовіковий досвід, ставлення суспільства до збройних сил визначає морально-психологічний стан військових, а отже, і боєздатність війська. Ставлення до служби у армії, як елемента Української держави, певним чином впливає на стабільність суспільства і настрої людей. А отже, імідж Збройних Сил України, як образ в свідомості, що цілеспрямовано формується, є важливим елементом безпеки України.

Список літератури:

1. Бака М.М. Готовий до захисту Батьківщини // Фізична підготовка допризовника. -М.: Фізкультура і спорт, 1987. – 221 с.
2. Казенко П.В. Формирование у советской молодежи морально-политической готовности к защите Родины в условиях развитого социализма: Дисерт. ... канд. пед. наук. – К., 1980. – 215 с.
3. Чудный В.С. Военно-патриотическое воспитание учащихся старших классов во внеклассной и внешкольной работе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1968. – 342 с.

Яцюк Т. В.

студентка гуманітарно-педагогічного факультету

Хмельницький національний університет

м. Хмельницький, Україна

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ

Проблемі адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) приділялося багато уваги з боку вітчизняних та зарубіжних вчених. На сьогодні існують певні протиріччя в багатьох аспектах вивчення проблеми адаптації студентів до навчання у виші.

Вирішення питання адаптації студентів до навчання у ВНЗ хвилює цілу низку вітчизняних науковців. Це, зокрема, Т.В. Алексєєва, Ю.О. Бохонкова, М. Вієвська, Л. Красовська, І.С. Коң, А.М. Мамедов, А.А. Налчаджян, М. Наумбург, А.Ф. Федоренко та інші.

Соціально-психологічна адаптація – це процес набуття особою певного статусу, оволодіння тими або іншими соціально-психологічними ролевими функціями. Необхідною умовою успішності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу. На першому курсі складається колектив, формуються навички, вміння. При усій різноманітності уточнюючих деталей загальним є те, що адаптація розглядається як пристосування особистості до існування в соціумі відповідно вимог і норм.

Учені виділяють цілий ряд складових, що входять до процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Інакше кажучи адаптація студентів до нових умов навчання є складним багатофакторним процесом, який передбачає і підвищення освітнього рівня, і вміння встановлювати контакт із ровесниками та педагогами [1].

Процес адаптації студента довготривалий, адже він відбувається впродовж усього періоду навчання. Тільки відбувається він неоднорідно, з певними

загостреннями і спадами. І, на нашу думку, дуже важливим є спостереження за перебігом цього процесу задля виявлення певних закономірностей і вироблення відповідних засобів і методів полегшення його перебігу. Вступ молоді до ВНЗ не вирішує проблему професійної орієнтації, оскільки навчання у вищому навчальному закладі – тільки підготовка до майбутньої практичної діяльності, яку нерідко студенти недостатньо чітко уявляють.

Доцільно зауважити, що кожен студент адаптується по-різному і, як зазначив А.А. Налчаджян, ліміти його адаптивних можливостей не безмежні. І для того, щоб досягти стану адаптованості, необхідно вибирати певний вид поведінки і певні внутрішні умови (розвиненість адаптивних механізмів, певний загальний рівень психічної зрілості тощо). Адаптованість як результат процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі може досягатися з різною динамікою, мати різний вихідний характер.

Так, за А.А. Налчаджян, з яким погоджуються чимало вітчизняних учених, можна виокремити такі види адаптованості: тимчасова ситуативна адаптованість, яка може легко перейти у стан дезадаптованості в результаті внутрішніх психічних змін (наприклад, актуалізації нових потреб і установок) чи змін деяких аспектів ситуації; стійка ситуативна адаптованість – довготривала адаптованість в окремих типових ситуаціях, в яких індивід опиняється досить часто; загальна адаптованість [2].

Однак учені розходяться в думці з приводу часу, коли досягається кінцевий результат, тобто коли студент досягає стану загальної адаптованості. Так, М. Вієвська і Л. Красовська вважають, що рівня загальної адаптованості (чи повної компенсації) студент набуває після першої сесії після отримання позитивних результатів [3].

І.С. Кон, усебічно досліджуючи юність як соціальну проблему, відзначає, що продовження юності й ускладнення механізмів її соціалізації на даному етапі розвитку нашого суспільства гостро порушує питання про критерії соціальної зрілості і її суб'єктивного вираження – почуття дорослості [4].

Основний вид діяльності студента – професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. Найбільш загальний і об'єктивний критерій соціальної зрілості – початок трудового життя, досягнення економічної самостійності, придбання стабільної професії. Цей підхід можна вважати логічно обґрунтованим, тому що праця – головна сфера людської діяльності. Соціальна зрілість – це і багатомірний процес поступового включення в соціальне життя.

Протягом навчання у виші, молода людина проходить через кілька етапів соціалізації. Визначальним серед них є етап адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, тобто – перший курс (семестр). Від того, які механізми пристосування та життєдіяльності в нових умовах будуть обрані і закріплені особистістю, залежить стиль і результативність майбутньої професійної самореалізації людини.

Необхідною умовою успішності студента є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу. На першому курсі складається колектив, формуються навички, вміння. При усій різноманітності уточнюючих деталей загальним є те, що адаптація розглядається як пристосування особистості до існування в соціумі відповідно вимог і норм.

Розпочавши навчання у виші, студент зустрічається із низкою труднощів. В процесі вивчення процесу адаптації першокурсників в умовах ВНЗ Ю.О. Бохонкова, А.М. Мамедов, М. Вієвська, Л. Красовська дозволяють виділити такі труднощі як: перехід від шкільного до дорослого життя; невизначеність мотивації вибору професії; неготовність до самостійного життя, налагодження

побуту (особливо для немісцевих); психологічна неготовність до відповідальності за себе, свої вчинки, прийняття рішень; відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи; навчальне навантаження, що є значним і нерівномірним; невміння регулювати час, відведений на навчання і відпочинок; відсутність навичок самоконтролю, саморегуляції поведінки та діяльності; нерозвинені волевовольові якості студентів, що, як правило, поєднуються із залежністю від близької мотивації; несформованість мотивації навчання в обраній професії.

Виникнення цих труднощів можна пояснити низкою особливостей: входженням у новий колектив зі зміною соціальної ролі; збільшенням фізичних і моральних навантажень; зміною ритму життя, звичок, деяких цінностей; посиленням відповідальності за свої дії. Відсутність можливості успішно долати описані вище труднощі може призвести до виникнення явища соціально-психологічної дезадаптації.

Соціально-психологічна дезадаптація – порушення процесу активного пристосування індивіда до умов соціального середовища засобами взаємодії і спілкування за хибного або недостатньо розвиненого уявлення людини про себе і свої соціальні зв'язки та міжособистісні контакти.

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 в процесі входження 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. Як правило, внутрішній конфлікт особистості між її статусом та домаганнями може спровокувати асоціальні прояви поведінки [5].

Одним із шляхів покращення процесу адаптації першокурсників до умов навчання у виші є використання методу арт-терапії. Арт-терапія – це вид психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості [6].

Арттерапевтичні заняття можна розглядати як одну з інноваційних форм роботи із студентами-першокурсниками вищих навчальних закладів. Нескладні арттерапевтичні вправи одночасно діагностують психічний та фізичний стан людини та лікують на обох рівнях (більшість хвороб мають психосоматичний характер) та надають студентам велике задоволення від самовираження та самоактуалізації [7].

Як стверджує М. Наумбург, арттерапевтичні методи базуються на твердженні про те, що кожен раз, коли людина не замислюючись про художню цінність власних творів малює, ліпить, пише вірші, казки, танцює, у створених образах відображається внутрішнє «Я». Творчість включає в себе дуже широкий спектр видів діяльності, тому в межах арттерапії постійно з'являються нові напрямки, які дозволяють підібрати «ключики», знайти власний спосіб самопізнання та самовираження практично для кожного.

Арттерапевтичні заняття дозволяють студентам-першокурсникам не лише висловити власні думки, настрої в процесі творчості, а й творчо висловлювати власні почуття та пізнавальні навички, сприяючи зниженню психофізіологічної напруги, розвитку тактильної чутливості, розслабленню, активізації інтересу до діяльності. Найбільш ефективними арттерапевтичними техніками, які використовуються в процесі роботи із першокурсниками є казко терапія та танцювальна терапія.

Казкотерапія – це один із ефективних методів роботи зі студентами-першокурсниками, які зазнають тих чи інших емоційних та поведінкових труднощів.

Суть цього методу у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії людини дійсністю, дозволяє студенту-початківцю вступити у боротьбу із власними страхами, комплексами. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості, турбота про душу, зцілення казкою [8].

Танцювальна терапія не передбачає лише вивчення певних рухів. Танцетерапевт зосереджує свою увагу на руховому репертуарі, характерному для тієї чи іншої людини. Він допомагає людині розширити свій руховий діапазон, імітуючи рухи людини, намагається увійти в її емоційний стан для того, щоб якнайповніше її зрозуміти. Рухаючись в незвичний для себе спосіб, вона досягає певних особистісних змін.

Метод візуалізації емоцій передбачає роботу з кольорами. Це й вибір різнокольорових карток, карток із зображенням різноманітних сюжетів, малювання, ліплення з пластиліну, кольорової глини, робота із сипучими кольоровими матеріалами тощо.

Отже, проблема соціально-психологічної адаптації першокурсників до умов здобуття освіти у вищому навчальному закладі є досить актуальною. Процес адаптації до студентського життя є досить тривалим, поділяється на кілька етапів та характеризується специфічними труднощами, основною з яких є перехід від шкільного до дорослого життя. Відсутність можливості успішно долати описані вище труднощі може призвести до виникнення у першокурсників явища соціально-психологічної дезадаптації. В якості методу, спрямованого на покращення адаптаційних можливостей студентів першого курсу, може бути використаний метод арт-терапії, заснований на мистецтві та творчості. Запропоновані нами методи арт-терапії включають в себе казкотерапію, танцювальну терапію та метод візуалізації емоцій. Використання вказаних вище арттерапевтичних технік сприяє зниженню психофізіологічної напруги та покращенню адаптаційних процесів у студентів-першокурсників.

Список літератури:

1. Види соціально-психологічної адаптації [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://studopedia.su/8_37744_vidi-sotsialno-psihologichnoi-adaptatsii.html – Заголовок з екрана.
2. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.twirpx.com/file/554539/> – Заголовок з екрана.
3. Адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/590> – Заголовок з екрана.
4. Кон И.С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Асоціальні прояви особистості [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://pidruchniki.com/1263111339106/psihologiya/asotsialni_proyavi_osobistosti Асоціальні прояви особистості – Заголовок з екрана.
6. Арт-терапія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Арт-терапія> – Заголовок з екрана.
7. Значение арттерапии [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=1468 – Заголовок з екрана.
8. Казкотерапія як дієвий засіб розвитку психічних властивостей молодших школярів [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38675/ – Заголовок з екрана.

НАПРЯМ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Аль-Мраят О. Б.
аспірант

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ І НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТЕНТИЧНОГО СПЕКТРА

Графічна діяльність значною мірою забезпечує формування здібностей дитини, спираючись на її образно-логічне мислення, до сприйняття навколишньої дійсності. Відмінною рисою цього виду діяльності є необхідність формування на належному рівні всіх її складових, починаючи з найелементарніших навичок. Проблема забезпечення умов формування графічної діяльності у дітей з розладами аутичного спектра (РАС) є особливо актуальною з огляду на складність опанування графічних умінь та навичок і наявності у великої кількості даної категорії дітей труднощів у їх набутті.

Аналіз напрацювань з проблеми формування навичок графічної діяльності доводить, що різні науковці асоціюють її ефективне здійснення зі станом сформованості різних компонентів. Одна група дослідників віддає перевагу характеру проявів особливостей сформованості моторних навичок (С. Рубінштейн, Б. Ломов, Н. Чередніченко) [2]. Інша група вчених (А. Блаус, Б. Ананьєв, А. Люблінська, І. Якиманська та ін.) [2] – визначає якість оволодіння дітьми графічною діяльністю в залежності від рівня розвитку у них просторових уявлень. Інша група учених доводить, що засвоєння графічної навички пов'язане зі станом сформованості компонентів зорового сприйняття (J. Frostig та ін.) [8].

Зважаючи на зазначене вище, ми визначили *метою* нашого дослідження аналіз напрацювань у галузі загальної і спеціальної психолого-педагогічної і нейропсихологічної літератури з проблеми навчання дітей з нейротиповим і порушенням розвитком графічної діяльності.

Опрацювавши певні психолого-педагогічні і нейропсихологічні наукові джерела, ми з'ясували, що відповідно до теорії формування понять і розумових дій (П. Гальперин та ін.) структура графічної діяльності складається з елементарних складових – одиниць-операцій, оволодіння якими здійснюється поетапно, починаючи з матеріалізованого рівня засвоєння дії і закінчуючи формуванням найбільш високого, розумового, етапу [7]. Це пояснюється тим, що діти оволодівають пізнавальними здібностями, зокрема графічними, які від початку належать до категорії загальних, оскільки знаходять своє застосування і розвиваються в процесі формування усіх психічних процесів. Однак функціонування загальних здібностей відбувається під час оволодіння різними видами діяльності по-різному, що дозволяє виділити спеціальні здібності. Їх визначає комплекс індивідуально-психологічних властивостей дитини, від рівня розвитку яких залежить легкість і швидкість оволодіння дитиною таким новим видом діяльності, як письмо. Іншими ученими графічна діяльність розглядається також як навичка писемного мовлення (Е. Данілявічюте, Л. Журова, Д. Ельконін, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Р. Левіна, Є. Соботович, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін.) [5, 6, 7].

Процес формування у дітей з РАС таких специфічних умінь і навичок як графічні, упродовж тривалого часу базувався на образотворчій пропедевтиці як компоненті графічної підготовки до оволодіння письмом. Образ сприйняття виступає як результат синтезу відчуттів і разом з цим, особливо важливу роль у всіх видах сприйняття (зоровому, слуховому, дотиковому, смаковому і нюховому) відіграють саме рухові, кінестетичні відчуття, які регулюють за принципом зворотного зв'язку реальні взаємини дитини із зображуваним об'єктом.

Проте через особливості сприйняття, зокрема зорового і зорово-просторового, будь-який цілісний образ в дитини з РАС формується зі значними, іноді непереборними труднощами. Через це допускається, що для формування навички письма у дітей з РАС, зокрема її графічної складової, вчитель може використовувати завдання для розвитку умінь запам'ятовувати і відтворювати як кількісне, так і просторове розміщення елементів букви і буквеного складу слова. Такий підхід є особливо доречним для такої категорії дітей, оскільки під час дослідження закономірностей становлення суцесивних і симультанних структур та визначенні особливостей їх функціонування, виявлена відносна збереженість симультанних синтезів.

Проте у роботах, спрямованих на знаходження шляхів формування основних навичок письма у дітей з особливостями в розвитку, зазначається, що оволодіння ними цією навичкою переважно забезпечується достатньою зрілістю суцесивних (послідовних) структур (Т. Ахутіна, А. Корнєв, В. Тарасун та ін.) [6, 7]. В разі їхнього недорозвитку у дитини з РАС не формуються динамічні схеми і денерваційні процеси, без яких неможливе формування так званих «кінетичних мелодій», що є основою плавного протікання процесу письма. Тому, виходячи із зазначеного, змістом корекційно-компенсаторного впливу може стати шлях формування і розвитку саме суцесивних (послідовних) синтезів і формування на їхній основі тих лінгвістичних здібностей, які лежать в основі процесу письма. Утім це може бути, як зазначалося, і спосіб формування навичок письма з опорою на достатньо зрілі симультанні (одномоментні) синтетичні структури дитини. Тоді навчання дітей письму може здійснюватися не за традиційною схемою (від звуку до букви і слова, тобто від елементів цілого до цілого), а передбачатиме формування у них ідеографічних (цілісних) образів букв, слів, словосполучень, речень та відповідних автоматизованих енгам (моторно-графічних слідів) з поступовим переходом до формування у дітей операцій звуко-буквеного письма.

Таким чином, наша наукова розвідка доводить, що сенсомоторна база, або комплекс функціональних передумов письма, є багаторівневою системою, що включає значну кількість когнітивних, мовленнєвих і перцептивно-моторних функцій. У подальшому в процесі навчання, досягаючи мінімально необхідного рівня зрілості, вони створюють оптимальні можливості для здійснення операцій звуко-буквеної символізації, графічного моделювання звукової структури слова і реалізації графо-моторної програми. Графіка, використовуючи властивості зорового сприйняття і підкоряючись своїм законам, загальним для всіх видів графічних зображень (від художнього малюнка до різноманітних креслень, схем, карт і т.п.), є своєрідною «мовою» комунікації.

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що здійснений нами аналіз результатів досліджень в галузі загальної і спеціальної психолого-педагогічної і нейропсихологічної літератури проблеми навчання дітей з нейротиповим і порушеним розвитком графічної діяльності дає підставу для низки узагальнень, а саме: графічну діяльність можна розглядати як мову, що існує за законами мови і за законами зорового сприйняття (Ж. Бертан, Т. Богословська та ін.) [2, 3]; особливою формою графічної мови є письмо; існує зв'язок між станом розвитку графічних

умінь і навичок, зоровим сприйняттям і перцептивними діями; готовність дітей до навчання письму забезпечується розвитком перцептивних здібностей, які включають в себе сумарні показники як розвитку зорового сприйняття, так і перцептивного моделювання; графічні уміння можуть бути сформовані вже в дітей з РАС старшого дошкільного віку за умови, що програма навчання включає в якості основи розвиток перцептивних дій і зорового сприйняття; особливим напрямком у формуванні графічної діяльності є роботи, що ставлять за мету не тільки розвиток моторних навичок, а й образного мислення, тобто розробляють [6] методики розвитку образного мислення в графічній діяльності.

Список літератури:

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб. : Питер, 2008. – 320 с.
2. Богословская Т. В. Овладение языком графических построений как компонентом учебной деятельности: дис. канд. пед. Наук : 13.00.01 / Богословская Тамара Викторовна. – М.: 2003. – 153 с.
3. Богуславская З. М. Особенности графического воспроизведения формы предметов у детей-дошкольников в ситуации учебного рисования / З. М. Богуславская // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве: сб. ст. – М. : Просвещение, 1966. – С. 142–200.
4. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. – М. : Просвещение, 1991. – 111 с.
5. Либлинг М. М. Подготовка к обучению детей с ранним детским аутизмом : Дефектология, 1998. – № 1. – С. 69–75.
6. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям) : навч.-метод. посіб. / Колектив авторів, за ред. Т. В. Скрипник. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.
7. Тарасун В. В. Писемне мовлення : запобігання і корекція порушень. Науково-методичний посібник для загальних і спеціальних освітніх закладів. – К. : 2007. – 158 с.
8. Abrahams B. S., Geschwind D. H. Advances to autism genetics : on the threshold of a new neurobiology. // B. S. Abrahams, D. H. Geschwind. – National Rev. Genet. 2008. #9. – P. 341–355.

**Анкудінова І. О.
вчитель-дефектолог**

КЗ «Зеленогайський спеціальний загальноосвітній
навчально-виховний комплекс (дошкільний навчальний заклад-школа-інтернат
І-ІІ ступенів)» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМ НЕДОРОЗВИТКОМ ЧИТАННЮ ЯК ОДИН ІЗ ВИДІВ РОБОТИ ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВИХ ВАД

Останнім часом значно збільшилась кількість дітей, що мають важкі мовні порушення. В цю групу потрапляють діти з захворюваннями, пов'язаними з рядом генетичних, обмінних та інших порушень, діти з органічними ураженнями центральної нервової системи, діти, причина захворювань у яких, зв'язана зі

стресами, психотравмуючими обставинами, дефектами виховання, соціальними умовами. Мовленнєвий недорозвиток у дошкільнят може бути виражений по-різному: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до мовлення з грубими порушеннями лексико-граматичної і фонетико-фонематичної сторін мови. Група таких дітей неоднорідна, в неї входять діти з тимчасовою затримкою мовного розвитку, алалією, анартрією, раннім дитячим аутизмом, інтелектуальною недостатністю. Однак, для всіх цих дітей характерна відсутність мотивації до мовленнєвої діяльності, недостатність базових уявлень про значення предметів і явищ навколишньої дійсності, не сформованість комунікаційної, регулюючої, плануючої функції мови, недостатність сенсомоторного рівня мовної діяльності [1, с. 4]. Тому, на початкових етапах роботи з дітьми, що не розмовляють, цілі і завдання будуть подібними, не залежно від етіопатогенезу і механізмів мовного порушення. Комплексна система роботи буде спрямована на формування і розвиток немовних функцій, експресивної і імпресивної мови. Корекційна робота з дітьми, повинна починатися, як можна раніше, тому що в ранньому дошкільному віці всі порушення легше компенсуються і початок цілеспрямованої роботи над подоланням порушень особливо ефективний.

Навчання читанню дітей з певними мовленнєвими вадами є ефективною і доцільною формою організації корекційно-виховної роботи.

К.Д. Ушинський, основоположник наукової педагогіки, стверджував, що мова усна і письмова, це є не тільки знання, а і дуже складна система навичок. Мова засвоюється несвідомим наслідуванням і створена «самосвідомістю, наглядом людини над тим, що відбувається в його душі» [5, с. 398].

К.Д. Ушинський рекомендував віддавати пріоритет активним звуковим вправам і радив вчити дітей розпізнавати процеси, що відбуваються в їх власному мовному апараті, управляти цими процесами і вчитися сприймати звукову матерію мови. Заслуга введення підготовчого періоду, який служить для ознайомлення дітей із звуковою і складовою структурою слів до вивчення літер і переходу до читання, належить К.Д. Ушинського. У «Книзі для вчителів» він наочно представляє всі форми роботи з формування фонематичного слуху дітей, засвоєння ними граматичного ладу мови. К.Д. Ушинський писав, що «якщо мова вчиться для практичного володіння нею, всю увагу необхідно звернути на практичний навик, на граматичну вірність, загальні фрази» [4, с. 155].

Існують різні напрямки навчання читанню. Аналітично-синтетичне читання дає дитині можливість зосередитися на звуковому боці мови, що створює базу для включення звуконаслідувального механізму і створює навик звукового аналізу початку слова. Становлення цього навика вимагає великої кількості вправ і достатнього числа дидактичних посібників, щоб заняття були різноманітними для дитини. Коли дитина навчиться чути початок слова, визначати звук, можна починати роботу з формування звукового аналізу кінця, середини слова.

Поскладове читання сприяє формуванню складової структури слова, допомагає працювати над протяжністю вимови і включає в себе, читання складових таблиць, складених з складів закритого і відкритого типу.

Глобальне читання дає можливість дитині навчитися впізнавати написані слова цілими, не відокремлюючи окремих літер. При навчанні глобальному читанню необхідно дотримуватися правил поступовості та послідовності. Слова, яких ми хочемо навчити дитину читати, повинні позначати відомі йому предмети, дії, явища. Вводити даний тип читання можна не раніше, ніж учень зможе співвідносити предмет і його зображення, підбирати парні предмети або картинки. Однак при навчанні глобальному читанню слід пам'ятати, що настане момент, коли механічна пам'ять перестане утримувати накопичуваний обсяг слів і дитина без спеціального навчання не зможе

перейти від фотографічного знаходження слів до істинного читання. Але глобальне читання дозволяє з'ясувати, наскільки дитина, що не говорить, розуміє звернену мову. Даний підхід надає дитині впевненість у собі [3, с. 12].

На сучасному етапі спеціальної освіти актуальною є розробка освітніх програм і педагогічних технологій, що забезпечують всебічний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Інновації підвищують ефективність освітнього процесу, за рахунок їх застосування модифікується методична складова. Тому під час навчання читання найбільш ефективно і доцільно вести роботу в усіх напрямках, використовуючи методики К.Д. Ушинського, Т.Б. Філічевої, Л.Г. Нурієвої, А.К. Маркової, О.Є. Громової, М.Ф. Фомічевої, Т.Н. Новікової-Іванцової, Н.М. Созонової, розвиваючи мовну свідомість дітей.

Робота з дитиною, що має важке порушення мови, з навчання читання, повинна починатися з формування складо-ритмічної основи слів, яка характеризується визначенням кількості складів і наголосу слова. Дитина вчиться сприймати, розрізняти ритмічні контури. Робота над ритмами слів триває протягом усього етапу по формуванню складової структури слова.

Знайомство зі складовою структурою слова полягає в навчанні дітей плавно вимовляти всі типи складів. Для формування складу використовується система символів звуків, яка розроблена М.Ф. Фомічевою. [6, с.65] Для формування досвіду багаторазового повторення заданого складу, для плавного переключення зі складу на склад, для закріплення послідовності складів підключається рух пальців по кнопках. Кнопки розташовуються на лінійках. Потім дітей вчать вимовляти слова ізольовано, у словосполученнях і реченнях. Для досягнення цієї мети необхідно навчити дітей плавно вимовляти слова основних продуктивних класів по А.К. Маркової [2, с. 59], надалі переходячи до читання слів складної складової структури, порівнюючи картинку з написаним відповідним словом. Вивчені слова включаються в маленькі розповіді, які складаються переважно з іменників, дієслова з'являються в мові дитини пізніше. Потім формують читання двоскладного речення з дієсловом, простого речення з доповненням.

З дитиною проводять всю аналітичну роботу по виділенню окремої літери з слова і співвіднесення її з певним звуком, перехід від букви до складу, від складу до слова, формуючи граматичну будову мови.

Свідоме читання слова і речення, праця з простим друкованим текстом швидко збагачує мовну практику дитини, дає графічну опору для впевненої вимови. В умовах комплексної, цілеспрямованої роботи з навчання читання більше шансів сформувати розвинену комунікативну мову у дітей з особливими освітніми потребами, які мають мовленнєвий недорозвиток.

Список літератури:

1. Линска М.І. Формування мовної діяльності у дітей, що не розмовляють з використанням інноваційних технологій. – М., Парадигма, 2015 – 128 с.
2. Маркова А.К. Особливості засвоєння складової структури слова у дітей, які страждають алалією. – М., 1961. – 240 с.
3. Нурієва Л.Г. Розвиток мови у аутичних дітей: методичні розробки. – М. – 105 с.
4. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори том №1 М., Педагогіка, 1974 – 581 с.
5. Ушинський К.Д. Педагогічні твори в шести томах том №2 М., Педагогіка, 1990. – 493 с.
6. Фомічова М.Ф. Виховання у дітей правильної вимови, Посібник для логопеда і вихователя дитячого садка. – МОДЕК, 1997 – 304 с.

Кмін К. С.
студентка магістратури
Науковий керівник: Михальчук Ю. О.
кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука
м. Рівне, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН АСПН ТА СПТ

У вітчизняній психокорекційній практиці форма використання активних методів групової роботи з метою збільшення компетентності суб'єкта в спілкуванні отримала назву соціально-перцептивного тренінгу (СПТ). Науковці по-різному трактують цю роботу: Л.А. Петровська [2] – як своєрідну форму впливу, спрямовану на підвищення психологічної компетентності учасників спілкування, Ю.М. Ємельянов [1] – як активне соціальне навчання.

Л.А. Петровська відзначає той факт, що всі різновиди СПТ мають спільні характеристики: по-перше – це орієнтація на широке використання навчального ефекту групової взаємодії; по-друге – це реалізація принципу активності суб'єкта через включення в навчання елементів дослідження; по-третє – це використання в навчанні моделей [2]. В АСПН групова динаміка також використовується для забезпечення психокорекції, так групова інтеграція в перші дні роботи групи сприяє особистісній позитивній дезінтеграції учасників групи, що разом з вторинною інтеграцією є основою психічного розвитку суб'єкта. Як і в соціотренінгу, в АСПН реалізується принцип активності суб'єкта. На нашу думку, АСПН – це дослідження, наукова лабораторія, де учасники групи мають можливість вивчати власні особистісні деформації, приховані від їх свідомості і самоконтролю, та їх інфантильні передумови. Це робить можливим подальшу (після проходження групи) аутопсихокорекцію. Нарешті, як і в соціотренінгу, в АСПН використовуються моделі в психодіагностичній та психокорекційній роботі. Вищезгадані фактори сприяють психокорекції в СПТ та АСПН.

Практика СПТ спрямована на підвищення компетентності суб'єкта в спілкуванні, на розвиток його комунікативних здібностей та рефлексивних навичок, розвиток гнучкості реакцій в ситуації спілкування і швидких змін відповідно різних умов.

Метод АСПН також орієнтується на індивідуально-особистісну психокорекцію, пов'язану з розширенням соціально-перцептивної компетентності людини. Відміна полягає в тому, що психокорекційна практика в АСПН глибинно психологічна, а в соціотренінгу вона переважно має соціально-перцептивний характер. В групі АСПН ми орієнтуємося не лише на тренінгові вправи (як в СПТ), а й маємо змогу виходити на сферу несвідомого, визначати детермінанти особистісних проблем людини.

Центральною ланкою у психокорекційній роботі АСПН є дослідження відступів від соціально-перцептивної реальності, бо саме в них приховується зміст особистісної проблеми суб'єкта. Виявленню особистісних проблем сприяє об'єктивування порушень стосунків у групі в ситуації «тут і тепер». Як зазначалося вище, ці особистісні проблеми пов'язані з логікою несвідомого, яка вступає в суперечність із логікою свідомого. Отже, об'єктивування логіки несвідомого і є в АСПН одним з найважливіших способів надання допомоги суб'єктові з метою самостійного розв'язання ним власних особистісних проблем.

На думку автора методу АСПН академіка Т.С. Яценко, розв'язання суб'єктом особистісної проблеми сприяє нівелюванню внутрішньої суперечності психіки

шляхом налагодження зв'язків між свідомим і несвідомим [3]. Завдяки гармонізації цих двох сфер психіки, суб'єкт звільнюється від деформацій, що виражались у особливостях власної рефлексії та сприйнятті ситуації спілкування. У результаті зростає психологічна сила суб'єкта за рахунок розширення поля його свідомості та вивільнення енергії, яку поглинали «психологічні захисти» [3].

Проаналізуємо феномени, що сприяють функціонуванню та реалізації закономірностей групової психокорекції. Ці феномени є спільними для груп АСПН і СПТ у груповому та індивідуально-особистісному планах.

Серед групових феноменів як психологічних факторів, що сприяють психокорекції в СПТ і АСПН, ми виділяємо групову інтеграцію, прийняття групових принципів та тренаж.

Інтеграція групи, особливо в емоційно орієнтованому соціотренінгу, виступає однією з цілей, для того, щоб виробити в учасників груп тренінгу «здібності поводити себе з оточуючими в манері співробітництва». Часто в таких групах саморозкриття є показником ефективно працюючої групи.

В АСПН інтеграція групи є необхідною умовою, але не є самоціллю. Групова інтеграція в АСПН потрібна для забезпечення психологічного захисту учасників і для можливості здійснення індивідуально-особистісної психокорекції на більш глибинному рівні. Якщо в групі наявна емоційна дезінтегрованість, відсутні інтеграційні процеси, то ми не можемо професійно здійснювати особистісну дезінтеграцію, бо вона не буде мати показники позитивності.

Інтеграція в групі АСПН, як і в групах соціотренінгу, відбувається не лише на основі виконання якихось загальних вправ, а на основі групової атмосфери, прийнятних форм поведінки. Інтеграція в групі АСПН здійснюється у напрямку від емоційного до когнітивного рівнів. Члени групи прилучаються до керівника в дослідженні особистісних проблем. Керівник виступає каталізатором розширення соціальної компетентності учасників групи; вони ж, приймаючи групові норми, стають дослідниками. Це і є основою інтеграції в групі АСПН, а в соціотренінгу інтеграція групи поверхнева, відбувається завдяки емоційній інтеграції.

До психологічних факторів, що сприяють психокорекції в СПТ і АСПН, ми відносимо прийняття групових принципів, бо вони синтезують в собі загальнолюдські цінності та філософську мудрість і тому сприяють засвоєнню оптимальних вмінь спілкування.

Прийняття групових принципів є дуже важливим для забезпечення інтеграції груп як СПТ, так і АСПН; саме завдяки груповим принципам група переходить на професійний аспект в роботі.

Прийняття групових принципів в певній мірі можна вважати тренажем: члени груп мають можливість щиро і безоцінно (з точки зору чорно-білих категорій) спілкуватися на рівні «людина-людина», працюючи в ситуації «тут і тепер», їм доводиться тренуватися, засвоюючи новий досвід.

Якщо в групах соціотренінгу прийняття групових принципів виступає лише умовою створення належного психологічного мікроклімату для навчання та тренажу оптимальних навичок спілкування, то для груп АСПН – це ще й та платформа, на якій з самого початку єднаються керівник і члени групи. Чим краще керівник групи забезпечить це єднання, тим більша в нього можливість його розширення, завдяки залученню членів групи до діагностичних аспектів, які він здійснює. Це залучення відбувається через поглиблення розуміння несвідомих аспектів психіки, що сприяє розширенню уявлень членів групи про першопричини труднощів спілкування, які вони відчували.

Спільним моментом у роботі груп СПТ і АСПН є тренаж. Тренаж в соціотренінгу виступає основним механізмом забезпечення результату – покращення ділового або побутового спілкування шляхом тренування навичок поведінки в групах. В групах АСПН тренаж не займає центрального місця, він присутній лише в окремі моменти необхідності виправлення неефективних, проте автоматизованих форм поведінки. Це можуть бути слова-паразити, неефективні жести, що постійно проявляються при певних умовах спілкування. До тренажу не можна віднести необхідність учасників навчання взаємодіяти згідно з принципами функціонування групи АСПН: повинно відбутися їх становлення в групі АСПН у процесі спонтанної. Невимушеної взаємодії між учасниками навчання. Проблематика людини є досить міцною, має глибинні передумови і тому її неможливо позбавити особистісних деструкцій, що потягло б за собою зміну його стереотипів і навичок настільки надійно, щоб це вплинуло на її магістральні установки і погляди на життя. І, головне, тренаж не може нівелювати в людині травми дитинства та змінити тенденцію завершити незавершені справи дитинства; посприяти розв'язанню внутрішньої суперечності, не може допомогти об'єктивувати важливих характеристик несвідомої сфери і допомогти позитивно дезінтегрувати особистісні структури суб'єкта та здійснити їх вторинну інтеграцію суб'єкта на більш високому рівні розвитку. В групах АСПН застосовується тренаж у випадку необхідності позбавлення людини окремих непродуктивних форм поведінки. Нерідко заключається з людиною контракт на предмет того, що вона на час роботи групи утримується від певних небажаних форм поведінки.

Список літератури:

1. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое общение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
2. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.
3. Яценко Т.С. Психодинамічна теорія АСПН в контексті різних підходів до психологічної практики / Т.С. Яценко //Шлях освіти. – 1997. – № 2. – С. 14-19.

Кмін К. С.

студентка магістратури

Науковий керівник: Михальчук Ю. О.

кандидат психологічних наук, доцент

Міжнародний економіко-гуманітарний університет

імені академіка Степана Дем'янчука

м. Рівне, Україна

СУТНІСТЬ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ ГРУП: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ

На думку К. Рудестама [2], керівник психокорекційної групи може грати чотири поведінкові ролі: експерта, каталізатора, диригента та зразкового учасника. Майже при кожній груповій взаємодії у керівника групи є можливість коментувати акти поведінки учасників. Ці коментарі керівника допомагають учасникам об'єктивно оцінювати свою поведінку і бачити, як вона впливає на інших. Проте, К. Рудестам

[2] застерігає від надмірного захоплення інформуванням, відповідями на питання та роллю експерта, бо це може порушити групові процеси.

Виступаючи в ролі каталізатора групового процесу, керівник сприяє розвитку подій, використовуючи своє вміння проявляти емпатію в міжособистісному спілкуванні, створювати у групі позитивний зворотній зв'язок і проявляючи здатність швидко реагувати на плинні ситуації. Фіберт порівнює керівника з людиною, яка «тримає перед групою дзеркало, щоб учасники могли бачити свою поведінку; дорікає їх за поверхневий вираз почуттів та спонукає до щирості» [3, с. 835].

Керівник групи є також диригентом групової поведінки. Так, Фіберт [3] вбачає функцію диригента в регулюванні можливих варіантів групової поведінки, в підтримці спроб учасників дослідити свої проблеми і обговорити почуття, в стимулюванні більш пасивних учасників групи.

Керівник групи може виступати в групі зразком учасника. Шапіро [4] відзначає, що саме реалізація керівником відкритості та демонстрація своєї поведінки за груповими принципами, дають можливість учасникам груп будувати власну продуктивну поведінку.

Для більшості груп характерні певні спільні моменти, які несуть психокорекційне навантаження. Ялом [5] виділив десять факторів, які сприяють психокорекції:

1. Згуртованість. Характеристика єдності міжособистісних взаємодій у групі як умова, що сприяє досягненню успіху.

2. Навіювання надій. Віра в успіх групового процесу та надія на можливість досягнення благополуччя як самостійні терапевтичні впливи.

3. Узагальнення. Усвідомлення того, що проблеми кожного окремого учасника групи є як унікальними, так і спільними для інших.

4. Альтруїзм. Усвідомлення своєї корисності для інших.

5. Надання інформації. Використання в деяких групах дидактичного інструктування учасників.

6. Множинне перенесення. Дослідження будь-яких труднощів у спілкуванні та соціальній адаптації, емоційної прихильності до інших, їх раціональна та реалістична оцінка як психотерапевтична процедура.

7. Міжособистісне навчання. Участь у групі як можливість дослідити позитивні і негативні емоційні реакції та випробовувати нові види поведінки.

8. Розвиток міжособистісних вмінь. Вдосконалення учасниками групи за допомогою різних методик свого вміння спілкуватися.

9. Імітуюча поведінка. Поведінка, імітуюча інших членів групи з метою отримання схвалення, як етап, що передуює експериментуванню з іншими зразками поведінки.

10. Катарсис. Обговорення у групі прихованих та затабуєваних потреб, аналіз почуття провини або ворожості веде до психологічного очищення, полегшення і свободи, до посилення згуртованості внаслідок інтенсивної взаємодії з безпечним оточенням.

Останні три десятиріччя відмічені активним пошуком і розробкою психологами гуманістичної орієнтації різних форм досвіду інтенсивного групового спілкування як у рамках психотерапії, так і в руслі психологічної служби для здорових людей. Основним завданням подібних груп є просунення їх учасників у самопізнання через саморозкриття, яке виступає передумовою і джерелом розв'язання багатьох проблем.

На основі принципів гуманістичної психології виріс рух за актуалізацію людського потенціалу. Цей рух знайшов свій вираз у багатьох формах

психокорекційної роботи, які використовувались як засіб психологічної допомоги у розв'язанні різних проблем, і, насамперед, в досягненні самоактуалізації.

К. Роджерс є основоположником «групи зустрічей», орієнтованих на надання психологічного сприяння «розвитку особистості» [1]. Він запропонував одну з відомих класифікацій таких груп, виділяючи дві їх основні категорії: групи «тренінгу сензитивності» і групи «організаційного розвитку». Термін «тренінг сензитивності» використовується і для позначення роджерівських «груп зустрічей» і Т-груп або груп тренінгу людських відносин. Саме ці групи в першу чергу асоціюються з «рухом за актуалізацію людського потенціалу».

Рух Т-груп започаткували дослідження Курта Левіна. Його роботи в галузі групової динаміки стали класичними, а ідея створення групи і вивчення її діяльності на науково обґрунтованих фактах стала основою руху Т-груп. К.Левін стверджував, що більшість ефективних змін в установках особистості відбувається в груповому, а не в індивідуальному контексті. І для того, щоб виявити та змінити свої неадаптивні установки, а також виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші. Роджерс називає Т-групу «навчальною лабораторією з вивчення групової динаміки» [1], і в цьому бачить її основну відмінність від «груп зустрічей», які орієнтовані на розвиток особистості.

К. Рудестам [2] відзначає, що сам термін «Т-група» може бути віднесений до груп, які мають різну мету. Існують Т-групи, орієнтовані на розвиток умінь ефективної організації діяльності, інші групи – на формування та вивчення процесів, які відбуваються в малих групах. Останні звертають увагу на внесок кожного учасника через його взаємодію в емоційний клімат групи і процес прийняття нею рішення.

Відокремлюють також Т-групи, які акцентують увагу на загальний розвиток індивідуума. Це групи сензитивності. У межах цієї орієнтації покращення групою функціонування та розвиток особистісних вмінь спілкуватися є вторинними за відношенням до виявлення життєвих цінностей індивідуума, посилення відчуття самоідентичності.

Але, як підкреслює Рудестам [2], в Т-групах завжди зберігається контекст розуміння групового процесу.

Характеризуючи мету Т-групи, виділяють, як правило, два її рівні – безпосередню і мету більш високого рівня. До останньої відносяться формування у індивіда духу дослідництва і готовності експериментувати, розвиток автентичності в міжособистісних відносинах, розширення знання про людей і збільшення свободи бути собою, вироблення здібності поводити себе з оточуючими в манері рівноправного партнерства. До безпосередньої мети можна віднести такі аспекти групи:

1) зростання самопізнання учасників, яке пов'язується з отриманням відомостей про те, як інші сприймають поведінку кожного;

2) загострення чутливості до групового процесу, до поведінки іншого, яке пов'язане, насамперед, з більш повним сприйняттям таких комунікативних стимулів, як інтонація голосу, вираз обличчя, рухи тіла та ін.;

3) розуміння умов, які ускладнюють або полегшують функціонування групи;

4) розвиток діагностичних вмінь у міжособистісній сфері та вмінь успішно втручатися у внутрішньогрупові та міжособистісні ситуації;

5) навчання тому, як навчатися, тобто розвиток здібностей індивіда повсякчасно аналізувати свою міжособистісну поведінку з метою допомоги собі та іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних відносин.

Відмінність мети є передумовою відмінності у використанні різних методів та процедур. Як правило, Т-група позначається меншим в порівнянні з «групою зустрічей» використанням невербального спілкування. Різниця акцентів конкретних

завдань, вихідного матеріалу та методичних модифікацій приводять до урізноманітнення окремих форм груп. Серед них найбільш відомі групи поведінкового тренінгу, тренінгу чутливості, рольового тренінгу, відеотренінгу. Але найбільш суттєвим є процедурна спорідненість цих груп, їх схожість за зовнішніми характеристиками і внутрішніми параметрами.

Список літератури:

1. Роджерс К. Несколько важных открытий // Вестник МГУ. – Сер. 14 «Психология». – 1990. – № 2. – С. 58-65.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер», 1999. – 384 с.
3. Firbert M.S. Sensitivity training: An analysis of trainer interventions and group process / M.S. Firbert // Psychological Reports. – 1968. – № 22. – P. 829-838.
4. Shapiro J.L. Methods of group psychotherapy and encounter / J.L. Shapiro. – Itasca, Ill. : F.E. Peacock, 1978.
5. Yalom I.D. Study of group therapy dropouts / I.D. Yalom // Archives of general Psychiatry. – 1966. – № 14. – P. 393-414.

Прокоф'єва О. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології*

Прокоф'єва О. А.

*старший викладач
кафедри анатомії і фізіології людини і тварин*

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

РОЗМОВА ПРО ВІЙНУ З ДІТЬМИ

Все частіше ми чуємо серед розмов молодших школярів дитячі роздуми про війну. Багатьом дітям не вистачає базових навичок грамотності, які необхідні для розмежування думок і фактів. Національна спілка по запобіганню жорстокої поведінки з дітьми (NSPCC) Великобританії провела 2017 р. дослідження, яке виявило, що серед основних думок дітей є ядерна війна. NSPCC наголошує, що психічне здоров'я дітей руйнується фальшивими, підробленими новинами [1]. Те, як світ зараз споживає новини, різко відрізняється від того, як це було 20 років тому. Діти, молодь зростають в агресивному інформаційному просторі, вони спостерігають за масштабними інцидентами, які розгортаються наживо на телебаченні, подіями в зоні операції об'єднаних сил ООС (антитерористичної операції), мають доступ до багатьох думок в соціальних мережах, часто з ненадійних джерел. Фальшиві новини – це сенсаційна, перебільшена, часто неправдива інформація, яка поширюється для збільшення кількості споживачів і доходів. Такі новини мають цілеспрямований вплив на формування світогляду за певним замовленням. Дорослі можуть (але не завжди) розрізняти реальні і нереальні повідомлення, можуть зрозуміти мотиви авторів і сприймати інформацію з обережністю. У дітей немає такого досвіду і навичок, те, що вони читають ічують,

не обговорюється і не піддається сумніву ні вдома, ні в школі. Це призводить до великих проблем. Найбільшим страхом у дітей є війна і тероризм. Зростання рівня їх занепокоєння пов'язано з новинами – чи то АТО, онкозахворювання, тероризм, автокатастрофи. Ніколи ще не було більш важливого часу, щоб забезпечити дітей і молодь доступом до об'єктивних новин, які їм можна дивитися без страху. Однак, це, скоріш за все, утопія. Ключовим є розвиток критичного мислення, створення довірливої і безпечної атмосфери вдома і в школі. Відсутність підтримки, яка допомагає розвитку критичного мислення, безперечно, призведе до збільшення проблем психічного здоров'я серед молоді.

У сучасному світі батьки і вчителі також стикаються з проблемою пояснення насильства, тероризму, війни дітям. Це важкі, але вкрай необхідні бесіди. Вони дають батькам і вчителям можливість допомогти своїм дітям почувати себе більш безпечно і впевнено та розуміти світ, в якому вони живуть.

Наступна інформація може бути корисною для батьків і вчителів під час обговорення цих питань.

Послухайте дітей:

- Створіть час і місце, щоб діти могли задавати свої питання. Не змушуйте дітей говорити про свої переживання, поки вони не готові.
- Пам'ятайте, що діти схильні персоналізувати ситуації. Наприклад, вони можуть турбуватися про друзів або родичів, які живуть у місті, пов'язаному з інцидентами або подіями.
- Допоможіть дітям знайти способи висловитися. Деякі діти можуть не вміти говорити про свої думки, почуття або страхи. Вони можуть малювати малюнки, грати з іграшками або писати розповіді чи вірші, які прямо або опосередковано пов'язані з поточними подіями.

Дайте відповідь на питання дітей:

- Використовуйте слова та поняття, які може зрозуміти дитина. Зробіть своє пояснення відповідним віку вашої дитини та рівнем розуміння. Не перевантажуйте дитину великою кількістю інформації.
- Дайте дітям чесні відповіді та інформацію. Діти, як правило, знають, чи ви не чесні.
- Будьте готові повторювати пояснення або провести кілька розмов. Деяку інформацію може бути важко прийняти чи зрозуміти. Дитина питає одне і те саме кілька разів для того, щоб стати впевненою.
- Визнавайте та підтримуйте думки, почуття та реакції дитини. Нехай вона знає, що ви вважаєте її питання та зауваження важливими.
- Будьте послідовні та обнадійливі, але не робіть нереалістичних обіцянок.
- Уникайте стереотипів щодо раси, національності або релігії. Використовуйте можливість навчати толерантності та пояснити упередження.
- Пам'ятайте, що діти вчать спостерігати за своїми батьками та вчителями. Вони дуже зацікавлені в тому, як ви реагуєте на події. Вони навчаються, слухаючи ваші бесіди з іншими дорослими.
- Дайте дітям знати, що ви відчуваєте. Добре, щоб вони знали, чи ви зацікавлені, чи турбуєтесь про події. Однак, не обтяжуйте їх вашими турботами.
- Не протиставляйте спосіб поведінки вашої дитини з подіями. Якщо дитина відчуває заспокоєння, сказавши, що це відбувається дуже далеко, зазвичай, краще не розходитися. Для того, щоб відчути себе в безпеці, дитині варто подумати про подію.

Надайте підтримку:

- Не дозволяйте дітям дивитись на телебаченні численні насильницькі чи невтішні зображення. Повторні страшні зображення або сцени можуть бути дуже тривожними, особливо для маленьких дітей.

- Допоможіть дітям встановити передбачуваний розпорядок. Діти більш впевнені, коли мають структуроване життя. Школа, заняття спортом, дні народження, свята та групові заняття додають впевненості під час стресових ситуацій.

- Координація інформації між родиною та школою. Батьки повинні знати про події та дискусії у школі. Вчителі повинні знати про конкретні страхи та проблеми дитини.

- Діти, які зазнали травми чи втрати, можуть проявляти більш інтенсивні реакції на трагедії або новини про війну чи терористичні інциденти. Ці діти можуть потребувати додаткової підтримки та уваги.

- Дивіться на фізичні симптоми, пов'язані зі стресом. Багато дітей виявляють тривогу та стрес через скарги на фізичні болі.

- Слідкуйте за можливим занепокоєнням через насильницькі фільмами або військові теми комп'ютерних ігор.

- Ознаки того, що дитині може знадобитися професійна допомога, включають: постійні проблеми зі сном, постійні порушення думок, страшні образи, інтенсивні страхи стосовно смерті.

- Допоможіть дітям спілкуватися з іншими людьми та виражати себе вдома. Деякі діти, можливо, захочуть написати листи або намалювати малюнки президентів, військовим, місцевій газеті або горючим сім'ям.

- Нехай діти будуть дітьми. Вони, можливо, не хочуть думати або говорити багато про важкі події. Це добре, якщо вони грають у м'яч, лазають на дерева або катаються на велосипеді тощо.

Війна та АТО непрості для розуміння та прийняття. Зрозуміло, що багато маленьких дітей почуваються заплутаними, засмученими та тривожними. Батьки, вчителі та дбайливі дорослі можуть допомогти, слухаючи та відповідаючи чесно і послідовно, підтримуючи. Більшість дітей, навіть ті, які зазнають травми, є досить стійкими. Як і більшість дорослих, вони можуть і здатні пройти через важкі часи і продовжувати своє життя. Створюючи відкрите середовище, де вони почуваються вільними задавати питання, батьки і вчителі можуть допомогти їм впоратись і зменшити можливість емоційних труднощів, зберегти психологічне здоров'я.

Список літератури:

1. Cox N. Children now say their main worries include nuclear war – their mental health is being wrecked by fake news [Electronic resource] / N. Cox // Independent. – Access mode: <https://www.independent.co.uk/voices/fake-news-children-anxiety-opinion-literacy-misinformation-schools-a7955046.html>
2. Terrorism and War: How to Talk to Children [Electronic resource] // American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. – 2017. – # 87. – Access mode: https://www.aacap.org/AACAP/Families_and_Youth/Facts_for_Families/FFF-Guide/Talking-To-Children-About-Terrorism-And-War-087.aspx

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄВИХ ПРИЗНАЧЕНЬ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЮ

Розширення соціальної активності, надбання самостійності, вдосконалення комунікативних навичок і планування свого майбутнього в підлітковому віці неможливе без формування смисложиттєвої сфери особистості. Найважливішим новоутворенням для становлення смисложиттєвої сфери особистості є становлення смисложиттєвої регуляції, на основі якої формується почуття дорослості, смисложиттєві орієнтації, а також система життєвих призначень.

Поняття життєвого призначення важливе для розуміння конструктивного розвитку особистості і в персонології вивчалось представниками напряму гуманістичної психології (А. Адлер, А. Маслоу, К. Юнг); а також вітчизняними і російськими вченими (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, О. Коржова, О. Мотков, С.Рубінштейн та ін.). Згідно О.Моткова: «Життєві призначення – це спочатку задані природні орієнтації людини, його загальна життєва спрямованість, що виражає схильність до певного типу функціонування, стилю діяльності, типу стосунків до себе, людей і Світу в цілому» [4]. Для вивчення життєво-смислової сфери особистості в нашому дослідженні на констатуючому етапі дослідження була застосована методика О.Моткова «Життєве призначення». Ця методика розглядає для вивчення чотири пари життєвих призначень, які мають полярну природу: «виконавець-творець», «керівник-підлеглий», «підтримка інших – підтримка себе», «ситуативна орієнтація – духовна орієнтація».

Дослідження особливостей життєвих призначень проводилося на базі школи-інтернату № 12 м. Києва, школи-інтернату № 26, а також Київської міської клінічної психоневрологічної лікарні № 1 ім. акад. І.П. Павлова. Основну групу склали 150 підлітків з легкою розумовою відсталістю (F70) у віці 14-15 років. Контрольну групу склали 104 підлітки з нормальним інтелектом, школярі середніх загальноосвітніх шкіл Подільського району м. Києва.

Для оптимізації розвитку особистості найбільш важлива вираженість творчої і духовної орієнтацій. Як показали результати дослідження, вираженість цих орієнтацій знижується із зменшенням рівня гармонійності: творча – з 39,4% у контрольній групі підлітків до 1,3% у основній; духовна – з 30,8% у контрольній групі до 7,3% у основній ($p < 0,01$). Вираженість альтруїстичної орієнтації («підтримка інших») також падає із зниженням рівня гармонійності: з 75,9% у контрольній групі до 21,3% у основній ($p < 0,01$).

У підлітків контрольної групи в парі орієнтації «керівник-підлеглий» переважає орієнтація керівника (64,4%), у підлітків основної групи переважає орієнтація підлеглого (61,3%); ($p < 0,01$). Дані аналізу вираженості полярних орієнтацій за цією методикою представлені у наступній таблиці.

Таблиця 1

Вираженість полярних орієнтацій у підлітків в основній і контрольній групах

№	Полярні орієнтації	Основна група (n=150)		Контрольна група (n=104)	
I	Творець	2 підл.	1,3%	41 підл.	39,4%
	Виконавець	111 підл.	74%	9 підл.	8,7%
	Орієнтація не виражена	37 підл.	24,7%	54 підл.	51,9%
II	Керівник	9 підл.	6%	67 підл.	64,4%
	Підлеглий	92 підл.	61,3%	10 підл.	9,6%
	Орієнтація не виражена	49 підл.	32,6%	27 підл.	25,9%
III	Підтримка інших	32 підл.	21,3%	79 підл.	75,9%
	Підтримка себе	40 підл.	26,7%	21 підл.	3,8%
	Орієнтація не виражена	94 підл.	62,7%	53 підл.	50,9%
IV	Духовна	11 підл.	7,3%	32 підл.	30,8%
	Ситуативна	45 підл.	30%	19 підл.	18,2%
	Орієнтація не виражена	94 підл.	62,7%	53 підл.	50,9%

Таблиця 2

Порівняльна характеристика вираженості полярних орієнтацій в основній і контрольній групах

Полярні орієнтації	Основна група		Контрольна група		Значення ф ємп.	Рівень значущості
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%		
Творча	2	1,3	41	39,4	10,1	($p < 0,01$).
Духовна	11	7,3	32	30,8	4,15	($p < 0,01$).
Підтримка інших	32	21,3	79	75,9	8,97	($p < 0,01$).
Керівник	9	6	67	64,4	10,71	($p < 0,01$).

Дана методика також досліджує внутрішньоособистісні фактори, які сприяють, або, навпаки, знижують здійснення життєвих призначень. Сприяючими саморозвитку чинниками є внутрішній локус контролю, висока усвідомленість призначень, гнучкість, віра в їх здійсненність. Показник «гармонійність здійснення життєвих призначень» за даною методикою визначається сприятливим поєднанням внутрішньоособистісних чинників.

Віра в здійснення життєвого призначення присутня у 82 підлітків контрольної групи (78,8%), 17 підлітків (16,3%) не впевнені в можливість здійснення свого життєвого призначення і 5 підлітків (4,8%) не вірять у можливість його здійснення. У основній групі лише 37 підлітків (24,6%) вірять в можливість здійснення свого життєвого призначення, 41 підліток (27,3%) не впевнені в можливість здійснення свого життєвого призначення і у 72 підлітків (48%) відсутня віра в можливість здійснення свого призначення. Віра в можливість здійснення життєвого призначення знижується із зменшенням рівня гармонійності: з 78,8% у контрольній групі підлітків до 24,6% у основній ($p < 0,01$).

Згідно з даними нашого дослідження в основній групі немає підлітків з високим рівнем показника «гармонійність здійснення життєвих призначень», у 35 підлітків

(23,3%) виявлений середній рівень цього показнику і у більшості підлітків – 115 досліджуваних (76,7%) діагностується низький рівень цього показнику. Низький рівень показнику «гармонійність здійснення життєвих призначень» підлітків основної групи обумовлений наступними внутрішньоособистісними чинниками: переважанням зовнішнього локусу контролю над внутрішнім, низькою усвідомленістю життєвих призначень, слабкою вірою в здійснення життєвих призначень, слабкою усвідомленістю життєвих призначень, ригідністю життєвих призначень.

Таким чином, проведене дослідження свідчить, що розвиток підлітків з легкою розумовою відсталістю здійснюється неусвідомлено, що обумовлено слабкою сформованістю життєво-сміислової сфери особистості.

Список літератури:

1. Видатні психологи: біографічний довідник / Упоряд. Т. Шаповал. – К.: Вид. дім. «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 120 с.
2. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов. Москва 2003. 170 с.
3. Коржова Е.Ю. Психология жизненных ориентаций человека. СПб.: Изд-во РХГА, 2006а. – 384 с.
4. Мотков О.И. Методика «Жизненное предназначение» // Газ. «Школ. Психолог», 1999, № 15, с. 8-9.

НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Базилевська Л. О.

студентка факультету психології

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО ПОЛІТИЧНОГО ІМІДЖУ

Питання про роль, створення та діяльність харизматичних лідерів в політиці, дослідження факторів формування політичного іміджу в регіоні є багатосторонньою теоретичною та практичною проблемою, що потребує наукового вивчення. Особливо важливу роль проблем, прагнення покращувати життя; 3) особистісно-енергетичних рисах: ентузіазм, бадьорість, оптимізм, провокування позитивних емоцій; 4) соціально-енергетичних рисах: вміння впливати на людей, рішучість, здатність до ризику, енергія, воля, наполегливість; 5) соціально-моральних рисах: високі моральні якості, відповідність «суспільного ідеалу».

За О. Петровою, політичний імідж має три-компонентну структуру, а саме: реальні особливості політика (зовнішні дані, привабливість, вік, здоров'я, манера одягатися, жести, міміка, наявність або відсутність харизми, темперамент, характер, здібності, а також особливості мотивації участі в політичній діяльності). Не менш важливі: політична позиція (приналежність до тієї чи іншої партії, руху), передвиборча програма і діяльність політика[3].

Другий фактор формування іміджу політика утворює спосіб і форми отримання інформації про діяльність та особистості політика. Важливим є співвідношення інформації та її несуперечливості при вступі по каналах міжособистісної взаємодії, отримання від PR-впливів і від незалежних ЗМІ, а також розбіжних суджень, чуток, пліток, анекдотів. Третій фактор – особливості електорату в конкретній соціальній ситуації розвитку суспільства. Тут важливі особливості менталітету в цілому, поточні соціальні очікування, що переважають настрої, стан соціального самопочуття в суспільстві.

Отже, на наш погляд, політичний імідж – це цілісне утворення, у побудові якого важливими вважаються такі характеристики політика: особистість (харизма, спрямованість, інтелект, моральність, потенціал), ставлення (до країни, народу, соратників, себе), поведінка і діяльність (лідерське – як в екстремальні моменти, так і у буденному житті).

Насамперед оцінюють: зовнішність, ступінь вираженості чоловічих або, відповідно, жіночих якостей; виразність поведінки (міміку, жестикуляцію); впевненість, переконаність у тому, про що він говорить; професійні ораторські якості (темп і чіткість мови, розкутість, ораторські прийоми) і лише потім зміст виступу. Про це часто забувають оратори, бажаючи справити враження на аудиторію за допомогою вишуканої логіки та ерудиції. Крім названих якостей, глядачі реагують на харизматичні якості особистості, що примушують їх вірити і відчувати насагу при спілкуванні з виступаючим. Технологія створення іміджу політичного лідера є довгим та складним процесом, що потребує немало зусиль. Існуючі у

літературі різні моделі технології формування іміджу дозволяють виділити основні етапи його формування, до яких враховують такі особливості.

На першому етапі визначаються властивості, які відрізняють даного лідера від інших. На другому етапі підкреслюються характеристики, які наближають політичного діяча «до народу» (активізується механізм ідентифікації та віднесення його до категорії «свій»). На третьому етапі наближають об'єкт іміджування до стереотипу «ідеального лідера». На четвертому – розвивають здібності політика як оратора домагаючись узгодженості вербальної та невербальної інформації. На п'ятому етапі – викликається інтерес засобів масової комунікації. Далі складається програма зустрічей з електоратом [4].

Виходячи із того положення, що харизматичність сучасних політичних лідерів оцінюються за такими критеріями, як здатність викликати довіру у населення регіону, у електорату, авторитетність, новаторство, успішність, впливовість, можна запропонувати такі моделі психотехнологічного супроводження ефективного політичного іміджу. Психотехнологія завжди спрямована на розвиток особистості політичного лідера, а саме на корекцію психічного образу або іміджу політика.

По-перше, імідж є об'єктом ідеальним, він є «продукт свідомості людей»; по-друге, психічний образ є нестійким, схильним до змін, тому його необхідно постійно і цілеспрямовано підкріплювати спеціально організованою інформацією; по-третє, імідж повинен бути емоційно забарвленим, «сірі» особистості у пам'яті не вкарбовуються; по-четверте, необхідно, щоб імідж був реалістичним, віра у «чудо – богатирів» пройшла, сильні якості особистості в ньому, безсумнівно, повинні представлятися, але не фантастичні; по-п'яте, імідж слід у більшості випадків створювати прагматичний, тобто під конкретне завдання. Важливим ще й те, що ефективний імідж завжди повинен бути цілісним, у ньому не повинно бути суперечливих або нерівномірно виражених якостей, до того ж ефективний імідж краще створювати простим, набір позитивних характеристик у ньому не має бути великим, особистість не буде цілісною.

Одна із психотехнологій – це формування іміджу з опорою на «ідеальний образ» кандидата. За допомогою соціологічних опитувань і спеціальних соціально-психологічних досліджень виявляються бажані якості і риси неперсоніфікованого лідера, тобто визначається так званий «ідеальний образ». Бажано виявити якомога більше рис, щоб цей образ відображав найважливіші характеристики «ідеалу» як реально існуючої людини: стать, вік, освіта, особливості інтелекту, моральні якості, спрямованість особистості, ціннісні орієнтації тощо. Далі підбирається кандидат, який в цілому більше за інших нагадує або походить під ідеал. Потім методом парних порівнянь за допомогою експертних оцінок визначається ступінь збігу його особистісних якостей із характеристиками «ідеального образу». Після цього певні якості за допомогою спеціальних тренінгів розвиваються, якусь такими повинні сприйматися за рахунок рекомендованих форм поведінки і спілкування, «обчислюються» необхідні дії, акції, які повинні були бути притаманні діям виявленого ідеалу.

Наступна психотехнологія – це так званий сценарний підхід. Сформувавши конкретні уявлення про «ідеальні образи» політика, готують сценарій його «розкручування». У цей сценарій повинні входити конкретні дії, акції та висловлювання, плановані для передвиборної кампанії – формується «подієвий ряд». Власне, це участь кандидата в запланованих заходах й повинна сформувати раніше розрахований імідж. Події повинні бути сплановані таким чином, щоб кандидат показав усі свої сильні сторони та справив позитивне враження. Про нього повинні заговорити. Для цього всі дії «подієвого ряду» повинні висвітлюватися у ЗМІ.

Найяскравіші акції повинні бути на старті та на фініші виборчої кампанії. Цей «ряд» повинен бути органічним, природним, а для цього необхідна серйозна аналітична робота радників і консультантів. Технологія використання соціально-психологічних феноменів «контрасту» і «подібності» використовується, коли колишній лідер в країні досить популярний, наступний має бути схожим на нього, але все-таки кращим – у цьому полягає психологічний ефект «подібності».

Однак, якщо попередній президент непопулярний і справи в країні йдуть погано, новий кандидат повинен кардинально від нього відрізнятись в кращий бік. У цьому сутність психологічного ефекту «контрасту». Така різка відміна обов'язково має бути оформлена в іміджі політика, його комунікаціях і висвітленні його діяльності у ЗМІ. На ефекті «контрасту» можна побудувати сильний політичний імідж. Соціально-психологічний ефект «контрасту» може бути застосований без посереднього порівняння. У цьому випадку про непопулярного лідера дається величезна, надлишкова інформація. Висвітлюється буквально кожен його крок, коментується кожне висловлювання, здійснюється найдокладніший показ його діяльності та взаємодій. Психотехнологія використання закономірностей соціальної перцепції базується на певних законах сприйняття соціальних суб'єктів, що ґрунтуються на смисловій оцінній інтерпретації об'єкта, у тому числі і причинних, має місце взаємовплив, емоційне ставлення [5].

Відповідно, сформований образ: 1) повинен бути емоційно насиченим, чуттєвим, виробляти сильне враження. Часто це досягається за рахунок обіцянок; 2) повинен бути несуперечливим, збалансованим; 3) повинен будуватися з можливістю його осмислення за рахунок використання деяких фактів із біографії (політик із «партійних»); 4) включати психологічні установки, що відіграють величезну роль у сприйнятті політика, його оцінки. Як правило, установки формуються засобами масової інформації; 5) повинен бути пов'язаний із соціальними ролями, міфами. Наприклад, образ «господаря», «героя», «кумира», «заступника».

Важливе значення у сприйнятті іміджу політичного лідера відіграють такі якості, як артистизм, що допомагає «викручуватися» в складних ситуаціях, сприятливо впливати на психіку людей; як правило, артистичні політики мають велику популярність; хобі – характеризує політика як оригінальну особистість; захоплення політика, його «маленькі слабкості» скорочують дистанцію між ним і населенням.

При формуванні іміджу політичного лідера на першому місці – стоїть взаємодія зі ЗМІ, але, окрім цього, є чимало важливих прийомів: організація публічних виступів або участь в них, створення особистого сайту, ведення блогів, сторінок у різних соціальних мережах тощо. Але ми зупинимося на просуванні іміджу лідера в ЗМІ, для ефективного впливу якого існують правила. По-перше, вибір найбільш ефективних каналів для комунікації, складання плану взаємодії зі ЗМІ; по-друге, створення інформаційних приводів; по-третє, складання різних матеріалів для ЗМІ у вигляді прес-релізів, інтерв'ю, коментарів, листів до редакції тощо; по-четверте, створення основної концепції, послання для просування образу політичного лідера; по-п'яте, моніторинг роботи PR-служби, відстеження ефективності дій. Для створення ефективного політичного іміджу використовують метод політико-психологічного портретування. Політико-психологічний портрет є більш комплексним утворенням.

Для створення ефективного політичного іміджу необхідно, по-перше, методом експертної оцінки з'ясувати величину характеристик іміджу даного політичного лідера; виділити слабкі місця; розробити змістовну, подієву сторону інформаційних повідомлень позитивних рис політичного лідера, визначити стратегію і тактику впливу в заданому напрямку на масову свідомість за допомогою даних

інформаційних подач через ЗМІ, а так само в особистих контактах політичного лідера з виборцями. По-друге, використання психологічних методів впливу на електорат: зараження, навіювання, переконання, наслідування і моди, а також формування психологічних умінь політичного лідера для того, щоб ефективно впливати на електорат. По-третє, за допомогою ЗМІ імідж політичного лідера підкріплювати інформаційними матеріалами, з метою оперативного коригування іміджу політика вивчати особливості функціонування атрибутивних процесів, їх причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, що протікають на рівні буденно-практичної свідомості виборців.

Список літератури:

1. Зызыкин В. Г., Белоусова И. Е. Психологические характеристики эффективного политического имиджа. – М., 1999.
2. Имидж лидера. Психологическое пособие для политиков / под ред. Е. В. Егоровой-Гантман. – М.: Об-во «Знание» России, 1994. – 265 с.
3. Имиджелогия-2006: актуальные проблемы социального имиджмейкинга: материалы четвертого международного симпозиума по имиджелогии / под ред. Е. А. Петровой – М.: РИЦ АИМ, 2006. – 358с. 4. Кошелюк М. Е. Технологии политических выборов. – СПб.: Питер, 2004. – 239 с.

Теслик Н. М.

кандидат психологічних наук, старший викладач

Бережна Д. В.

студентка

Сумський державний університет

м. Суми, Україна

ПРОВІДНІ КОНЦЕПЦІЇ ЗЛОЧИННОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Відповідно до синергетичних принципів, особистість у процесі формування на кожному з вікових етапів має безліч варіантів подальшого розвитку. У тому числі існує закономірна частка певних деформацій, підкріплених девіантними проявами поведінки. Під девіаціями розуміють стійку поведінку особистості, що відхиляється від загальноприйнятих, найбільш поширених і усталених суспільних норм [3].

За певних несприятливих умов варіантом особистісної деформації може бути злочинної спрямованості. Погоджуючись із В.В. Бедь, виходимо з того, що особистість злочинця – свідомий суб'єкт, наділений сукупністю біологічно обумовлених і соціально детермінованих властивостей, поведінка якого визначається антисуспільною спрямованістю, що виникає під впливом певних суспільно-політичних, економічних та соціокультурних умов [1, с. 95-96].

До найбільш ранніх теорій деформації особистості злочинця відносяться біологічні. Родоначальником біокримінології став італійський судовий психіатр Ч. Ломброзо, що у 1876 р. написав книгу «Злочинна людина» і розробив теорію «природженого злочинця», оголосивши злочин природним явищем. Він стверджував, що злочинцями народжуються, а тому вони мають цілком визначені анатомічні та психофізіологічні ознаки.

Незважаючи на спростування цієї теорії ще при житті Ч. Ломброзо, її з деякими змінами продовжували розвивати: в Італії – Р. Гарофало, Е. Феррі, Д. ді Тулліо, у

Німеччині – Е. Кречмер, В. Зауер, у США – Е. Хутон, У. Шелдон та інші біокримінологи. Сучасні біокримінологи обґрунтовують свої позиції, спираючись на останні досягнення природних наук. Спадкова теорія в сучасній інтерпретації розпадається на кілька різновидів: сімейна схильність, близнюкова, хромосомна, ендокринна й інші. Однак безперечних зв'язків між злочинністю і біологією людини не встановлено [4, с. 45].

Новий напрямок розвитку психіатричного підходу до аналізу злочинності дали дослідження австрійського вченого Зигмунда Фрейда. На їх основі американський вчений У. Уайт провів оригінальний аналіз феномена злочинної поведінки. На думку У. Уайта, людина народжується злочинцем, а його подальше життя – процес придушення руйнівних інстинктів, закладених у Воно. Злочини відбуваються, коли Воно виходить з-під контролю над-Я [9].

Теорія конституціональної схильності була запропонована в 20-х роках Е. Кречмером у праці «Будова тіла і характер», який поведінку індивіда, як правомірна, так і злочинна, визначав різними типами фізичної конституції. Його послідовниками є американські кримінологи У. Шелдон, Е. Хутон, але на сучасному етапі це історична теорія. Ще одним припущенням пояснення злочинної поведінки є теорія небезпечного стану, що була розроблена італійським кримінологом Р. Гарофало в його роботі «Критерії небезпечного стану» (1880 р.). Небезпечний стан слід розуміти як внутрішньо властиву людині схильність до вчинення злочину, на підставі якої до нього варто застосовувати превентивні заходи чи покарання. Сучасним продовженням теорії Гарофало є клінічний напрямок, розроблений Ж. Піналем, Д. Сабо, Дж. Канепой та ін. Основні положення даного напрямку зводяться до того, що вони відкидають принципи кримінальної відповідальності і, як наслідок надання клініцисту вирішальної ролі при визначенні покарання, розширення системи альтернативних вироків, застосування превентивних заходів безпеки до осіб, які становлять потенційну небезпеку для суспільства [5, с. 50-51].

Психологічні теорії злочинності пов'язують деформацію особистості злочинця з певними типами особистості. Деякі дослідники висловлювали припущення, що аморальна, психопатична особистість розвивається в закономірній меншості індивідів, обов'язкової частки суспільства. Психопати – це замкнені в собі, позбавлені емоцій характери, що вдаються до насильства заради самого насильства.

Індивіди з психопатичними рисами іноді справді чинять насильницькі злочини, але дефініція «психопат» викликає суттєві наукові труднощі. Психопатичні риси не обов'язково мають бути кримінальними. Однак майже всі дослідження осіб з психопатіями обмежувалися колом засуджених в'язнів.

Психологічні теорії злочинності можуть, у ліпшому випадку, пояснити лише деякі аспекти злочину. Тоді як деякі злочинці справді мають риси характеру, які відрізняють їх від решти населення, малоімовірно, що такими рисами наділена більшість злочинців. Існує безліч різновидів кримінальних діянь, і ми не припускаємо, що ті, хто їх чинить, мають якісь специфічні психологічні характеристики. Малоімовірно, щоб психологічні нахили людей, які діють самостійно, мали багато спільного з психологічними нахилами членів згуртованої банди. Навіть якби нам вдалося пов'язати певні відмінності з певними кримінальними характеристиками, неможливо довести, що причинна залежність має конкретний вектор [2].

Водночас соціальні чинники деформації більш прозорі і дискусійні. Тобто закономірно, що саме зв'язок із кримінальною бандою впливає на зовнішність або вдачу людини, а не вдача або зовнішність формують кримінальну поведінку. Усі соціологічні теорії наголошують на відсутності чітко визначеної межі між

злочинною і респектабельною поведінкою, а також на тому, що у формуванні злочинної поведінки дуже важливу роль відіграє контекст – соціальне навчання та соціальне оточення.

Едвін Сазерланд пояснює девіантність за допомогою теорії, яка отримала назву теорія диференційної асоціації. Ця теорія відштовхується від ідеї про те, що у суспільстві існує багато субкультур, окремі з яких заохочують протизаконні дії. Тобто шлях формування особистості злочинця – це інтеріоризація норм злочинних соціальних груп, до яких людина належить. На більш ранніх етапах онтогенезу контакти індивіда з криміногенним оточенням підвищується ймовірність деформації особистості. Таким чином пояснюється високий відсоток криміналізації дітей неблагополучних родин. Аналіз статистичних даних свідчить, 48% неповнолітніх, засуджених у 2014 році в Україні, виховувалися у неповних сім'ях [7].

Теорія контролю Уолтера Реклеса прагне відповісти на питання, чому у районах із високим рівнем злочинності зустрічаємо чисельні приклади правомірної поведінки. Вибірковість деформації особистості злочинця пояснюється внутрішнім та соціальним контролем індивіда.

Дослідження соціолога А. Рубанова доводять, що домінуючими факторами девіантної поведінки молоді у сучасних умовах є психологічні (заздрість, агресивність, прагнення гострих відчуттів) та соціальні передумови (конфлікти з батьками, неорганізований вільний час, насильство у підлітковому середовищі).

До теорій макрорівня належить концепція структурної напруги яка ґрунтується на уявленнях Еміля Дюркгейма про аномію – особливий морально-психологічний стан індивіда, спричинений кризою суспільства, перш за все з економічних причин [6].

Теорія ярликів (Едвін Лімерт, Ерік Еріксон, Говард Бекер) твердить, що жоден тип поведінки не є автоматично і внутрішньо девіантним. Різні суспільства і різні суспільні групи визначають відхиленнями різні типи поведінки. Наприклад, в ряді мусульманських країн вживання алкоголю категорично засуджується, на відміну від деяких наркотичних засобів. Отже, суспільна думка є сама по собі чинником деформації особистості злочинця. У контексті теорії ярликів американський соціолог Ервін Гофман (1922–1982) розробив теорію стигматів (стигма – тавро, штамп), по суті – стереотипних розрізень за певними фізичними, характерологічними недоліками, переконаннями, походженням тощо [8].

Аналізуючи вищевикладений матеріал, можна зробити висновок, що на девіантну деформацію особистості можуть впливати як окремі чинники, так і їх комплекс. Розглянуте питання є темою чисельних наукових дискусій, перспективою подальшого розвитку яких є вивчення етнопсихологічних аспектів проблеми. Досягнення окремих країн, наприклад, Канади, Швеції, у психопрофілактиці злочинної деформації особистості свідчать про потенційні можливості впливу на кримінальну ситуацію в Україні та нагальну потребу подальших досліджень даної теми.

Список літератури:

1. Бедь В.В. Юридична психологія. Навчальний посібник. Львів, 376 с.
2. Гидденс Э. Социология . Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. М., 1999. 703 с.
3. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. СПб., 2003. 532.
4. Кримінологія. Навчальний посібник. Упорядники: Джужа О.М., Василевич В.В., Іванов Ю.Ф., Опанасенко П.М., Сюравич В.Г.; за заг. ред. О.М. Джужи. К., 2004. 200 с.

5. Кримінологія. Підручник В.В. Голіна, Б.М. Головкін, М.Ю. Валуйська, О.В. Лисодєд та ін.; за ред. В.В. Голіни і Б.М. Головкіна. Х., 2014. 513 с.
6. Мертон Р. Социальная структура и аномия. Социология преступности (Современные буржуазные теории). Москва, 1966.
7. Пінська О.С. Деформація правової свідомості та її класифікація. Право і безпека. 2011. № 1 (38). С. 54-55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pib_2011_1_12.
8. Танчин І.З. Соціологія: навчальний посібник. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ, 2008. 351 с.
9. Фрейдистские теории в криминологии. Общая характеристика. URL: http://criminology-info.ru/index.php?action=full_article&id=46.

Венгер Г. С.

кандидат психологічних наук,

старший викладач кафедри психології

Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ

Особи, що порушили встановлені законом у державі норми і правила поведінки, підлягають осуду і залученню до відбування покарання в спеціальних установах. Перед державою стоїть завдання не тільки покарання людини за скоєний злочин, але й перевиховання і повернення в суспільство соціально здорової людини. Вирішення цих завдань покладено на спеціальні (пенітенціарні) установи. Термін **«пенітенціарний»** (від лат. – *poenitentarius* – юридичний) означає відношення до покарання, переважно кримінального. Пенітенціарна установа являє собою спеціальну установу, призначену для виконання функцій покарання за кримінальні діяння, виправлення і перевиховання засуджених [4: с. 188] **Виправна (пенітенціарна) психологія** – галузь юридичної психології, яка виявляє умови і особливості виправлення і перевиховання правопорушників, переважно у виправно-трудових закладах. Зокрема, дана галузь юридичної психології досліджує інтелектуальні та особистісні властивості правопорушників, процес їх адаптації до перебування у виправно-трудових закладах, психічні стани, викликані позбавленням волі, методи і прийоми виховної роботи з цією категорією осіб, формування позитивної установки на виправлення та ін. **Виправна (пенітенціарна) психологія** вивчає як психологію окремих правопорушників, так і структуру формальних і неформальних груп в місцях позбавлення волі, психологічні феномени і механізми їх виникнення і функціонування. До завдань пенітенціарної психології відносяться також дослідження ефективності покарання, зміна психіки особистості засудженого в процесі виконання покарання, формування особливостей її поведінки в умовах табірної і тюремного режимів. **Ресоціалізація** – комплекс дій, спрямованих на повторне засвоєння культури відносин у соціумі, формування (або відновлення) і закріплення у вихованців певних соціальних норм та ролей, стійкої просоціальної мотивації для усвідомленої відмови від норм кримінального середовища на користь загальноприйнятих цінностей; здобуття умінь та навичок, необхідних для їх успішного повернення в суспільство [2; с. 223]. «Ресоціалізація» – поняття соціальне, яке за визначенням Ю.В. Жулевої означає «поновлення або повторність дій, яка є протидією соціальній деградації особистості [8; с. 7]. Вперше цей термін

був використаний американськими психологами А. Кеннеді і Д. Кебером для визначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище, наприклад, у випадку звільнення особи з місця позбавлення волі або внаслідок її територіального переміщення, міграції. Психологи вважають, що «ресоціалізація» походить від латинського слова «*poenitentiarius*» тобто той, який кається, виправляється і досліджують психологічні основи цього явища у площині відновлення раніше порушених необхідних для повноцінної життєдіяльності в суспільстві соціальних якостей особистості.

Зрілість кожного суспільства визначається відношенням до соціальних уразливих категорій населення, до яких можна віднести людей, які знаходяться в місцях позбавлення волі. Наша робота спрямована на дослідження особистісних характеристик практикуючого психолога в місцях позбавлення волі. А також на розробку в подальшому методичних рекомендацій, щодо підготовки до роботи пенітенціарного психолога. В результаті роботи нами був розроблений навчальний тренінг для допомоги в підготовці психолога в системі виконання покарань [3; с. 80].

Коло питань, з якими сьогодні звертаються до пенітенціарного психолога працівники установ, засуджені, їх близькі родичі дуже широке та віддзеркалює всю складність, суперечливість, навіть інтимність людських стосунків. При цьому кожен очікує на розуміння, співчуття, кваліфіковану допомогу [7; с. 10]. Пенітенціарна психологія досліджує проблеми ефективності покарання, динаміку особистості засудженого у процесі виконання покарання, формування її поведінкових особливостей у різних умовах табірної і тюремного режиму, особливості ціннісних орієнтацій і стереотипів поведінки малої групи у умовах соціальної ізоляції.

Проблеми соціальної адаптації, ресоціалізації та трудової зайнятості засуджених до позбавлення волі висвітлено в наукових працях таких вчених, як: Ю.М. Антонян, О.М. Бандурка, І.Г. Богатирьова, О.В. Бец, В.О. Глушков, В.І. Горобцов, В.І. Гуськов, О.М. Джу́жа, Л.А. Жук, А.Ф. Зелінський, І.Г. Константинов, С.Ю. Лукашевич, В.С. Наливайко, О.Б. Пташинський, Г.О. радов, В.М. Синьов, А.Х. Степанюк, С.О. Стефанов, М.О. Стручков, В.В. Сульцький, В.М. Трубніков, С.Я. Ференюк, О.В. Філімонов, В.І. Шакун, І.В. Шмаров, А.О. Яровий та інших. Ці вчені внесли значний внесок у розробку проблеми формування та удосконалення кримінально-виконавчої системи.

Зазначимо, що пенітенціарний психолог має особливий професійний статус. Його діяльність, гуманістична за сутністю, прикладна за методами і завданнями, здійснюється в умовах пенітенціарної системи. Актуальність дослідження підготовки пенітенціарного психолога полягає в недостатньому вивченню цієї теми взагалі та незначній кількості наробок та науково-методичного матеріалу для роботи психолога в системі виконання покарань.

В дослідженні приймали участь студенти – психологи старших курсів Миколаївського Національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Об'єм вибірки складає: 19 осіб, п'ятий курс спеціальності «Психологія». Метою нашого дослідження було виявлення студентів, що мають зацікавленість та здібності для роботи в пенітенціарній системі, розробка навчального тренінгу для підготовки фахівців – психологів в системі виконання покарань. Для проведення дослідження нами була створена авторська анкета, що була покликана визначити рівень теоретичних знань студентів, щодо запропонованої теми, встановити наявність чи відсутність практичних навичок, в роботі пенітенціарного психолога та виявити ступінь зацікавленості студентами діяльністю психолога в системі виконання покарань. Встановлено, що студенти майже не мають теоретичних знань та практичних навичок щодо особливостей роботи в системі виконання покарань. В результаті було розроблено навчальний тренінг для допомоги в підготовці психолога в системі виконання покарань. Метою тренінгу є підготовка психологів для роботи в пенітенціарній системі. Основні завдання тренінгу: вивчення

теоретичної основи, щодо особливостей роботи пенітенціарної системи взагалі, функціонування в ній психолога; оволодіння практичними навичками, що застосовуються в роботі пенітенціарного психолога.

Результати цієї роботи – це певний внесок до вивчення проблеми підготовки пенітенціарного психолога, а також формування науково-методичної бази для роботи психологів в системі виконання покарань.

Саме психологічна підготовленість практичного психолога, який планує працювати в пенітенціарній системі обов'язкова. У зв'язку з цим слід мати на увазі основні групи професійно – психологічної підготовленості психологів:

- професійно – важливі вміння. (вміння враховувати і створювати психологічні умови для ефективного вирішення практичних психологічних завдань; вміння професійно користуватися основними психологічними засобами: справжня майстерність вимагає знання теоретичних основ спілкування і хорошої практики; вміння користуватися особливими психологічними прийомами: (складання психологічного портрету людини чи малої групи; психологічний аналіз листів, скарг, заяв і повідомлень свідків; встановлення психологічного контакту із співрозмовником; діагностика брехні приховуваних обставин та ін.

- професійно – психологічна підготовленість психолога (професійно-розвинуті психологічні якості: сприйняття, увага, психологічна спостережливість, пам'ять, уявлення, мислення);

- професійно – психологічна стійкість (відсутність психологічних реакцій негативного типу в екстремальних умовах чи при дії стрес-факторів, вміння виявляти розумну настороженість і увагу до ризику, небезпеки, несподіваності; вміння керувати собою в психологічно напружених, конфліктних ситуаціях та ін[5; с. 325].

Така структура психологічної підготовленості практичного психолога має в своїй основі головну особливість його діяльності – це робота з людьми, серед людей і для людей. Формування професійно – психологічної підготовленості психологів у вузі сприяє вивченню курсу «Юридична психологія». Психологічна підготовка студентів факультету педагогіки та психології є одним із засобів досягнення нового якісного стану психологічних кадрів в пенітенціарії.

Список літератури:

1. Бедь В.В. Юридична психологія: навчальний посібник. –К.: «Каравела»; Львів: «Новий світ – 2000», «Магнолія плюс» 2003. – 376 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник –К.: Академвидав, 2013. – 312 с. – (Серія «Альма – матер»).
3. Жук І.Л. Праця засуджених в місцях позбавлення волі, – К.: Кондор, 2009. – 226 с.
4. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. 2-е видання. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 240с.
5. Коновалова В.О. Юридична психологія: підручник для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. –К.: Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2005. – 424 с.
6. Легка Л.М. Організація діяльності психологічних служб: навчальний посібник. – Львів: «Новий Світ – 2000», 2010. – 372 с.
7. Мокрецьова А.І. Голубева В.П «Рабочая книга пенитенциарного психолога» Москва 1998.
8. Неживець О.М. Ресоціалізація засуджених та осіб, звільнених з місць позбавлення волі. Монографія. – К.: Кондор, 2009. – 222 с.
9. Фролова О.Г. Злочинність і система кримінальних покарань. – К., 1997.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДІ

Сучасні суспільні процеси різко змінили соціальне, матеріальне і політичне становище молоді. Соціально-психологічний розвиток молоді характеризується нерівномірністю, напруженістю, наявністю і повторюваністю конфліктних ситуацій. Вона, порівняно із старшими поколіннями, є більш імпульсивна, гостріше реагує на суперечності дійсності, втім мобільніша, швидше засвоює нове. Її характеризують і підвищена вимогливість, критичність до старших поколінь, переоцінка власної здатності до самостійної діяльності. Саме в молодості динамічно формуються соціальні мотивації, принципи самореалізації та включення у процеси розвитку соціуму та держави в цілому, тому вивчення і вирішення проблем соціально-психологічного становлення молоді є досить актуальним питанням [3, с. 17].

В сучасних умовах пошуку та становлення нової культури, ідеології, моралі, освіти і виховання наша молодь усе більше втрачає духовно-світоглядні орієнтири, не може встановити основу для формування життєвих планів, плутається в загальнолюдських цінностях. Неробство стає звичним способом життя частини молоді. В свою чергу, матеріальне становище не амбітних верств молоді штовхає на протиправні, злочинні дії. Сьогодні спостерігається стрімке падіння загального рівня культури молоді, девальвація моральних цінностей.

Значно зменшився потяг молодих до отримання знань, до науки. Вибір життєвого шляху став визначатися не здібностями й інтересами молодої людини, а конкретними обставинами. Соціальні мережі здебільшого стали джерелом тієї інформації, що скеровує та мотивує молодь, проте ці сучасні «істини» значно відрізняються від «класичного» підходу формування та становлення молоді. Також проблеми соціально-психологічного становлення молоді пов'язані із швидкоплинними соціальними змінами, а саме змінами ідеологічних орієнтирів у вихованні.

Щоб соціально-психологічне становлення молоді відбувалося адекватно відносно суспільства, потрібно визначити її місце та роль в суспільстві, з'ясувати основні проблеми, з якими вона стикається. Серед них є традиційні – визначення свого місця в соціумі, пріоритетів, питання дружби та кохання, пошуки сенсу життя в цілому, створення сім'ї тощо. Вирішення багатьох цих проблем залежить від факторів соціального життя. Йдеться про вибір професії, життєвого шляху, самовизначення, професійну мобільність тощо. Не менш актуальними є здоров'я, освіта молоді, спілкування її з дорослими й однолітками [4, с. 41].

Незважаючи на неоднорідність молоді як соціальної групи можна спробувати вибудувати шкалу її цінностей, пам'ятаючи при цьому, що бачення цінностей у різних категорії молодих людей різноманітні.

По-перше, безсумнівно прагнення молоді поліпшити своє матеріальне положення. Прагнення підвищити свій прибуток цілком зрозуміле: без грошей сьогодні людина втрачає можливість повноцінно розвиватися та задовольняти свої численні потреби.

По-друге, молодь потребує повноцінного спілкування. Недостачу спілкування молодь відчуває найбільше гостро. При цьому діти з заможних сімей страждають не менш малозабезпечених: вони більш схильні неврозам і психічним захворюванням.

Відсутність розвиненої і стійкої сфери спілкування породжує проблему самотності у молодіжному середовищі [1, с. 163].

По-третє, дуже важлива для молодих можливість працювати за спеціальністю. Ця проблема, на відміну від попередніх, пов'язана з загальною ситуацією в країні. Більшість випускників вузів змушені вибирати високооплачувану роботу не за фахом, втрачаючи кваліфікацію. Причина відходу молоді зі сфери виробництва – відсутність творчого моменту, неможливість показати себе як професіонала [1, с. 169].

Важливу роль у тому, якою зростає молода людина, як проходить її становлення, відіграють ті люди, які знаходяться у взаємодії з нею. Соціалізацію можна розглядати як процес становлення соціальної особистості, навчання та засвоєння індивідом соціальних норм і культурних цінностей, установок та зразків поведінки того суспільства, соціальної групи і громади, до яких він належить [2, с. 267]. Соціально активна особистість завжди буде мати активну життєву позицію, що передбачає саморозвиток і самореалізацію.

Існуючі економічні і соціальні програми практично не враховують специфічну соціальну позицію молодого покоління в процесі суспільного розвитку. У зв'язку з цим необхідно підсилити увагу до соціальних проблем молоді, визначенню засобів, форм, методів і критеріїв роботи з молодим поколінням. Соціальна незахищеність, нестача уваги суспільства визначає цю соціальну групу як дестабілізуючу суспільну силу, яка повинна нести відповідальність за майбутнє країни. Вирішення цих проблем потребує розробки і втілення у соціальну практику державної молодіжної політики, яка зможе створити нову систему професійної підготовки молоді з урахуванням тенденцій сучасного соціально-економічного буття та потреб ринку праці.

Список літератури:

1. Нове покоління незалежної України (1991 – 2001 роки): Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 р). – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. – 211 с.
2. Пірен М. Соціалізація молоді в українському суспільстві: стан, особливості становлення. Український науковий журнал «Освіта регіону», 2011, №4, 267.
3. Тарабукін Ю.О. Соціологія молоді: Курс лекцій. Український ін-т соціальних досліджень. – К.: Фітосоціоцентр, 2001. – 376 с.
4. Титма М.Х., Саар Э.А. Молодое поколение. – М.: Мысль, 1986. – 255 с.

НАПРЯМ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Докучаєва В. В.

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри дошкільної та початкової освіти*

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
м. Старобільськ, Луганська область, Україна

ЗВОРОТНИЙ ІНЖИНІРИНГ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Інтенсивність інформаційного середовища, що є суттєвою прикметою сучасного суспільства, з одного боку, уможливорює необмежений доступ до найбільш значущих здобутків персональної та колективної інтелектуальної діяльності, а з іншого, спричиняє новий виписок різноманітних інновацій та технологій щодо їх практичної реалізації.

Освітня сфера, що об'єктивно є найбільш вразливою до кризових явищ сучасного соціуму, постає зацікавленим замовником на інноваційну продукцію – як інструмент опанування багатовимірної реальності.

Моделювання фрагментів останньої – через *постановку конкретної проблеми, прогнозування розвитку ситуації*, що склалася, й, нарешті, *окреслення стратегії* продуктивної поведінки у межах цього розвитку – складає зміст *педагогічного проектування*, що останнім часом у широкій практиці подається як *освітній інжиніринг*.

Процедурний аспект зазначених процесів відображається в численних технологіях, утім, саме як *системний дескрипт* його подано в розробленій нами *технології проектування інноваційних педагогічних систем* [1].

На відміну від більшості технологічних моделей процесу проектування, що спираються на *пряму логіку дій* у поетапному створенні нового продукту, (тобто – від виникнення ідеї до її втілення), на разі пропонована до розгляду в цій статті технологія зворотного інжинірингу передбачає алгоритм реверсного руху дослідника – за напрямом «втілення ідеї – виникнення ідеї».

Отже, як *мету статті* розглядаємо *обґрунтування доцільності використання й механізму актуалізації процедури зворотного інжинірингу в логіці процесу проектування інноваційних педагогічних систем, з огляду на підвищення ефективності останнього*.

Якщо виходити з того, що відмінність між освітнім проектуванням та освітнім інжинірингом ґрунтується на більшій доцільності технології проектування для теорії, та, навпаки, технології освітнього інжинірингу – для практики освіти, то стає очевидною доречність застосування *алгоритму зворотного інжинірингу* – саме у практиці освітнього проектування.

Проте, з огляду на когнітивну схему процесу зворотного інжинірингу, що є досить складною і вимагає суттєвої перебудови логічної структури проектування як певного інтелектуального акту, ми найбільшу придатність методу зворотного інжинірингу пов'язуємо зі сферою *підготовки дослідників та майбутніх фахівців освіти, компетентних у галузі педагогічної інноватики й проектування*.

Звертаючись до сутності поняття *зворотного інжинірингу* (англ. reverse engineering – зворотна розробка), зазначимо, що в широкому сенсі воно означає дослідження певного приладу чи програми й документації до них з метою з'ясування принципу роботи й, якнайчастіше, відтворення приладу, програми чи іншого об'єкту, *без копіювання* його як такого. Крім іншого, дослідження й зворотна розробка програм (об'єктів) застосовується з метою модифікації й створення «генератора ключа», алгоритм роботи якого здобувається на підставі аналізу алгоритму перевірки. Також дослідження й зворотна розробка програми застосовуються з метою отримання закритих даних щодо внутрішньої будови програми.

Для визначення *алгоритму зворотного інжинірингу* пропонуються *етапи*, що в узагальненому вигляді можна подати наступним чином.

1. Аналіз вихідних даних
2. Загальний аналіз зразку матеріальної частини.
3. Отримання експертиз.
4. Визначення вимог до результату запозичення технології.
5. Електронна обробка параметрів об'єкта (через його складники – матеріальний, геометричний, структурний, технологічний, комунікаційний, програмного забезпечення).
6. Реконструкція концепції, технології.
7. Реконструкція матеріальної частини.
8. Вибір аналогів матеріалу та виробничих технологій.
9. Перепроєктування з урахуванням обраних матеріалів, виробничих технологій та готових виробів.
10. Підготовка комплексу технічної й супровідної документації щодо реконструйованої технології.

У нашому випадку процедура зворотного інжинірингу застосовується з метою *перевірки якості технологічного процесу* (щодо створення інноваційної педагогічної системи) й виявлення (коригування) можливих помилкових дій дослідника. Реверсивний інжиніринг, таким чином, звернено до технології проектування інноваційних педагогічних систем [1, с.119-120], що включає такі етапи: 1) діагностико-аналітичний; 2) цілеутворювальний; 3) стратегічно-прогнозувальний; 4) концептуально-створюючий; 5) організаційно-уточнювальний; 6) експериментально-технологічний; 7) рефлексивно-оцінювальний; 8) презентаційний; 9) експертно-оцінювальний.

У процесі реверсивного інжинірингу *аналізу* піддається *результат кожного етапу*, у напрямку «від кінцевого етапу – до початкового».

Висновок про ступінь досягнення здійснюється на підставі *зіставлення певного етапу та того, що йому передує* (за прямою послідовністю). Наприклад, *аналіз концепції проекту*, що передбачається результатом IV етапу об'єктивізується на підставі розгляду *прогнозу й стратегії*, що є результатом III етапу (див. вище алгоритм проектування інноваційних педагогічних систем). Тобто, для висновку про теоретичну обґрунтованість концепції проекту, її технологічну завершеність та придатність щодо її впровадження має надати підстав аналіз вироблених *прогнозу та стратегії* проекту – як попередніх логічних ланок.

Визнаючи, в цілому, універсальне значення технології зворотного інжинірингу, зазначимо, що, за умови здійснення не у виробничій (технічній, економічній, маркетинговій), а, наприклад, в освітній сфері, процедура зворотного інжинірингу має не комерційне (маркетингове), а дещо інше призначення, що відбивається відповідним чином і на способі організації самої процедури.

Отже, якщо в техніко-економічній сфері сенс реверсивного інжинірингу полягає у відтворенні технології проектування певного продукту, що спирається виключно на параметри готового виробу, то у випадку освітнього інжинірингу здобуття алгоритму проектування є лише одним із багатьох можливих завдань, передбачених зворотним інжинірингом.

Інакше кажучи, для нашого випадку спрямування цієї процедури на *отримання покрокової схеми створення інноваційної педагогічної системи* має сенс, якщо *неможливо скористатися наявною моделлю цієї системи* (тобто – без супроводу, розробленої документації тощо).

Утім, за нашими спостереженнями, найбільшу практичну доцільність технологія зворотного інжинірингу виявляє саме не в технологічному контексті – як спосіб отримання інформаційної моделі інноваційної педагогічної системи, а як *інструмент аналітичного та експертного оцінювання продуктів проектувальної діяльності*. Останнє ми пов'язуємо з *можливістю виявляти*, за допомогою зворотного інжинірингу, *проблемні ділянки в когнітивній схемі процесу проектування*, що, в свою чергу, уможлиблюється за рахунок зіставлення результатів двох найближчих етапів проектування, розглянутих у зворотній послідовності.

У розробленні когнітивних схем реверсивного інжинірингу в освітньому просторі ми дотримуємося, як вихідного, принципу поліваріантності. Утім, вважаємо, що *за повним циклом* зворотний інжиніринг може набути реалізації у трьох випадках – відповідно до вихідних умов проектування, а саме: 1) за умови, що є відомими лише кінцеві параметри системи (від проектувальника вимагається відтворення алгоритму проектування, з метою з'ясування вихідних параметрів системи); 2) відомими є кінцеві параметри системи й алгоритм проектування (від дослідника вимагається, у спосіб зворотного інжинірингу, відтворити вихідні параметри системи); 3) відомими є вихідні й кінцеві параметри системи (від проектувальника вимагається скласти алгоритм зворотного інжинірингу «результат – мета»).

Саме останню когнітивну схему ми розглядаємо як таку, що містить найбільшу кількість продуктивних дій, оскільки схема передбачає покроковий рух дослідника за напрямом отримання відповіді на запитання: які дії необхідно виконати на попередньому етапі проектування, аби гарантувати досягнення результату наступного етапу?

З огляду на можливості впровадження як керованої моделі проектувальної діяльності, так і моделі самокерування, ми пропонуємо когнітивну схему зворотного інжинірингу № 3 (див. вище) до широкого використання в системі підготовки майбутніх фахівців освіти, зокрема, в умовах вивчення курсу «Теорія й методика розв'язання професійно-педагогічних задач».

Список літератури:

1. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія /В. В. Докучаєва. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с.
2. Инжиниринг [Електронний ресурс] – Режим доступа: https://dic.academic.ru/dic.nsf/fin_enc/13778
3. Ярыгин А.Н. Приемы современного менеджмента в реинжиниринге образовательного процесса вуза [Електронний ресурс] / А.Н. Ярыгин, В.Н. Аниськин, В.И. Пугач, О.И. Пугач – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/1049-Article%20Text-2096-1-10-20160526.pdf>

ВАЖЛИВІСТЬ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ

Сучасне суспільство зазнає швидких фундаментальних змін в усіх сферах діяльності. Тому постає питання щодо створення умов для розвитку особистості кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних науково-технічних досягнень.

Разом з тим, у Болонській декларації про систему підготовки фахівців спостерігаються зміни спрямовані на активізацію пізнавального інтересу у навчальній діяльності студентів [3].

Когнітивний інтерес займає одне з важливих місць серед основних чинників ефективного навчання. Власне через нього забезпечується активне пізнання світу. Когнітивна діяльність формується під час навчально-виховного процесу у різноманітних навчальних закладах.

Аспекти формування і розвитку пізнавальних інтересів особистості завжди привертали увагу як педагогів так і психологів. Ця проблема знайшла своє висвітлення у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників. В Україні ці питання, прямо чи опосередковано розглядали І. Бех, В. Вербицький, С. Гончаренко, Л. Гордон, Р. Науменко, В. Онищук, О. Савченко, Т. Сущенко та інші.

Здійснюючи аналіз психологічної структури когнітивного інтересу, психологи дійшли висновку, що це суто особистісне утворення, нерозривно пов'язане з потребами в якому у цілісній органічній єдності представлені всі важливі для особистості процеси: інтелектуальні, емоційні, волеві. Проблема конкретизації педагогічних умов формування пізнавального інтересу у майбутніх інженерів, потребує подальшого дослідження.

Сучасна освітня технологія у професійній підготовці майбутніх фахівців – це науково-обґрунтована і унормована за метою підготовки спеціалістів, змістом освіти, місцем та терміном навчання система форм, методів, засобів і процедур, що використовуються для організації та здійснення спільної навчальної діяльності тих, хто навчає, і тих, хто навчається [1].

Компонентами педагогічних умов розвитку пізнавального інтересу у майбутніх інженерів є навчальна матеріально-технічна база і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації.

У педагогічній літературі існують різні підходи до виявлення умов розвитку пізнавального інтересу у студентів. Є загальні і частково-педагогічні умови. Слід зауважити, що ці умови є актуальними для різних категорій студентів, вони мають певне значення для викладання усього комплексу навчальних дисциплін у вузі.

При виокремленні зазначених педагогічних умов, слід взяти до уваги психолого-педагогічну діагностику та інтеграцію індивідуальних особливостей студентів.

Важливо наголосити на особливій ролі пізнавальної і практичної діяльності. Тут варто звернути увагу на положення Б.Ананьєва про те, що «... включення об'єкта навчання у різнобічну діяльність, яка спроможна задовольнити його духовні запити і

потреби, реалізувати індивідуальні нахили, – найважливіший фактор розвитку особистості, формування її інтересів» [4, с. 171].

Отже, можна зробити висновок, що використання принципу комбінування різнобічних видів діяльності у процесі підготовки майбутніх інженерів є важливою умовою розвитку пізнавального інтересу.

Своєрідність проблеми діяльності пов'язана з педагогічним процесом, який включає в себе діяльність того, хто навчається, і діяльність того, хто навчає. Оскільки педагог організовує навчальну діяльність студентів, ставить мету, спонукує до дій і підводить до кінцевого результату, то на думку декого, саме він і являється суб'єктом навчання в педагогічному процесі.

Важливо підкреслити, що поки спонукання студента до діяльності постійно йтиме від педагога, інтерес буде залишатися ситуативним, а може взагалі згаснути. Отож, виконуючи провідну роль у педагогічному процесі, викладач повинен посприяти, щоб студенти ставали суб'єктами діяльності. Активна свідомо діяльність майбутнього інженера створює особливу внутрішню аспірацію до навчання [6].

Можна прийти до висновку, що суб'єкт-суб'єктна модель педагогічних відносин взаємодоповнює діяльність викладача і студента.

Актуальність проблеми формування розвитку когнітивного інтересу студентів визначається не лише сучасними вимогами до навчального процесу, а й орієнтуванням освітнього вектора на розвиток особистості студента.

Список літератури:

1. Бондарева К.І., Козлова О.Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя. Науково-методичний посібник. – Суми: Видавництво «Слобожанщина», 2001. – 44 с.
2. Матвійчук Л.А. Мультимедійні технології в підготовці майбутніх фахівців інженерів-програмістів / Л.Матвійчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал . – 2012. – № 3. – 465с .
3. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.:Изд. Дом «Питер», 2001. – 263 с.
5. Кравчук Л.В. Особливості впровадження ІКТ в роботу вищої школи – Електронний ресурс – Режим доступу: <http://www.ipro.org.ua>.
6. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій – К.: Видавнича група, 2008. – 352 с.

Карасьова Л. А.
доцент кафедри романо-германських мов
навчально-наукового центру мовної підготовки
Національна академія Служби безпеки України
м. Київ, Україна

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

Вивчення іноземних мов є невід'ємною складовою у професійній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників оскільки володіння іноземною мовою є важливим інструментом соціальної взаємодії в галузі професійного спілкування. Знання іноземної мови значно прискорює здобуття нової інформації, розширює світогляд, підвищує культурний рівень, розвиває інтерес до обраної професії майбутнього офіцера-прикордонника. Завдяки володінню іноземною мовою збільшується кількість джерел професійно-корисної інформації, розширюється загальний та професійний світогляд, розвивається здатність ефективно спілкуватися у професійному середовищі.

При відсутності знання іноземної мови сучасному фахівцеві доступний лише мінімум необхідної інформації рідною мовою з книжок, статей, доповідей в тих галузях знань, що є цікавими для нього. Тому однією з важливих умов успішної професійної діяльності сучасного фахівця є володіння методами збору, обробки, аналізу і передачі інформації іноземною мовою для отримання нових відомостей необхідних для професійної діяльності.

Серед вітчизняних науковців, які вивчають проблематику у сфері компетентнісного підходу, ми звертаємо увагу на наукові дослідження з питань використання іноземних мов під час формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів [1], формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іноземних періодичних видань [2].

Однак, проблема формування інформаційно-аналітичної компетентності у фахівців різного профілю у процесі іншомовної підготовки є досить актуальною, але ступінь її дослідженості носить фрагментарний характер. Метою навчання іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі є формування здатності у майбутніх офіцерів-прикордонників використовувати іноземну мову для вирішення комунікативних завдань професійного характеру [3].

У процесі іншомовної підготовки у вищому військовому навчальному закладі необхідно формувати і розвивати навички аналітичної роботи з текстом, а саме: аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію, наводячи аргументацію з різних джерел, роблячи висновки; визначати актуальність, повноту, об'єктивність, цінність інформації; робити усний та письмовий виклад основного змісту прочитаного та коментувати прочитане. Наприклад, виділення ключових слів в тексті або пошук інформації за ключовими словами сприяє розвитку вмінь виділяти в інформації важливі поняття та ідеї, класифікувати факти і події за певними ознаками, структурувати інформацію за ступенем значущості.

В процесі навчання іншомовного читання у курсантів формуються елементи інформаційно-аналітичної та комунікативної компетентностей. Поняття комунікативної компетентності ми розглядаємо як сукупність особистих якостей майбутнього офіцера-прикордонника (ціннісно-сміслових орієнтацій) і визначаємо, як здатність вирішувати проблеми і самостійно знаходити відповіді на питання, що

виникають в процесі професійного, навчального, соціально-культурного та побутового спілкування іноземною мовою.

Також важливим є вміння майбутніх офіцерів-прикордонників опрацьовувати іншомовні джерела самостійно, користуватись потрібними довідниками, базами даних та іншими джерелами інформації (наукова література, ресурси Інтернет тощо).

Необхідною умовою формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників є застосування для вирішення навчальних і професійних завдань інформаційних та телекомунікаційних технологій. Застосування інформаційних технологій дозволяє реалізувати принципи індивідуалізації та диференціації навчання. Сучасні інформаційні технології розширюють можливості освітнього середовища завдяки впровадженню різноманітних програмних засобів. До числа таких програмних засобів відноситься електронні підручники та посібники. Сучасні електронні посібники дозволяють помітно збільшити інформаційний обсяг навчального матеріалу і розширити його функціональні можливості. Наприклад, творчі завдання, запропоновані у авторському електронному навчальному посібнику [4], спрямовані на розвиток здатності вирішувати творчу задачу методами «мозковий штурм», «переплутані логічні ланцюжки», ключові слова та інші. Підвищення активності курсантів на практичному занятті з іноземної мови із застосуванням електронного навчального посібника обумовлено наступними факторами: необхідністю виконання індивідуального варіанту навчального завдання; миттєвим зворотним зв'язком (йде оцінка кожного кроку виконання завдання, підтвердження правильності дії курсанта); оцінкою підсумків виконання навчального завдання безпосередньо на практичному занятті (враховується загальне число питань та кількість правильних відповідей). Електронний навчальний посібник можна використовувати і під час позааудиторної самостійної роботи майбутніх офіцерів-прикордонників. При роботі з електронним навчальним посібником можна допускати помилки, повертатися багаторазово до одних і тих самих питань. Працюючи самостійно, курсант має можливість вивчати навчальний матеріал в зручному для нього індивідуальному темпі. Використання у процесі іншомовної підготовки електронного навчального посібника сприяє розвитку у курсантів пам'яті, уваги, критичного мислення. Впровадження інформаційно-комунікативних технологій у процес формування інформаційно-аналітичної компетентності забезпечує підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, надає навчальній діяльності проблемний, творчий і дослідницький характер, сприяє індивідуалізації і диференціації навчання і розвиває уміння майбутніх офіцерів-прикордонників працювати самостійно.

Отже, навчання іноземній мові передбачає поєднання аудиторної та позааудиторної роботи з метою розвитку творчого потенціалу майбутніх офіцерів-прикордонників, самостійності, розширення світогляду та активного використання отриманих знань у професійній діяльності.

Список літератури:

1. Цимбал С.В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ С.В.Цимбал. // Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
2. Чемерис І.М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.М.Чемерис. // Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 20 с.

3. Мыльцева Н.А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах (на материале английского языка): автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»/ Мыльцева Нина Александровна. – Москва, 2008. – 42 с.
4. Карасьова Л.А. Транснаціональні виклики: організована злочинність: навч. посібник [Електронний ресурс] / Л.А.Карасьова, С.В.Загорулько, А.А.Джуза. – 2018. – Режим доступу: <http://www/electronicstudybooks.in.ua/index.php/spetsialni/transnational-challenges-organized-crime>

Кожушкіна Т. Л.
аспірант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

ЩОДО ПИТАННЯ ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА КРИТЕРІЯ СФОРМОВАНOSTІ АКСІОЛОГІЧНОГО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу вимагає аналізу її структури та критеріальних характеристик рівнів сформованості досліджуваного феномену. Підтримуючи позицію М. Кагана, для вирішення цього питання нами було застосовано системний підхід, адже за його умов «...культура постає не як сума різноманітних форм, продуктів та способів діяльності та інститутів, а як системно-цілісна єдність» [3, с. 40].

У результаті аналізу психолого-педагогічних досліджень з окресленої проблеми ми з'ясували, що на сьогодні не існує однозначних підходів до її вирішення. Вивчення наукових доробків (Г. Арстангалєєвої, Л. Аухадєєвої О. Гаврилюк, Л. Коваль, Н. Мирончук, Л. Мохнар В. Тернопільської, І. Тимченко, О. Яструб та ін.) дозволило нам репрезентувати власний погляд на структуру цілісного полісистемного інтегративного утворення культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, що включає такі компоненти-підсистеми: аксіологічно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та рефлексивно-регулятивний. Ми впевнені, що лише в сукупній взаємозалежності зазначені компоненти можуть забезпечити високий рівень сформованості досліджуваного феномену.

З метою оцінки рівнів сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу за кожним із компонентів нами розроблено відповідні критерії: аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний. У нашій роботі дотримуємось точки зору Л. Барановської [1], І. Ісаєв [2] та інших про те, що показник є частиною критерію, який спостерігається, піддається фіксуванню та входить до його структури. Критерієм називають атрибут, на підставі якого проводиться вимірювання, оцінка, судження, визначення, класифікація явищ або предметів. Він розкривається через сукупність показників, які відображають різні сторони сутності того чи іншого педагогічного явища. Критерій є щось комплексне, універсальне, загальне; показник – щось діагностуєме, конкретне. З урахуванням кожного з показників послідовно і поетапно будується експериментальна робота, обираються методики і технології, спрямовані на

досягнення необхідного результату. Враховуючи вимоги до розробки та обґрунтування, визначені нами критерії є об'єктивними, відображають основні сутнісні ознаки досліджуваного явища та динаміку вимірюваної якості у просторі й часі і розкриваються через низку показників, за силою прояву яких можна стверджувати про рівень сформованості конкретного критерію.

Зазначимо, що пріоритети у майбутній роботі студентів педагогічного коледжу повинні гармонізуватися з пріоритетами совісті, моралі, свідомості, а вся професійно-зорієнтована діяльність підкорятися існуючим у суспільстві нормам. Тому першим виділено аксіологічно-мотиваційний компонент, який представлений системою ціннісних орієнтацій та професійно-особистісною мотивацією, що виражає усвідомлене спонукання до міжособистісної взаємодії.

Отже, у контексті культури міжособистісної взаємодії аксіологічно-мотиваційний критерій характеризує ціннісне, усвідомлено-позитивне ставлення до процесу міжособистісної взаємодії; стійку потребу до постійного підвищення рівня культури професійно-педагогічного спілкування; прагнення до безконфліктної поведінки; уміння критично оцінювати свої особистісні, професійні якості та результати професійної діяльності з точки зору культурно-комунікативного аспекту. З огляду на вищезазначене, ми виокремили ціннісну та мотиваційну складові аксіологічно-мотиваційного критерію.

Ціннісна складова визначає певний набір непорушних ідеальних утворень – соціальних нормативів, професійних традицій, цінностей, прийнятих у даному освітньому просторі. Зазначимо, що міжособистісна взаємодія, яка містить безліч мотивів, формує та розвиває ціннісний ряд, що характеризує особистість з аксіологічного боку. Ціннісний ряд досить широкий і відображає ставлення до життєво важливих потреб (їжа, одяг, житло), відносин до людей, суспільства, соціальних явищ, професії, праці, способу життя. Поняття «цінності» фіксує найважливіший аспект існування людини – його здатність до активного і свідомого перетворення світу і самого себе у відповідності зі значущими для нього уявленнями. У комунікативній педагогічній діяльності особливе значення мають ті цінності, які дозволяють вчителю задовольняти його духовні потреби, є орієнтиром його професійної і соціальної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей та ідеалів.

Етико-комунікативні цінності, по суті, детермінують усі параметри міжособистісної взаємодії і, в першу чергу, її моральну спрямованість. У культурі міжособистісної взаємодії педагога етико-комунікативні цінності – це ті характеристики, без яких неможливо досягти вищої професійної мети вчителя, адже саме вони відображають спрямованість діяльності педагога, допомагають об'єднувати людей. Такі цінності представлені універсальними соціальною справедливості, милосердя, професійного обов'язку, соціальної та педагогічної відповідальності, особистісної свободи, тощо. Очевидно, що ні одна з цінностей окремо не є специфічною лише для даної професії, але їх унікальне поєднання дозволяє створити ідеальне уявлення про педагога.

За І. Ісаєвим до цінностей комунікативної педагогічної діяльності відносяться ті, що пов'язані з самоствердженням особистості в суспільстві, у найближчому соціальному середовищі; задоволенням потреби в спілкуванні; самовдосконаленням; самовираженням; утилітарно-прагматичні; суспільно-педагогічні, професійно-групові, індивідуально-особистісні; цінності-цілі (розкривають значення і сенс цілей комунікативної професійно-педагогічної діяльності), цінності-засоби (розкривають значення способів і засобів здійснення комунікативної професійно-педагогічної діяльності), цінності-відносини (розкривають значення і сенс ставлень як основного

механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності), цінності-знання (розкривають значення і сенс психолого-педагогічних знань у процесі здійснення комунікативної педагогічної діяльності), цінності– якості (розкривають значення і сенс якостей особистості вчителя) [2, с.145.].

Особливого значення надаємо мотиваційній складовій аксіологічно-мотиваційного критерію, що визначає наявність стійкої потреби до пошуку інформації про міжособистісну взаємодію, формування усвідомленого інтересу до культурно-комунікативної підготовки, основою якого виступає потреба у володінні знаннями, вміннями й навичками у сфері міжособистісної взаємодії; орієнтованість на пізнання правил, принципів та способів спілкування та співробітництва в умовах виконання колективних професійно-орієнтованих завдань, тощо. У цьому контексті звертаємо увагу на формування мотивів професійної міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу, які зорієнтовують особистість на творчу комунікативну фахову діяльність; прагнення до прояву індивідуальності; бажання досягти успіху в професійній діяльності, зокрема у частині встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу, визначення професійної позиції у площині педагогічного спілкування.

Важливу роль у визначеному критерії відіграє особистісна складова, до якої відносимо мотиви особистісної зацікавленості (престижні, прагматичні, соціальні, особистісного та професійного становлення й зростання), які визначають спрямованість фахівця у спілкуванні, потребу у використанні психолого-педагогічних знань з метою встановлення ефективної міжособистісної взаємодії, запобігання конфліктам у власному та професійному житті, пізнанні та розвитку своїх особистісних якостей, що сприяють успішності у ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Акцентуємо, що формування аксіологічно-мотиваційного компоненту культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу є одним із найскладніших етапів, адже ціннісні орієнтації мають об'єктивно-суб'єктивний характер, залежать від особистісних пріоритетів кожної людини та слугують внутрішнім поштовхом до формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

З огляду на вищевказане показниками аксіологічно-мотиваційного критерію обрано: наявність соціально-орієнтованої системи цінностей та мотивів, потреба студентів у міжособистісній взаємодії, спрямованість на комунікативний аспект професійної підготовки та розуміння його значущості. На підставі виокремлених показників у дослідженні нами визначено три рівні сформованості аксіологічно-мотиваційного критерію культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу.

Високий. Студенти мають яскраво виражену потребу у міжособистісній взаємодії; виявляють позитивний стійкий інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки; усвідомлюють значущість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності; виявляють активність, цілеспрямованість та самостійність у процесі сприйняття, засвоєння і використання комунікативних знань та умінь у практичній діяльності; мають соціально-орієнтовану систему цінностей та мотивів, що спонукають їх до встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу; наполегливі у досягненні своїх цілей.

Достатній. У майбутніх фахівців є певна потреба у міжособистісній взаємодії; студенти епізодично виявляють інтерес до культурно-комунікативної фахової підготовки; розуміють важливість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності лише для окремих видів роботи педагога; вимагають

спонукання для прояву активності у навчальній діяльності, пов'язаної з оволодінням культурно-комунікативними знаннями й уміннями.

Низький. Студенти мають епізодичні потреби у міжособистісній взаємодії, бажання виникають під впливом обставин, щоб отримати схвалення, заслужити повагу оточуючих; вони постійно потребують спонукання до постановки особистих цілей, самоосвіти, саморозвитку особистісних якостей й самовдосконалення; не усвідомлюють значущість комунікативного аспекту своєї майбутньої професійної діяльності; байдуже чи негативно ставляться до навчальної діяльності, пов'язаної з цим процесом; не прагнуть до оволодіння культурно-комунікативними знаннями й уміннями; не мають соціально-орієнтованої системи цінностей та мотивів, що спонукають до встановлення ефективної міжособистісної взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Таким чином, ми визначили сутність аксіологічно-мотиваційного компоненту культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу та описали критерії його сформованості. Наступний етап нашого дослідження передбачає підбір діагностичного комплексу, що дасть можливість оцінити рівень сформованості досліджуваного феномену за аксіологічно-мотиваційним критерієм.

Список літератури:

1. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 33 с.
2. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М. – Белгород, 1993. – 219 с.
3. Каган М. С. Культура как предмет философского системного анализа / М. С. Каган // Наука о культуре : Итоги и перспективы, Вып. 1. – М., изд. РГБ, 2000. – 178 с.

Коростіянець Т. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри математики і методики її навчання
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСВІТНІ ТРАЄКТОРІЇ СТУДЕНТІВ

Інноваційні процеси в освіті вимагають змінити принципи підготовки майбутнього спеціаліста і формувати у нього не тільки професійні знання, вміння і навички, але і такі якості, як мобільність, гнучкість, комунікабельність, самостійність, здатність брати на себе ініціативу, робити вибір і нести за нього відповідальність. У зв'язку з цим реформи української вищої школи створюють соціальний інститут, що сприяє вихованню і розвитку індивідуальностей, що володіють затребуваними якостями, а також компетентностями, що допомагають вирішувати проблеми в ситуації невизначеності і багатоваріантності.

Теоретичні дослідження та вивчення практики викладання у вищих педагогічних навчальних закладах показали, що в умовах існуючих педагогічних технологій вищої школи переважає одноманітність і усереднений підхід до студентів. Диференційований і індивідуальний підходи на навчальних заняттях носять епізодичний характер – лише на окремих етапах процесу засвоєння знань, в окремих видах навчальної роботи, без врахування індивідуальної траєкторії розвитку кожного студента.

Намітився перехід від колективної до індивідуальної форми навчання, що передбачає особисту участь кожного студента у формуванні освітньої траєкторії, стимулювання регулярної і результативної самостійної роботи, посилення мотивації студента до освоєння освітньої програми за рахунок вищої диференціації оцінки навчальної роботи студента. Тому розв'язання проблеми індивідуалізації освіти студентів педагогічних вузів є актуальною.

Ідеї індивідуальної освіти, що оформлюються теоретично і навіть реалізуються на практиці (в більшості випадків у шкільній освіті), неоднозначно розуміються в педагогічному співтоваристві. Розглянемо різні тлумачення індивідуалізації сучасної освіти, виокремлюючи чотири напрями. Прихильники *першого напрямку* пов'язують індивідуалізацію освіти з поза аудиторними, заняттями тих, хто навчається. *Другий напрям* пов'язують з традиційними формами самостійної роботи поза колективом тих, хто навчається: екстернат, репетиторство, заочне навчання. Прибічники *третього напрямку* трактують індивідуалізацію освіти як можливість вибору молодою людиною навчальних дисциплін в рамках компонентів навчальних планів освітніх установ в умовах традиційної класно-урочної, аудиторної системи. Представники *четвертого напрямку* знаходять потенційні взаємодії тих, хто навчається і педагогів на заняттях і у поза аудиторної діяльності. Причому більшість з них прагнуть забезпечити індивідуалізацію освіти в групах із стандартною кількістю учнів (Н. А. Алексєєв, В.В. Гузєєв, А. М. Каменський, В. М. Лізінський, В.В. Серіков, В. Д. Шадріков, А. В. Хуторський, І. С. Якиманська і ін.). Інші для цього розглядають можливість скорочення кількості студентів в групах (В.К. Дьяченко, С. Д. Поляков, В.В. Семенцов і ін.). Треті розглядають все міське/сільське співтовариство як територію для індивідуальної активної творчої діяльності тих, хто навчається (М. А. Балабан, О. М. Леонтьєва, А. Н. Тубельський, С. Н. Чистякова, М. П. Невзоров, Л. П. Белова і ін.).

Зокрема І. С. Якиманська, в рамках концепції особистісно-орієнтованої освіти, пропонує зробити пріоритетним контроль педагогом суб'єктного досвіду того, хто навчається: пізнавального, комунікативного або творчого. Виходячи з цього, рекомендується диференціювати не тих, хто навчається («зовнішня» диференціація), а навчальний матеріал; організувати єдиний освітній простір так, щоб створити певне середовище, де кожен учень самореалізується «як може», відповідно до властивих йому пізнавальних потреб, має умови для індивідуального розвитку («внутрішня» диференціація) [6].

Розвиваючи концепцію особистісно-орієнтованої освіти, Н. А. Алексєєв також розглядає можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій тих, хто навчається в умовах переважаючої класно – урочної організації навчального процесу. На його думку, індивідуальна освітня траєкторія відбивається в індивідуальному навчальному плані, а успішність її побудови передбачає систематичну рефлексію і уточнення зробленого студентами вибору, корекцію траєкторії. Згідно його точки зору, вільна модель навчання включає індивідуальний план, екстернат, дистанційне навчання [2].

Ідею впровадження індивідуальних освітніх програм розробляє В.В. Семенцов. Ідея В.В. Семенцова полягає в тому, аби клас як навчальну групу однолітків трансформувати до розмірів мікро групи, дозволити їм мати індивідуальні освітні програми, ввести посади посередників і посилити процес контролю, контролюючи і оцінюючи не лише обсяг знань, умінь, навичок, але і мотиви учіння [5].

У свою чергу, наукова група під керівництвом С. Д. Полякова також аналізує можливість розвитку індивідуальної особистості в рамках існуючої класно-урочної системи. Дослідники пропонують педагогічні прийоми поділити на групи, на підставі можливості вчителів створити умови для самопізнання, самовизначення, самореалізації, сумісного розвитку школярів, самоудосконалення і саморозвитку, при виконанні завдання тим або іншим способом [4].

«Школа індивідуального розвитку» А. М. Каменського безперечною умовою успішності становлення індивідуальності вважає умову вільного вибору індивідуального освітнього маршруту. Підхід А.М. Каменського залишає класно-урочну систему, організує активне самоуправління, екстернат, бінарні уроки, вводить посаду педагога – коректора, в посадові обов'язки якого входить робота з дітьми в індивідуальному режимі, створює умови для само підготовки учнів [3].

Детальний опис діяльності педагога запропонували М. Акимова і В. Козлова, які зробили акцент на особливості організації навчальної роботи. На їх думку, успішність того, хто навчається цілком і повністю залежить від педагога, від його умінь бачити психофізіологічні особливості учнів, будувати навчання з їх урахуванням, працювати, орієнтуючись на різні типи тих, хто навчається [1].

На нашу думку, згідно попереднім дослідженням успішність викладання у вузі цілком і повністю теж залежить від умінь педагога працювати, орієнтуючись на динамічні типи студентів, що виділяються на основі темпу їх учіння і тривалості працездатності. Це виявляється у виборі і вживанні прийомів навчання, при дозуванні самостійних завдань, визначенні варіантів залікових, контрольних робіт, змістових модулів (по мірі труднощі і по інших ознаках). Дані підходи до індивідуалізації освіти можуть і мають бути поєднані в процесі розробки і реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Дослідники індивідуалізації освіти пропонують багато варіантів розв'язання цієї проблеми. Суть індивідуалізації навчально-виховного процесу не в кількості індивідуальних прийомів, а в рішенні ще одного важливого запитання: як почати самоосвіту і забезпечити індивідуальну освіту? Як здолати скепсис управлінців, недовіру педагогів і батьків, сумніви тих, хто навчається в своїх можливостях самостійно засвоїти навчальний матеріал, особливо при розривах і провалах в навчальному процесі?

Ми вважаємо, що навчально-виховний процес в ситуації індивідуалізації освіти неможливо планувати і організовувати так само, як раніше планувався і організовувався традиційний навчальний процес. З точки зору управління воно потребує зовсім інших методів – не планового управління, не керівництва, не контролю, а забезпечення умов, самоврядування і самоорганізації. Якщо говорити коротко, то основна ідея управління навчальним закладом індивідуальної освіти зводиться до наступного: якщо адміністратор визнає індивідуальність студента і його право на індивідуалізацію навчального процесу, то він не повинен відмовляти в цьому своєму колезі – педагогові. І ця позиція повинна виявлятися всюди, на всіх етапах переходу від масової школи до школи індивідуальної освіти. Модернізація сучасного освітнього процесу, інновації передбачають «студентоцентровану» спрямованість, що означає самостійність, комфортність і індивідуалізацію програм, збільшення мір свободи студентам в тому, що стосується вибору ними різних

індивідуалізованих освітніх траєкторій. У свою чергу поняття «індивідуальна освітня траєкторія» вимагає перегляду підходів до відбору змісту освіти, технологій навчання.

Список літератури:

1. Акімова М.К., Козлова В.Л. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. / М.К. Акімова, В.Л. Козлов – М., 1992. – 80 с.
2. Алексеев Н.А. Профильное обучение в контексте личностно-ориентированного образования. / Н.А. Алексеев – Тюмень: ЗАО «Легион-Групп», 2005. – 250 с.
3. Каменский А.М. Смирнова З.Ю. Индивидуальное развитие личности ребенка в условиях общеобразовательной школы «Школьные технологии». – Вып. 3. 2000 г., С. 93.
4. Поляков С. Д. Педагогика «Я»: эскиз подхода // Новые ценности образования: Педагогика «Я». – М.: Школа и демократия, 2005. Вып. 2 (21). С. 4-10.
5. Семенцов В.В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы. / В.В. Семенцов – М.: Сентябрь, 1998. – 128 с.
6. Якиманская К.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / К.С. Якиманская – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Малик Г. Д.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри філології та перекладу
Жиляк І. М.
магістрант

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу
м. Івано-Франківськ, Україна

СУБТИТРУВАННЯ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Постановка наукової проблеми. У сучасному глобалізованому світі, який постійно розвивається та змінюється, художні твори отримують нові форми. Цьому, безперечно, сприяє кіноіндустрія, яка охоплює значну глядацьку аудиторію. Серед різноманіття кінопродукції вагому частку складають фільми іноземного виробництва, які потребують перекладу. Відповідно, постає питання професійної підготовки майбутніх фахівців з аудіовізуального перекладу, зокрема субтитрування, адже законодавчо зафіксовано: «Державній службі кінематографії не видавати державне посвідчення на право розповсюдження і демонстрування фільму, якщо фільм не дубльований (озвучений або субтитрований) державною мовою на фільмокопії мови оригіналу» [2].

Саме тому **мета** статті – виокремити найсуттєвіші особливості субтитрування як професійної сфери та окреслити деякі види навчальної діяльності для підготовки майбутнього субтитрувальника.

Огляд останніх досліджень. Кінопереклад був і залишається у центрі уваги дослідників, проте аудіовізуальний переклад є відносно молодого сферою науково-педагогічних досліджень. Важливими у контексті підготовки майбутніх субтитрувальників є напрацювання принаймні з трьох напрямків, зокрема:

1) визначення особливостей кіноперекладу: (С. Радецька, Т. Каліщак, Т. Лук'янова); 2) окреслення специфіки субтитрування (Дж. Дріз, Г. Готліб, С. Коннор, Ю. Лотман, Н. Реміре); 3) використання субтитрованих відеоматеріалів для формування комунікативної компетентності (Н. Башук, Я. Бондарчук, Н. Гупка-Макогін).

Проте проблема навчання субтитруванню як майбутній перекладацькій діяльності потребує глибшого вивчення.

Виклад основного матеріалу. Передусім, майбутній перекладач повинен розуміти сутність субтитрування, яке Г. Готліб (Henrik Gottlieb) трактує як письмовий, адитивний (новий вербальний матеріал додається у формі субтитрів), прямий, синхронний та полімедійний переклад [6]. Полімедійність субтитрування полягає в одночасному задіянні двох медійних каналів: візуалізації дій на екрані та на тексті субтитрів – письмовому перекладі вербальної інформації.

Як зазначають дослідники, субтитрування є засобом, який найменше видозмінює оригінальний текст і дає змогу цільовій аудиторії відчувати тонкощі іноземної культури, оскільки субтитрування асоціюють з підходом форенізації, якому властиве підкреслення власне іноземної ідентичності тексту оригіналу [1; 3].

Субтитруванню притаманні технічні та контекстуальні обмеження. Г. Готліб називає технічні обмеження формальними (або кількісними), контекстуальні – текстовими (або якісними) [6].

До формальних обмежень субтитрування належать два параметри: 1) параметри простору: положення субтитрів на екрані, кількість рядків субтитру, розташування тексту, кількість символів у рядку, шрифт і стилі тексту, колір шрифту й фон; 2) параметри часу: тривалість тексту одного субтитру, вступний час перед показом субтитрів, час затримки субтитру, проміжок часу між двома «сусідніми» субтитрами, захват/обрізання сцени та т. ін. [6].

Формальні обмеження зумовлюють відповідні текстуальні обмеження, пов'язані з компресією, скороченням або вилученням, певних мовних елементів. Так, І. Ковачич (І.Ковачіч) виділяє трирівневу ієрархію дискурсних елементів субтитрування: 1) обов'язкові елементи, які повинні бути перекладені; 2) частково необов'язкові елементи, які можна скоротити; 3) необов'язкові елементи, які можна опустити [7].

У процесі формування компетентності з субтитрування зосереджуємо увагу майбутнього перекладача як на лінгвістичних, так і прагматичних особливостях оригінального відеотексту, адже сутність фільму передають не лише діалоги, а й такі чинники, як різноманітні діалекти, реєстр або ввічливі висловлювання, які дуже часто підпадають під скорочення [1; 3].

Важливими у підготовці майбутніх перекладачів-субтитрувальників вважаємо формування трьох аспектів компетентності: когнітивного, операційного та особистісно-професійного.

Формуванню знань своєї бази щодо субтитрування сприяють такі навчальні завдання:

1. Martí Ferriol [9] singles out four constraints of subtitling. Match A and B and explain their essence.

А	Б
Formal constraints are	related with semiotics and visual elements
Linguistic constraints are	related with the cultures represented in the text
Semiotic and iconic constraints are	related with the conventions of subtitling
Socio-cultural constraints are	related with the languages used in the text

2. Read I. De Higes Andino's article «Subtitling multilingual films: Options vs. Constraints» [5] and explain how the subtitler task is restricted by the other human agents participating in the process.

3. Characterize the following translation modes found in the subtitled version: *liaison interpreting; non-translation; subtitling; liaison interpreting and non-translation; liaison interpreting and subtitling; liaison interpreting, non-translation and subtitling; non-translation and subtitling; non-translation, subtitling and transduction.*

4. Read E. Bartoll's article «Parameters for the classification of subtitles» [4] and develop a chart visualizing a typology of subtitles taking into account the following: *placing, the filing of subtitles, localization, mobility, optionality, time, audiovisual product to be subtitled, channel/means of broadcast, colour.*

Операційний елемент субтитрувальної компетентності перекладача пов'язаний, насамперед, з реалізацією знань стосовно формальних та контекстуальних обмежень, наприклад, технологічно-орієнтованих:

1. Compare the following subtitle software: Aegisub, Amara (Universal Subtitles), EZTitles, EasySub, Subtitle Edit, Subtitle Editor, Subtitle Workshop. What tools do they feature?

2. Show how to use Subtitle Editor. How can you adjust a subtitle if it is out of sync with the video?

3. Translate a 1993 thriller film abstract, «The Firm» applying the necessary translation methods and strategies specified by subtitle standardization.

How you doing, Ray?	
The firm doesn't «forbid» me to work and they «encourage» children.	
Ok, I'm more impressed than you are – you grew up with it.	
We'll have to do something.	
It's prettier than the pictures they sent.	
Ellis, another martini, please.	
See you later, Your Honour.	

Особистісно-професійні аспекти компетентності майбутнього субтитрувальника передбачають формування його професійно значущих якостей. Саме тому пропонуємо студентам ознайомитися з відповідними вимогами роботодавців:

1. Look through ten job ads for subtitlers and extend the list of his/her aptitudes:

- attention to detail and accuracy;
- positive, can-do spirit, proactive, result-driven, and resourceful;
- willing to learn new things and enjoying new challenges;
- able to work in a fast-paced environment and within limited time constraints ...

Забезпечити професійну підготовку майбутнього перекладача-субтитрувальника може, на нашу думку, комбіноване навчання, яке інтегрує три складових: 1) традиційні аудиторні практичні заняття; 2) самостійну роботу, зокрема пошукові завдання в мережі Інтернет; 3) електронне навчання, наприклад участь у вебінарах, квазіпрофесійних перекладацьких проектах тощо.

Висновки і перспективи. Таким чином, субтитрування треба розглядати як невід'ємну складову системної професійної підготовки майбутнього перекладача. В умовах попиту на якісного висококваліфікованого субтитрувальника доцільно: 1) увести до нормативних дисциплін навчального плану магістерської підготовки окремих модулів щодо формування субтитрувальної компетентності майбутнього

перекладача; 2) організовувати виробничі практики у компаніях, які використовують субтитрування; 3) розробити для студентів та фахівців спеціальні курси/тренінги (workshops) з можливістю отримання сертифікату з субтитрування за результатами складання відповідного екзамену.

Перспективи дослідження можуть бути пов'язані із пошуком шляхів запровадження досвіду західних країн у вітчизняних університетах, які здійснюють підготовку перекладачів-субтитрувальників.

Список літератури:

1. Плетенецька Ю. М. Дублювання і субтитрування як способи реалізації стратегій одомашнення і очуження / Ю. М. Плетенецька, Л. О. Гастинщикова. // К.: Аграр Медіа Груп. — 2017. — С. 103–109
2. Про дублювання або озвучення чи субтитрування державною мовою іноземних фільмів : Закон України від 18.01.2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0001655-08>
3. Радецька С. В. Субтитрування як вид аудіовізуального перекладу: переваги та недоліки / С. В. Радецька, Т. Т. Каліщак // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Філологічні науки. — 2016. — Кн. 2. — С. 81-84.
4. Bartoll E. Parameters for the classification of subtitles / Eduard Bartoll // Topics in Audiovisual Translation; [ed. Pilar Orero. — Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. — Pp. 53-60.
5. De Higes Andino I. Subtitling multilingual films: Options vs. Constraints / Irene de Higes Andino. — URL: <https://migratingtexts.wordpress.com/2017/01/09/subtitling-multilingual-films-options-vs-constraints/>
6. Gottlieb H. Subtitling — a new university discipline / H. Gottlieb // Teaching translation and interpreting. — Amsterdam : John Benjamins, 1992. — P. 161-170.
7. Kovačič I. Subtitling and contemporary linguistic theories / I. Kovačič // Translation, a creative profession: proceedings XIIth World Congress of FIT. — Belgrade 1990. — Beograd : Prevodilac, 1991. — Pp. 407-417.
8. Kovačič I. Subtitling and contemporary linguistic theories / I. Kovačič // Translation, a creative profession: proceedings XIIth World Congress of FIT — Belgrade 1990. — Beograd : Prevodilac, 1991. — P. 407 – 417.
9. Martí Ferriol, J. L. El método de traducción. Doblaje y subtitulación frente a frente / José Luis Martí Ferriol. — Publicacions de la Universitat Jaume I, 2013. — 245 p.

Марчак О. Ю.
аспірант кафедри філософії
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

ІСТОРИКО-АНТРОПОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ ВПЛИВУ СКОВОРОДИНІВСЬКОЇ ТРАДИЦІЇ ФІЛОСОФІЇ СВОБОДИ НА СТРУКТУРУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ СЛОБОЖАНЩИНИ XVIII СТ.

Сьогодні в Україні загострюється питання про вибір шляху реформування освітньої сфери, визначення моделей освіти з власного історичного досвіду та рецепцією найкращих європейських зразків. Щоб визначити напрямки руху в майбутнє, важлива рефлексія досвіду минулого, який проявляє себе через історичні постаті, події, ідеї та створює неповторний соціокультурний контекст кожної епохи. Звернення до філософської спадщини Г.С. Сковороди не ставить на меті дати вичерпні відповіді на проблеми сьогодення, однак більшість цивілізаційних викликів мають глибоке історичне підґрунтя, а трансформація освітнього простору потребує виявлення та систематизації «реперних точок» філософсько-антропологічного характеру у своїй генезі.

Звернувшись до постаті великого українського філософа Г.С. Сковороди нам дозволяє його самобутній філософсько-педагогічний доробок, що був створений переважно на просторах Слобожанщини. Ні в якому разі не піддаючи сумніву варіативність сучасних методологічних підходів, сковородинівська філософія серця все-ж має універсальний характер: « И Что может обширнее разлиться, как Мысли? О Сердце! Бездно всех Вод и Небес ширшая!...Коль ты глубока! Все объемлешь и содержишь» [1, с. 242].

В історико-географічному контексті сучасна Сковороді Слобожанщина XVIII століття – ще зовсім нова територія з точки зору заселення та освоєння окраїнних земель Московського царства, куди лише століття тому прийшли передові загони українського козацтва, тікало від утисків польської шляхти Правобережжя та від покріпачення московськими воєводами Лівобережжя селянство України, осідали купці, чиновництво, на жалуваних імператрицею землях селилось російське дворянство із своїми кріпосними. До переважаючого українського та російського населення з середини XVIII ст. на Слобожанщину, а особливо у м. Харків, що стоїть на вигідних торгових шляхах, заселяються поляки, німці, євреї, в полкових козацьких містечках з'являються білоруси, греки, татари та представники інших народів Європи і Азії.

Активні реформи Катерини II в політичній, економічній, адміністративній сферах змінювали і облік Слобожанщини, але на відміну від центральних територій Російської імперії, завдяки віддаленості від метрополії, традиціям козацької вольності, формування до деякої міри мультикультурного середовища, існував екзистенційний дух свободи, що мав свій вплив на життя та творчість Сковороди. А згодом вже сам філософ незримою еманациєю своєї думки та мудрим словом започаткував синергію руху своїх учнів та прихильників до філософії щирого серця, щастя людини, на якій вибудовував і свою педагогічну систему. Д.І. Багалій зазначає: «З своєї теорії щастя Сковорода виводив і свою систему виховання. В основу виховання, яко щастя, він покладав зачаток схильності. Дитина повинна

народитися в здоровій етично сім'ї – і тоді такий дитині, родженій на добро, не трудно вже буде прищепити знання та етику. Тут головне зробить природа. Наука сама вже родиться з природних здібностей. Природа – це єдиний певний вчитель, не перешкоджай їй, а лише прочищай доріжку» [2, с. 40].

Динамічні суспільно-політичні, економічні зміни впливали і на освітню сферу. Традиційна система освіти на Слобожанщині, щаблі якої учнем, а потім вчителем, пройшов Сковорода, та прагнення до якої виявляли не тільки шляхетне дворянство та козацька старшина, а й селяни [3, с. 13], вибудовувалась коштом громади від сільських шкіл, де викладали мандровані дяки-вчителі, до колегіуму та вищої коли – Київської Академії, що були під опікою церкви та гетьманату до його скасування. Із губернською реформою 1775 року вводиться новий адміністративно-територіальний поділ, а за ним централізація, фінансування та контроль за освітніми закладами із Москви. Попечитель Харківського колегіуму князь Голицин О.М. в своєму листі до ректора колегіуму архімандрита Василя 1794 року опікується навіть кадровою політикою по підборі викладацького складу: «...долгом своим поставляю просить господ главных начальников сего коллегиума, чтобы они благоволили избрать учителей знающих, исправных, усердных, честных, добронравных и трезвых, дабы определенная им ежегодная выдача через старание их приносила обществу пользу» [4, с. 6].

Сковорода, вочевидь, відчував обмеження творчого духу шкільної освіти. Якщо його мандри у якості дяка-вчителя ще можливо зрозуміти через освітню традицію, яка була притаманна не тільки сільському навчанню, але й шляхетству та старшині, що наймали домашніх вчителів, то залишити поважне місце викладача Харківського колегіуму для Сковорода значило відстояти свою внутрішню свободу, яку цінував він найбільше. М.Д. Култаєва вважає, що вихід філософ побачив у неформальній освітній діяльності, як-то сократичних діалогах з подорожніми, а домашня освіта, школа під відкритим небом, епістолярна освітня комунікація були тими культурними формами, у яких Сковорода реалізував свою «сродність» до праці вчителя, не обмежуючи її простором і часом» [5, с. 189].

Український філософ вибрав важкий шлях. Він випередив свою епоху, свій час, був незрозумілим для багатьох своїх сучасників. Але його філософія свободи, примножена та рознесена по Україні, дала свої сходи, насамперед, Харківським університетом.

Сковорода не підходить під жодні рамки визначень. За влучною думкою американського дослідника Д.Л. Клайна, Сковорода був «в», але «не» з XVIII століттям, ставши провісником модерну та виходячи за межі Просвітництва [6, с. 117].

Список літератури:

1. Сковорода Г.С. Наркіс. Розмова про те: пізнай себе // Сковорода Григорій. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто: Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – С.231-270.
2. Багалій Д.І. Український мандрований філософ – Григорій Савич Сковорода. Його життя, філософія і значіння / Багалій Д.І. – Харків: Держ. вид. України, 1923. – 144 с.
3. Український мандрований філософ – Григорій Савич Сковорода. Його життя, філософія і значіння. – С. 13.
4. Гольцин А.М. Сборник писем князя А.М.Голицына в Харьковский коллегиум за 1793-1806 г.г. В конце прикл. «Ведомость светского звания учеников, обучающихся в Харьковском коллегиуме». / Рукопис. – ЦНБ Харківського

національного університету імені В.Н. Каразіна, чит. зал книжкових пам'яток, цінних видань і рукописів, – [91 с., подшито 59 док.].

5. Култаєва М.Д. Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського і Григорія Сковороди: нагадування про сенс і призначення освіти / Култаєва М.Д. // Філософія освіти. 2017, № 2. – С. 169-192.
6. George L.Kline. Skovoroda: *In but Not of the Eighteenth Century*. A Commentary/ George L.Kline. // Journal of Ukrainian Studies 22, nos.1-2 (Summer-Winter 1997). – С. 117-122.

Пасічник М. В.
кандидат технічних наук,
доцент кафедри біології та хімії
Миколаївський національний університет
імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

АНАЛІЗ МОБІЛЬНИХ ДОДАТКІВ, ЯКІ МОЖНА ВИКОРИСТОВУВАТИ НА УРОКАХ ХІМІЇ В ШКОЛІ

Проблема використання нових технічних засобів і дидактичних матеріалів у навчанні не є новою, питання використання стільникових мобільних пристроїв виникло ще у 80-х роках 20-го століття. З розвитком мобільних технологій зросла потреба і можливість швидкого доступу до інформації і особливо іншомовної, адже зросла мобільність населення і потужність мобільних пристроїв. В освіті з'являється термін «мобільне навчання» (м-навчання), або mobile learning (m-learning), використання у викладанні та навчанні мобільних і портативних ІТ-пристроїв, таких, як кишенькові комп'ютери PDA (Personal Digital Assistants), мобільні телефони, ноутбуки, нетбуки, планшетні ПК, iPhone, iPad та інше [1].

Сучасні мобільні додатки які можуть використовуватись в шкільному курсі хімії:

1. MEL Chemistry: 3D моделі будови атомів та хімічних речовин.

MEL Chemistry – один з найкращих мобільних додатків, що призначений для візуалізації молекул. Їх можна розглядати під будь-яким кутом на звичайному екрані чи за допомогою окулярів віртуальної реальності. Це спрощує розуміння сутності хімічних експериментів та особливостей будови речовини.

MEL Chemistry можна широко залучати на уроках для візуалізації сенсу хімічних реакцій на молекулярному рівні. Наразі у додатку містяться 3D моделі понад 80 речовин та ряд хімічних експериментів з поясненням.

Віртуальних 3D моделей речовин можна буквально торкнутися. Функціонал додатку дозволяє вільно їх обертати під будь-яким кутом, відображуючи співвідношення розмірів атомів, а також показує хімічну формулу та тип зв'язків між атомами.

MEL Chemistry включає відео з демонстрацією ряду хімічних експериментів з такими поясненнями:

- детальна покрокова інструкція;
- правила безпеки та утилізації;
- цікаві наукові факти;
- пояснення наукової складової експерименту.

MEL Chemistry VR дозволяє поглянути зсередини на будову атомів: побачити орбіталі, електрони, протони та нейтрони. Інтерактивна лабораторія цього додатку дозволяє зібрати будь-які атоми чи молекули, які вивчаються в межах шкільної програми.

Отже, MEL Chemistry дозволяє зануритися у світ хімії та подивитися, як він виглядає з середини, завдяки цьому складні хімічні формули стають зрозумілішими.

2. «Хімічні речовини: органічні та неорганічні»

Мобільний додаток, який дозволить без складнощів опанувати формули та властивості майже 200 хімічних речовин. Був створений у 2014 році американськими спеціалістами.

На уроці можна влаштувати змагання між учнями класу, запропонувавши їм пройти тестові завдання в ігровому форматі під час уроку або в якості розваги в позаурочний час для перевірки засвоєння знань учнів.

Мобільний додаток передбачає такі режими гри:

- тести з чотирма варіантами відповідей;
- визначення хімічної речовини за формулою по буквах;
- послідовне визначення формул за назвами шести хімічних речовин;
- тестові завдання на швидкість (необхідно надати правильні відповіді в межах встановленого часу);
- визначення формули за назвою сполуки.

Також можна перед проходженням тестових завдань переглянути хімічні формули речовин.

Використовуючи мобільний додаток «*Таблиця Менделєєва 2018*» можливо поглибити знання та уявлення учнів про хімічні елементи, в додатку при натисканні на кожен елемент відображується детальна довідкова інформація (рік відкриття, атомні властивості, кристалічна решітка, поширеність тощо).

Таблиця 1

Приклади використання мобільних додатків в деяких темах шкільного курсу хімії

Мобільний додаток	Теми з шкільного курсу хімії
MEL Chemistry : 3D моделі будови атомів та хімічних речовин	1. Атоми. Хімічні елементи; 2. Будова атома. Сучасна модель атома; 3. Електролітична дисоціація; 4. Неметалічні елементи, їх прості речовини і сполуки; 5. Вітамінні компоненти. 6. Мило та синтетичні засоби. 7. Синтетичні каучуки.
Хімічні речовини: органічні та неорганічні	1. Ферум. Поширення феруму у природі; 2. Способи добування оксидів, основ, солей, кислот; 3. Класифікація хімічних речовин за кількістю і складом; 4. Методи добування металів; 5. Кам'яне вугілля. Продукти теплоти. Нафта, її синтез та властивості

Навчальне середовище у вигляді мобільних додатків пропонує учням інструменти та ресурси, що необхідні для розуміння проблеми і для її вирішення, а також дозволяють учням досліджувати, експериментувати, конструювати, спілкуватися й міркувати над тим, що вони роблять – тобто навчатися на особистому досвіді.

Однією з переваг використання вищеперерахованих мобільних додатків при вивченні шкільного курсу хімії є, те, що учні можуть засвоювати нові когнітивні навички. Наприклад, розвивають логічне мислення та просторове відчуття, вчаться співпрацювати, що готує їх до подальшого навчання та розв'язання інших проблемних ситуацій.

Список літератури:

1. *Стриженюк С.С.* Застосування мобільних технологій у навчанні // Новітні інформаційно-комунікаційні технології в освіті. – ІСТЕ. – 2015. – С. 177 – 179.

Продан Ю. П.
викладач

Кам'янець-Подільський коледж культури і мистецтв
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ ГАЛУЗІ КУЛЬТУРИ

Соціально-економічні перетворення в Україні визначили принципово нові пріоритети розвитку системи освіти і вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх фахівців. У процесі формування творчої особистості недостатньо обмежуватися змінами змісту освіти, здійснювати корекцію окремих ланок. Як зазначає В. Локшин, підготовка майбутніх працівників галузі культури спрямована на формування професійної компетентності, необхідної для досягнення успіху в професійній діяльності, а саме вміння використовувати нові можливості, впроваджувати в життя інновації і пристосовуватися до змін, які відбуваються на ринку праці [7].

Особливості формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей у такому закладі вищої освіти як коледж здійснюється з урахуванням: специфіки коледжу як навчального закладу, який має на меті підготовку особистостей за фахом відповідно до міжнародних стандартів вищої освіти; широкого спектру можливостей, закладених у самому змісті освіти в коледжах культури і мистецтв; оновлення змісту освіти на засадах гуманізації. У коледжах культури і мистецтв традиційно готують фахівців за спеціальностями «Менеджмент соціокультурної діяльності», «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа», «Хореографія», «Музичне мистецтво» залежно від специфіки регіонального запиту на певні мистецькі потреби та соціокультурної специфіки місцевості. Адже мова йде не тільки про те, щоб дати випусникам знання, сформувані вміння і навички, але й про їхнє майбутнє місце в соціально-економічній системі країни – науці, культурі, мистецтві, сфері індустрії дозвілля.

У сучасних умовах спостерігається розрив між новими завданнями перед працівниками закладів культури і мистецтв та якістю їхньої реальної професійної діяльності. *Сучасний менеджер соціокультурної сфери* – це особистість, яка гармонійно поєднує в собі духовну та тілесну красу, загальну культуру та культуру керівництва; не тільки теоретично, а й практично орієнтується у загальнокультурних питаннях, має відчуття стилю, тобто є високоморальною та інтелектуальною людиною. Нормою та необхідними компонентами діяльності кожного фахівця

культурно-мистецької галузі є знання основ загальної психології та педагогіки, оскільки освітній процес, орієнтований на розвиток різноманітних здібностей людини, може будуватися лише на адекватній творчій основі, ядро якої складають психологія та педагогіка розвитку. Засвоєння основ психологічної та педагогічної наук студентами коледжу культури і мистецтв, особливо художньо-творчих спеціальностей, є запорукою ефективності професійної діяльності фахівця галузі культури і мистецтв.

Отже, психолого-педагогічна підготовка у закладах такого типу повинна відбуватися із застосуванням сучасних педагогічних технологій; інтерактивних та інформаційних методів навчання; колективних, групових й індивідуальних форм організації навчання; психолого-педагогічних тестових завдань; аналіз проблемних ситуацій. Оволодіння психолого-педагогічними знаннями забезпечує вироблення в студентів здібностей до наукового підходу, визначення змісту, ефективних прийомів, форм, методів та засобів керівництва та впливу на підлеглих з метою підвищення їх професійної зрілості, розвитку моральних якостей, психологічної готовності вміло та майстерно виконувати свої професійні обов'язки. Психолого-педагогічна освіта, як складова професійної підготовки фахівця, значною мірою пов'язана із професійним і особистісним спілкуванням, вмінням долати конфлікти, здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань. Адже професіонал – це не тільки той, хто добре знає теорію, має величезний багаж знань, а й уміє розв'язувати непередбачувані ситуації у практичній діяльності.

Тому поняття *«професійна компетентність»* є ключовою саме у психолого-педагогічній освіті майбутніх менеджерів соціокультурної сфери, які повинні володіти високим рівнем знання законів, принципів, концепцій для вирішення творчих та організаційно-технічних завдань [7, с. 46]. Це термінопоняття увійшло в науковий обіг у 80-ті роки ХХ століття завдяки дослідженням Ю. Бабанського, В. Сластьоніної [2, с. 175]. У наукових дослідженнях *«професійну компетентність»* трактують, як: 1) базову характеристику діяльності спеціаліста певної галузі, яка включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення [2., с. 177]; здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації знання, уміння, методів пошуку необхідної інформації, уміння аналізувати, бачити проблеми й шляхи їх вирішення, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися впродовж життя [4].

Професійна компетентність фахівця галузі культури характеризується певною структурою. У науковій літературі існує кілька класифікацій щодо структури професійної компетентності: адапційна мобільність, контактність, стресостійкість, домінантність, володіння комерційним типом мислення [7]; мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [5, с. 10–17; 34–46]; мотиваційний, аксіологічний, практичний, особистісний та творчий компоненти [1]; професійно-правовий, соціально-правовий, соціально-перцептивний, соціально-психологічний, комунікативний, персональний, спеціальний, екстремальний компоненти [8]; соціально-перцептивна, соціально-психологічна, психологічна, комунікативна та психолого-педагогічна підсистеми [6, с. 67]; ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, рефлексивно-оцінний компоненти [3, с. 23]; ціннісно-мотиваційний, когнітивний, творчо-діяльнісний та регулятивний компоненти [9].

Отже, отримані в процесі професійної підготовки знання, вміння, навички, а також особистісні характеристики (які включають його емоційно-чуттєвий світ) мають бути певним чином оцінені самою особистістю, що спонукає будувати

перспективу професійного розвитку. Таким чином, у процесі наукового аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутнього фахівця галузі культури нами було виокремлено кілька основних компонентів означеної компетентності: *перцептивний* компонент (місце і роль фахівця мистецької спеціальності у системі професій мистецького спрямування на основі його професійно-мистецьких та особистісних якостей); *мотиваційно-емоційний* компонент (обґрунтовує мотивацію студентів та діяльність у галузі культури і мистецтва та усвідомлення емоційно-чуттєвого аспекту означеної професії); *когнітивний* компонент (забезпечує необхідну сукупність знань та вмінь майбутнього фахівця мистецької спеціальності, сформованих на засадах арт-педагогіки); *організаційно-діяльнісний* компонент (набуття компетентності у процесі квазіпрофесійної чи власне професійної діяльності); *рефлексивно-оцінний* компонент (творча рефлексія отриманого рівня професійної компетентності та оцінюється місце і роль арт-педагогіки у процесі формування професійної компетентності).

Список літератури:

1. Бех І. Д. Від волі до особистості / І. Д. Бех. – Київ : «Україна-Віта», 1995. – 202 с.
2. Вербицька Л. Ф. Ключові складові психологічної та професійної компетентності майбутнього економіста-педагога / Л. Ф. Вербицька // Вісник Національного університету оборони України. – № 4. – 2014. – С. 174–179.
3. Гандрабура О. На шляху до компетентності / О. Гандрабура // Директор школи. – 2008. – № 46. – С. 21–26.
4. Исаев Е. И. Психология в высшей школе : проблемы проектирования психологического образования педагога / Е. И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2014. – 112 с.
6. Лепіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії / Л. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.
7. Локшин В. Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів соціокультурної сфери ВНЗ / В. Локшин // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 45–49.
8. Тищенко О. І. Загальнонаукові засади дослідження поняття професійної компетентності [Електронний ресурс] / О. І. Тищенко. – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp10/tishenko.pdf
9. Філімонова О. До питання про критерії професійної компетентності майбутніх хореографів [Електронний ресурс] / О. Філімонова. – Режим доступу : <http://conferences.neasmo.org.ua/node/538>

Сніцар І. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Проблема мотивації належить сьогодні до найбільш актуальних. Оволодіння студентами іноземним мовленням є процесом кропітким і тривалим. Студенти перших курсів приходять з різних шкіл і рівень володіння мовним матеріалом різний, а у більшості студентів немовних факультетів загалом не відповідає базовому. Недостатній розвиток психічних функцій першокурсників, таких як пам'ять, словесно-логічне, абстрактне мислення, недостатня кількість годин і низький рівень знань і умінь іншомовного мовлення, закладених протягом навчання в середній та старшій школі загальноосвітніх навчальних закладів є вагомими причинами низького рівня володіння студентами іншомовним мовленням. Отож перед викладачем передусім постає завдання застосування у навчанні таких ресурсів і методів роботи, які пробуджуватимуть і підтримуватимуть у студентів інтерес до пізнання нового. У цих умовах важливого значення набуває мотивація, яка є важливим компонентом підготовки майбутніх фахівців. Від мотивації студента залежить його успішність, об'єм та якість знань, бажання і здатність навчатися впродовж усього життя.

Згідно з аналізом педагогічної та наукової літератури проблему мотивації досліджували як зарубіжні, так і вітчизняні учені: Т. І. Левченко, О. В. Діденко, Дж. Келлі, Е. Деці, Х. Хекхаузен та інші. Сьогодні навчання іноземних мов має на меті підготувати спеціаліста, здатного використовувати іноземну мову як інструмент професійної діяльності й професійного пізнання (С. І. Бучацька, Л. П. Гапоненко, В. М. Гапонова).

Саме тому спрямованість на оволодіння іноземними мовами за фахом під час викладання у вищому навчальному закладі є однією із найактуальніших проблем. Питання професійно орієнтованого підходу до вивчення іноземних мов студентами спеціальності «Соціальна робота» в умовах ВНЗ є новим, порівняно зі школою, етапом, основним елементом якого є іншомовне мовлення за фахом. Метою нашого дослідження є визначення основних мотивів, що спонукають студентів спеціальності «Соціальна робота» до вивчення іноземних мов, а також визначення методів і прийомів, що сприяють розвитку мотиваційної готовності студентів ВНЗ, зокрема груп спеціальності «Соціальна робота». За допомогою анкетування студентів груп, що досліджувалися, аналізу, синтезу даних було визначено основні мотиви вивчення іноземних мов та методів розвитку мотиваційної готовності студентів до роботи з її розвитку.

У результаті дослідження ближніх і дальніх мотивів як навчально-професійних, так і особистісних, що спонукають студентів до вивчення іноземних мов, зокрема англійської було визначено такі [6]:

- можливість отримання цікавої роботи в іноземних фірмах, що контактують із зарубіжними партнерами;
- бажання стати висококваліфікованим фахівцем;
- бажання зробити своє майбутнє яскравішим, забезпеченим;

- туризм;
- прагнення оволодіти не тільки іноземною мовою, а й культурою країни, мову якої вивчають студенти;
- природна мотивація до розвитку своєї особистості;
- прагнення розширити свою соціокультурну компетенцію;
- прагнення продемонструвати свої здібності, інтелект, знання мов;
- бажання підвищити свій соціальний статус;
- інтерес до мов, деяких предметів, що входять до змісту навчання;
- прагнення демонструвати високий рівень володіння мовою оточенню;
- бажання вивчити мову на рівні носія для продовження навчання за кордоном та подальшого там проживання;
- усвідомлення важливості вивчення однієї мови як інструмента для оволодіння іншими мовами;
- можливість отримати ступінь магістра і залишитися працювати в університеті;
- бажання розширити свій культурний світогляд, розуміти людей іншої культури;
- вміти знаходити спільне і відмінне в мовах і культурах, почувати себе громадянином Європи;
- бажання тренувати, розвивати свої лінгвістичні здібності.

Варто зазначити, що важливим чинником успішності вивчення іноземної мови є поєднання навчальної, комунікативної, мовленнєвої, продуктивної, репродуктивної, мовної, письмової, усної, розмовної, лінгвістичної діяльності. У процесі усі вони мають спонукальну дію на студентів, оскільки кожен окремий акт будь-якої діяльності починається мотивом і закінчується досягненням поставленої мети.

Серед основних методів розвитку мотиваційної готовності студентів до роботи з вивчення англійської мови було визначено такі:

- метод зацікавлення (наведення цікавих прикладів, фактів, аналіз уривків із художньої автентичної літератури про життя й діяльність видатних науковців і громадських діячів, цікаві аналогії, порівняння наукових і народних мовних явищ у рідній та іноземній мовах, інформування про сучасні наукові дослідження;
- проведення навчальних дискусій (обговорення творів іноземною мовою, диспути, «круглий стіл», «мозковий штурм», дебати);
- проблемно-пошукові методи (створення проблемної ситуації, дослідницькі, творчі, інформаційні проекти іноземною мовою);
- практичні методи (виконання навчальних завдань іноземною мовою);
- методи, що стимулюють когнітивний компонент (незакінчені завдання; читання текстів, що спонукають учнів старшої школи ставити запитання або шукати правильні шляхи виконання);
- методи, що стимулюють інтерес студентів до вивчення іноземних мов (самостійно-пошукові: індивідуальна робота, спостереження, проекти, моделювання, дослідження, виконання творчого завдання іноземною мовою самостійно);
- методи підвищення ініціативи під час іншомовної навчальної діяльності (прийом спільного з учителем пошуку розв'язання іншомовних проблем);
- методи, що стимулюють колективне навчання й спільну діяльність (рольова гра, ділова гра; створення ситуацій, які вимагають критики). Слід зазначити, що виконання таких вправ розвиває у студентів якості та риси, що необхідні для спілкування іноземними мовами та сприяє формуванню іншомовних мовленнєвих навичок (читанню, говорінню, письму, аудіюванню). Серед найбільш ефективних є самостійно-пошукові методи та методи підвищення ініціативи під час іншомовної навчальної діяльності і методи, що стимулюють колективне навчання й спільну

діяльність (рольова гра, ділова гра; створення ситуацій, які вимагають вирішення проблемних завдань). Варто також зазначити, що обговорення проблем, які є актуальними для студентів, організація навчальних дискусій сприяє створенню мовного середовища на заняттях іноземної мови. Це полегшує спілкування та обмін думок іноземними мовами. Використання різних методів та прийомів сприяє покращенню розумової діяльності студентів, розвитку іншомовного мовлення, сприймання, уваги, уяви та пам'яті. Одним із важливих чинником успішності вивчення іноземної мови є поєднання різних видів діяльності: навчальної, мовленнєвої, комунікативної, продуктивної, репродуктивної, мовної, письмової, усної, розмовної, лінгвістичної. Всі ці види діяльності у процесі навчання мають спонукальну дію на студентів, оскільки кожен окремий акт будь-якої діяльності починається мотивом і закінчується досягненням поставленої мети. До того ж, можна стверджувати, якщо студенти впевнені, зацікавлені і вмотивовані щодо свого роду діяльності то вони приділятимуть більше уваги та докладатимуть більше зусиль до вивчення профільного предмету.

Отже, мотивація – це рушійна сила, що впливає на формування поведінки особистості, а також визначає поведінку людини, вибірковість процесів сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви, забезпечує вибір цілей і засобів їх досягнення, спрямовує діяльність і дії на мотиваційні об'єкти, контролює реалізацію намірів, сприяє вибору нових технік і стратегій для реалізації мотивів. До того ж, можемо стверджувати, що якщо студенти впевнені, зацікавлені і вмотивовані щодо свого роду діяльності, то вони приділятимуть більше уваги та докладатимуть більше зусиль вивченню профільного предмету.

Список літератури:

1. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови / С. М. Бучацька // зб. наук. праць № 33. Ч.П. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ДСПУ, 2005. – С. 139-142.
2. Волобуєва О. Ф. Сприйняття та розуміння текстів іноземною мовою / О. Ф. Волобуєва // Вісник Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка. – К., 2012 – вип. 29. – С. 20-23.
3. Гапоненко Л. П. Педагогічні умови формування готовності студентів до іншомовного спілкування / Л. П. Гапоненко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. – Випуск 45. Частина 1. – С. 77-79.
4. Зернецька А. А. Підхід, метод, принцип, прийом, навчальні впливи / А. А. Зернецька // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: [зб. наук. праць]. – Вип. 12. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. – С. 110–114.
5. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності / Левченко Т. І. / Монографія. – Вінниця: Нова книга, 2011. – 448 с.
6. Мартинова Р. Ю. Системно-комунікативний метод навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія / Р. Ю. Мартинова. – 1999. – № 3. – С. 37-44.

Tymkiv N. M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
Ivano-Frankivsk, Ukraine

PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PETROLEUM ENGINEERS

Ukraine's technological innovation breakthrough is aimed to be closer to the global innovation race to the European countries. In many ways, the innovative technological progress depends on the quality of engineering education, its sustainable reproduction by a new generation of engineers. It is popularly believed [10], that a crucial standard of engineering activity is a successful, competent, self-confident and self-reliant specialist, ready to actively communicate, make socially responsible decisions independently in production and life tasks, able to adequately perceive all the changes that time brings.

Thus, in modern conditions new requirements are met to petroleum engineering education based on competence approach assuming the focus of educational process on the acquisition of general cultural, professional, general professional competences, ensuring the successful implementation of engineer's professional activity in the broad social, cultural, economic contexts. Describing the competence approach, we note that it becomes strategic in modern education, sets the innovative activity of the future specialists; competence approach is the dominant of engineering education. The implementation of the ideas of competence approach in engineering education reflects the European trends in particular, and as a whole the world trends of integration and globalization of the world economy. The work of a modern engineer is complex, multifaceted [9]. The effective activity of engineers largely depends on their mastery of communicative competence, which is part of the structure of general cultural competences, providing opportunities for productive contacts with people, exchange of information, development of strategies for interaction in a professional team, interaction in a team of specialists, partners, including foreign ones.

It should be highlighted that the system of engineering education in the context of scientists research [1; 3] should be focused not only on the formation of projecting, designing, intellectual, managerial, but also communicative competencies focused on interaction, communication with each other as equal partners. Hence, the aim of modern higher technical education is not only to train domain experts for a specific field of activity, but also to develop the personality of the future engineers, to improve their humanitarian training, to expand communicative competence.

Nowadays, a special attention is given to the requirement to acquire the communicative competence that provides engineering decision-making, organization and management of engineering activities, work in multidisciplinary teams with a wide intellectual range. Despite this, the results of research [1; 3; 10] show that graduates of engineering specializations show a low level of formation of communicative competence. The scholars assert that students of technical universities often face significant difficulties in communication, as a result, the work on the formation of communicative competence of future engineers is insufficiently systematized, the traditional system of training predominates and does not cause the student's emotional response, independence, creative activity, interaction.

The concept of communicative competence was first proposed by Hymes [8] as an expansion of Chomsky's linguistic competence [6]. In light of Chomsky's theory, linguistic competence refers to the learner's ability to understand and create unheard / unseen sentences [6, p. 40]. This ability can be viewed in term of linguistic knowledge or

linguistic skills. Linguistic knowledge refers to the learner's command of the phonological, grammatical and lexical systems of a language. Linguistic competence is manifested in the accuracy of the language forms produced.

Chomsky's definition of linguistic competence has been criticized since it has come to be associated with a rigid and narrowly defined concept of grammatical competence, and has failed to involve the social aspects of language [7; 8]. Hymes introduces a broader notion of competence, that is the idea of «communicative competence». This has become generally defined as «the socially appropriate use of language» [8]. Moreover, the concept of communicative competence is a broader competence than strictly linguistic competence, as language is used for communicative purposes, and communication comprises more than knowing accurate language forms. There is some difference of emphasis among proponents of this concept, especially in their classifications of the components in communicative competence. It is commonly held that communicative competence, in Hymes' original formulation, has four features: 1) possibility or grammaticality; 2) feasibility, or the complexity of the speech relative to man's cognitive ability; 3) appropriateness, or the correct choice of the speech relative to a specific context; 4) done, or the actual realization of the speech. Hymes argues strongly that while a person acquires communicative competence, he or she acquires both knowledge of the language as well as ability to use the language for real communicative purposes [8, p. 281].

Since then, many researchers have made efforts to elaborate on and develop the concept of communicative competence. Widdowson points out that «the notion of competence has to do with a language user's knowledge of abstract linguistic rules, and this knowledge has to be put into effect as behaviour; it has to be revealed through performance» [11, p.3]. The scholar describes the relationship between linguistic systems and their communicative values in text and discourse and proposes the distinction of language «usage» and «use». According to Widdowson, «usage» means manifestation of the knowledge of a language system and «use» refers to realization of the language system as meaningful communicative behaviour, and both are the aspects of «performance» since in normal circumstances, «linguistic performance involves the simultaneous manifestation of the language system as usage and its realization as use» [11, p. 3].

Canale and Swain and later on Canale further developed and enriched the concept of communicative competence. They proposed a four-dimensional model which is the most frequently cited model of communicative competence. Canale and Swain [5] and Canale [4] assert that the theoretical framework for this competence includes four areas of knowledge and skills as follows: Bachman [2] puts forward new views and proposes schematisation of what he calls language competence.

According to Bachman [2], communicative language ability can be described as consisting of both knowledge and the capacity for implementing or executing that competence in appropriate, contextualised communicative language use. He states that language competence consists of two parts: 1) organizational competence, and 2) pragmatic competence and each component comprises its own subcomponents. The former is composed of grammatical competence and textual competence (equal to «discourse» competence in Canale's model). Pragmatic competence is focused on functional aspects of language and consists of illocutionary competence and social and linguistic competences. The former pertains to sending and receiving intended meanings and the latter concerns politeness, formality, metaphor, register, and culturally related aspects of language. So, Bachman's pragmatic competence is more or less equal to the definition of social and linguistic competences in Canale and Swain's [5] and Canale's [4] four-dimensional model of communicative competence.

On the basis of definitions of communicative competence outlined above, it is clear that proponents of communicative competence hold that this skill is the ability to use the language system appropriately in cross-cultural circumstances, with regard to the functions and the varieties of language, as well as shared social and cultural assumptions. It is by no

means enough for a foreign language or second language learner to know just the rules of the language, that is, the usage, without acquiring the practical ability to use the language for a real communicative purpose.

Under the set of pedagogical conditions we outline making and growth of developing informational and educational environment of technical university as a social and cultural content; stimulation of scientific and pedagogical community of universities to mastering the formation of communicative competence during the use of interactive teaching methods; the use of computer technologies; creation of a communicative situation on the basis of the educational professional problem; the organization of different types of interaction of the lecturer and students, students among themselves; creation of methodical support of educational process.

By and large, communicative competence is one of the integral parts of professional competence of the future petroleum engineers and the most significant direction in their professional training, as one of the conditions of their future successful professional activity, as which we understand their readiness for pedagogical communication, as well as theoretical knowledge and communication skills and their personal qualities, which should contribute to the creative solution of professional engineering problems in the conditions of information technology penetration, mass communication and globalization of education.

References:

1. Alisultanova E. D. Pedagogical conditions of realization of competence approach in engineering education: abstract of dissertation for Doctor degree in Pedagogical Sciences. Makhachkala, 2012. 38 p.
2. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
3. Belonovskaya I. D. Formation of engineering competence of specialist in University environment: abstract of dissertation for Doctor degree in Pedagogical Sciences. Orenburg, 2006. 42 p.
4. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J.C, Richards, & R. W. Schmidt. (Ed.). Language and communication, New York: Longman, 1983, pp. 2-27.
5. Canale M & Swain M. Theoretical basis of communicative approaches to second language learning and testing. Applied Linguistics 1, 1980, pp. 1-47.
6. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax. M. I. T. Press, 1965.
7. Halliday M. Towards a sociological semantics. In C. J. Brumfit. & K. Johnson. (Eds.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979, pp. 27-46.
8. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.). Sociolinguistics. New York: Penguin, 1972.
9. Professional competency of modern specialist: means of formation, development and improvement: monograph. Warsaw: BMT Eridia Sp. z o.o., 2018.
10. Vasil'eva V. D. The formation of project culture of an engineer in university environment (socio-humanitarian aspect): abstract of dissertation for Doctor degree in Pedagogical Sciences. Makhachkala, 2013. 47 p.
11. Widdowson H.G. Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press, 1978.

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

Заклади дошкільної освіти України довели свою життєздатність у різні історико-культурні періоди, а також здатність відповідати вимогам держави і суспільства до розвитку, навчання і виховання, одночасно враховуючи особливості й потреби дитини дошкільного віку. Таке розуміння своєрідності соціокультурної ситуації розвитку сучасної дитини в умовах закладу дошкільної освіти визначило для нас необхідність теоретичного обґрунтування феномену освітнього простору та його інформаційно-методичного забезпечення.

Вивчення освітнього простору здійснюється з позицій, пов'язаних із сучасним розумінням освіти не тільки як особливої сфери соціального життя, а й середовища як чинника освіти. Поняття освітнього простору, його інформаційно-методичного забезпечення розробляється впродовж останніх десятиріч ученими, як у нашій країні, так і за кордоном.

Сподівання педагогічного співтовариства на ефективне оновлення освітнього простору дошкільної системи пов'язано з особистісно-зорієнтованою концепцією (І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, С.В.Кульневич, СІ. Подмазін, І.О. Якиманська та ін.); культурологічним підходом в освіті (В.С. Біблер, Р.М. Чумічова та ін.). Проте аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури і вивчення реальної педагогічної практики доводить, що стан сучасної педагогіки можна схарактеризувати як коливання між традиційним та інноваційним підходами до формування особистості дитини.

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу позиція Л.С.Виготського та посилення на неї К.Л. Крутій. Свої наукові погляди вони спрямовують на активну взаємодію суб'єктів освітнього простору, які виформовують «середовище спільної діяльності», що позитивно впливає на становлення дитячої особистості.

Дослідження останніх років, що присвячені цим проблемам, розглядають освітній простір як культурно-історичний, соціально-психологічний феномен, а саме: обґрунтований підхід до проблеми розвитку дитини, яка росте, як особистість на основі поняття «соціальний розвиток в просторі – часу Дитинства» (Д.І. Фельдштейн), культуро-творча функція дитинства в розвитку суспільства (В.Т. Кудрявцев), наявність у свідомості дітей символів світобудови (Ю.О. Аксьонова) та інші. Відомо, якщо простір, у якому живе дитина, не задовольняє її вікових потреб, вона відчуває сильний дискомфорт, отже, виростає емоційно і фізично незрілою, не здатною до інтимно-особистісних відносин із середовищем тощо (М.В. Осоріна).

Освітній простір є структурованим різноманітним відносин між суб'єктами освітнього процесу. Ці відносини обумовлено процесами трансляції інформації. Тому для визначення структури освітнього простору вченими використовується поняття інформаційного поля як безліч джерел інформації і середовище, в якому вона розповсюджується.

Створення інформаційно-методичного забезпечення освітнього середовища дозволяє вихователю-педагогу розвивати власні можливості дитини, виявити її ініціативу і всесторонньо реалізувати її потенційні задатки.

Базою інформаційного освітнього простору в закладі дошкільної освіти є методичний кабінет, у якому здійснюється збір та обробка державних і відомчих нормативно правових документів, статистичної звітності, за якими проводиться моніторинг діяльності закладів, аналізується динаміка освітніх процесів в окремому закладі та в цілому в системі дошкільної освіти в масштабах району, міста, області, регіону.

Методичний кабінет є просвітницьким центром в поширенні психолого-педагогічних знань серед батьків щодо розвитку, виховання та навчання дітей дошкільного віку. Це осередок освітнього простору, в якому кожний педагог, яку б конкретну посаду він не обіймав, завжди орієнтується на основні типи взаємодії з вихованцями – співпраця, діалог, партнерство, співтворчість. Вихователь-методист забезпечує успішну і цілеспрямовану роботу в методичному кабінеті завдяки ретельно продуманому і систематизованому устаткуванню та оснащенню.

Виходячи з багатофункціонального призначення методичного кабінету, його слід розглядати як творчу майстерню, де суб'єкти освітнього процесу можуть одержувати конкретну практичну допомогу: діти – освоєння елементарних прийомів ефективної взаємодії з дорослими; батьки задоволення від якісної освіти дитини і від власного зростання як вихователя своєї дитини; педагоги – отримують підтримку педагогічних зусиль, спрямованих на дитину і сім'ї вихованців.

Завдання методичної служби – створити такий освітній простір, в якому буде реалізовано творчий потенціал учасників освітнього процесу. Існує багато розробок про зміст методичної роботи. У кожному закладі дошкільної освіти знайдуться свої, особливі підходи до створення методичного кабінету, які будуть продиктовані конкретними пропозиціями вихователів. Організуючи свою роботу, вихователю-методисту слід пам'ятати: методкабінет повинен бути доступний кожному учаснику освітнього процесу, мати зручний, гнучкий графік роботи. Устаткування й оснащення має бути ретельно продумано і систематизовано, орієнтовано на всіх учасників освітнього процесу.

Головне в методичній роботі – надання конкретної практичної допомоги педагогам у вдосконаленні форм і методів роботи з дошкільниками. Методична робота спрямована на формування педагогічного колективу однодумців, з'єднаних єдиною метою, де впроваджується кращий педагогічний досвід виховання і навчання.

Для досягнення мети зі створення єдиного інформаційного простору необхідно вирішити такі завдання: забезпечення закладів дошкільної освіти і органів управління освітою сучасною комп'ютерною технікою; підготовка працівників дошкільної освіти до використання інформаційних технологій в освітньому процесі; інформатизація системи управління освітою. Сьогодні вже є аксіомою, що інформаційні технологи мають бути невід'ємною частиною системи управління освітою, в тому числі й дошкільною.

Є чотири базові умови, від яких залежить ефективність і темпи інформатизації дошкільної освіти; по-перше, технічні й технологічні складові; по-друге, програмне забезпечення; по-третє, керівник закладу дошкільної освіти і педагоги, у яких зберігаються стереотипи системи дошкільної освіти; Переорієнтувати свідомість керівника і фахівців на використання інформаційних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти і управлінні цими процесами – основна проблема; по-четверте, ключовий чинник інформатизації дошкільної освіти – управління.

Широке впровадження інформаційних технологій дозволить забезпечити перехід на новий рівень аналізу, оцінки, контролю за якістю діяльності як вихованців, так і педагогів та управлінців.

Створення безпосереднього он-лайнного спілкування дозволить забезпечити доступність процесів управління в освіті не тільки групі керівників, але і всьому педагогічному колективу і батькам. Організація чат-конференцій з актуальних проблем дошкільної освіти, проведення дискусій залучить ширше коло суб'єктів дошкільної освіти до обговорення питань якості освіти дітей, а керівники закладів зможуть отримати незалежну інформацію та різноманітні думки з приводу поліпшення якості дошкільної освіти або проблем, які виявилися поза увагою керівників і педагогів.

Єдиний інформаційно-освітній простір і система інформаційно-довідкового забезпечення дозволять уявити освітню ситуацію в закладі, районі, місті, області широкій громадськості і батькам. Результатом такої діяльності може бути створення корпоративної інформаційної системи дошкільної освіти для інформаційно-довідкового та аналітичного забезпечення органів управління освітою і прозорості діяльності управлінців. Для цього створюються сайти освітніх закладів.

Сьогодні актуалізуються питання про гуманізацію через інформатизацію дошкільної освіти. Для вирішення цих питань не можна обмежитися купівлею комп'ютерів і придбанням різноманітних програм, необхідна цілісна політика Міністерства освіти і науки України щодо зміни менталітету педагогів і управлінців у сфері користування інформаційними і комунікаційними технологіями, зокрема Інтернетом. За даними ООН, щодня число комп'ютерів, підключених до Мережі, збільшується на 200 тис. штук, щодня в Інтернеті з'являється більше 2 млн. нових сторінок.

Це дозволяє інтенсивно підвищувати професійну компетентність управлінців і педагогів дошкільної освіти. Використання комп'ютерної техніки в моніторингу якості дошкільної освіти забезпечить можливість віднайти динаміку основних процесів, виявити позитивні та негативні чинники, що впливають на якість дошкільної освіти і рівень розвитку особистості дитини, висвітлити характер управлінських рішень і оперативної корекції.

Список літератури:

1. Внешняя среда и психическое развитие ребенка; [Под ред. Р.В.Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, З. Хабинаковой]. – М.; Медицина, 1984. – 208 с.
2. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрение ребенка // Психология личности: В 2-х т. – Т. 2 / Выготский Л.С. – Самара, 1999. – С. 160-165.
3. Гавриш Н.В. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія; [За заг. ред. Н.В. Гавриш], – Луганськ: Альма-Матер, 2006. – 368 с.
4. Крутій К.Л. Проектування освітнього простору дошкільного навчального закладу як умова розвитку здібностей дитини / К.Л. Крутій – <http://ukrdeti.com/category/v-promoshh-studentam/page/10/>
5. Крутій К.Л. Створення інформаційного поля методичного кабінету як структурного компонента освітнього простору / К.Л. Крутій – Дошкільна освіта. - 2009. – № 1(23). – С. 40-44.

ЗАСТОСУВАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасна система вищої освіти готує випускників в умовах узгодження професійної освіти з процесом інформатизації суспільства. Стрімкий розвиток, оновлення та поширення інформаційно-комунікаційних технологій призводить до появи нових способів і методів виконання професійних завдань. Усе більше стає важливою підготовка майбутніх учителів з використанням інноваційних методів вирішення професійних та інших завдань. Безперервність професійної освіти, розширення отриманих базових навичок, самостійне продовження навчання стають необхідністю. Професійна діяльність майбутніх учителів у таких умовах передбачає підвищення рівня підготовки в галузі інформаційних технологій, це в свою чергу передбачає модернізацію процесу навчання.

Сьогодні суттєво змінилася роль студентів, вони стали повноправними партнерами навчального процесу, самостійно визначають цілі навчання та шляхи їх досягнення. Тому слід урахувати можливість вирішення таких завдань, як: інтенсифікація процесу навчання, формування зони творчої самостійності, упровадження неформальних способів навчання.

Використання хмарних технологій дозволяє поєднувати традиційні засоби й методи навчання та інноваційні. Розгляньмо та оцінімо функціональність та дидактичні можливості сервісів компанії Google. Ці сервіси підтримують всі операційні системи, пред'являють мінімальні вимоги до апаратного та програмного забезпечення і є безкоштовними, мають високий ступінь інтерактивності та можуть бути використані в подальшій професійній діяльності.

Сервіс Gmail забезпечує стандартні операції в роботі з поштовою скринькою: читання, написання та надсилання листів, миттєвий пошук потрібних повідомлень та ін. Їх ряд розширює можливість проведення відеоконференцій (Google + Hangouts) та обмін миттєвими повідомленнями (інструмент Google Talk). Крім цього, передбачено блокування спаму, зберігання повідомлень відразу в декількох папках. Пошта Gmail доступна в off-line (додаток Gmail Offline).

Таким чином, поштовий сервіс Gmail є сполучною ланкою, що дозволяє здійснювати гнучку взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Сервіс відеотрансляції – Google + Hangouts пов'язаний з YouTube та дозволяє кожному користувачеві переглядати відео в режимі реального часу. За допомогою цього сервісу є можливість організувати мережеві семінари – вебінари та проводити навчальні заняття. Причому в цьому режимі створюється ефект присутності та інтерактивної взаємодії, тобто зворотнього зв'язку. Студенти мають змогу швидко отримувати консультації щодо навчального матеріалу та самостійної пізнавальної діяльності. Практично всі види навчальних аудиторних занять, використовувані в традиційному навчанні, можуть бути реалізовані у формі вебінарів для студентів, які не відвідали їх через вагомі причини. Google + Hangouts має можливість спільної роботи з документами, презентаціями, таблицями, діаграмами. Після проведення вебінару запис може бути доступним для повторного прослуховування.

Web-інструмент календар Google можна використати для планування певних заходів та керування ними. З його допомогою можна проектувати розклад навчальних занять, консультацій, графік проведення конференцій, працювати з нагадуваннями про

контрольні, про терміни здачі курсових робіт, звітів, рефератів і т.д. Календар Google може бути легко розміщений на web-сайті, у блогах. Є можливість повідомлення про захід за допомогою SMS, електронної пошти, спливаючих вікон. Таким чином, Календар Google – ще один корисний інструмент, який дозволяє більш ефективно планувати різні заходи у сфері освіти та здійснювати керування ними.

За допомогою інструментарію Діску Google можна працювати з текстовими документами, електронними таблицями, презентаціями тощо. Для роботи можна використовувати вже існуючі документи а також створювати їх у режимі реального часу з будь-якого пристрою, що підтримує можливість виходу в Інтернет та в автономному режимі, встановивши додаток на комп'ютері.

Особливо варто виділити можливість обробки одного документа декількома користувачами одночасно, що може бути використано під час роботи над груповими проектами у всіх формах навчання. За групової роботи можна переглядати всі зміни, внесені співавторами, обговорення змін можливо організувати за допомогою чату прямо з документу.

Конструктор сайтів Google (<https://sites.google.com>) – простий інструмент для створення сайтів на основі шаблонів з можливістю публікації та розміщення в них документів, календарів, зображень, відео. Мета застосування сервісу – організація навчального Інтернет-простору для вивчення дисциплін, при цьому досвід програмування не потрібен. Зосередження на сайті різних інструментів, посилань на них дозволяє структурувати та систематизувати освітні ресурси, реалізовувати на їх основі інтерактивну взаємодію.

Також для організації навчального процесу можна використовувати Google Classroom – безкоштовний сервіс для навчальних закладів. Він може бути використаний для організації навчального процесу та спілкування зі студентами в процесі проведення навчання. Згаданий сервіс об'єднує всі вищезазначені. Приєднання до класу відбувається за приватним кодом. Кожен клас створює окрему папку на відповідному Діску користувача. Усі завдання в постійному доступі, де студент може виконати роботу, яку пропонує викладач. Також є мобільні додатки, які дозволяють працювати з цими сервісами. Можна фотографувати та прикріплювати до завдань відповіді, обмінюватися файлами та отримувати доступ до інформації в режимі реального часу та з будь-якого місця. Викладачі мають можливість відстежувати прогрес кожного студента та повертати роботу разом з коментарями.

Використання зазначених хмарних сервісів дозволяє уникнути логіки репродуктивного підходу до організації навчальної діяльності, коли студенти в основному відтворюють інформацію, надану викладачем, а також підвищити активність групової роботи, поєднати традиційні засоби та методи навчання з інноваційними.

Список літератури:

1. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – Випуск 29. / Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ– Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – С. 32-40.
2. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія / С. Г. Литвинова – Київ. : ЦП «Компринт», 2016. – 354 с.
3. Хміль Н.А. Формування професійної готовності майбутніх педагогів до застосування хмарних технологій у навчально-виховному процесі – потреба сучасності / Н.А. Хміль // Научные труды SWorld. – Вип. 2(39). Том 11. – Иваново: Научный мир, 2015. – С. 33 – 36.

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Психологія та педагогіка: методика
та проблеми практичного застосування»

21–22 грудня 2018 р.

м. Львів

Частина I

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogylviv.org.ua tel: 38 095 580 08 54
Підписано до друку 24.12.2018 р. Здано до друку 25.12.2018 р.
Формат 60х84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 8,37.
Тираж 100 прим. Зам. № 2512-18.