

ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО

НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ПЕДАГОГІКИ



МАТЕРІАЛИ  
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ

**«СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:  
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»**

*4–5 грудня 2020 р.*



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2020

## ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

*Ляшко Олександр Олександрович* – директор Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, доцент кафедри публічного та приватного права, к.ю.н.;

*Виноградова Вікторія Євгенівна* – завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., доцент;

*Максименко Сергій Дмитрович* – директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, д. п. н., професор, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України;

*Біла Ірина Миколаївна* – професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., професор;

*Садова Мирослава Анатоліївна* – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., доцент;

*Костюченко Олена Вікторівна* – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., доцент;

*Белавіна Тетяна Іванівна* – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., старший науковий співробітник;

*Мітіна Світлана Володимирівна* – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., доцент.

**Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика:** матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 4–5 грудня 2020 р. – К. : Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2020. – 188 с.

ISBN 978-966-992-326-4

У збірнику представлено стислий виклад доповідей і повідомлень, поданих на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика», яка відбулася на базі Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського 4–5 грудня 2020 р.

УДК 37.01+159.9(063)

## ЗМІСТ

### **НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА, ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

**Макарова А. Ю.**

Вплив стресу на студентів.....8

**Рудчик О. С.**

Особливості формування системи  
вищої освіти України в 50-х рр. ХХ ст..... 11

### **НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ**

**Білоконь Н. В., Сущенко Л. О.**

Компетентнісний потенціал упровадження  
інноваційних технологій у початкову школу ..... 14

**Пінігіна Ю. Г.**

Батьківська любов як умова гармонійного  
і цілісного виховання дитини ..... 17

**Процик Г. М.**

Підготовка філологів у зарубіжних країнах:  
актуальні питання теорії та практики ..... 20

**Сущенко П. Р.**

Організація дистанційного навчання в умовах карантину  
(на прикладі ВСП «Економіко-правничий  
фаховий коледж Запорізького національного університету»)..... 23

**Шевченко І. Ю.**

Особливості навчання здобувачів вищої освіти  
з переважаючим кліповим типом мислення ..... 27

### **НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

**Біла Т. А., Ляшенко Є. В., Охріменко О. В.**

Міжпредметні зв'язки курсу «Біогеохімія та гідрохімія» аграрного ВНЗ.. 31

**Галацин К. О.**

Іншомовна мовленнєва діяльність студентів ЗТВО..... 34

<b>Жуковська І. О.</b>	
Значення інноваційних технологій у викладанні дисциплін професійного циклу спеціальності «Харчові технології» .....	37
<b>Каролоп О. О.</b>	
Формування професійної мотивації бакалаврів готельно-ресторанної справи до успішної діяльності .....	41
<b>Климович Ю. Ю.</b>	
Перевернуте навчання як засіб самостійного оволодіння професійно-значущими знаннями студента у закладі вищої освіти .....	45
<b>Кокнова Т. А.</b>	
Фундаментальні, специфічні та авторські принципи в педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов .....	49
<b>Куцин Е. К.</b>	
Актуальність застосування фольклорної арт-терапії у засобах використання змін психологічного стану дитини .....	52
<b>Мей Фан</b>	
До проблеми застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців музичного мистецтва .....	56
 <b>НАПРЯМ 4. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА</b>	
<b>Бистранівська О. С.</b>	
Організаційно-педагогічні умови застосування комплексного підходу до корекційної роботи в умовах логопедичного пункту .....	60
<b>Івашура Н. С.</b>	
Робота з батьками дітей з аутизмом як невід’ємна частина обов’язків асистента вчителя .....	64
<b>Інютіна О. В.</b>	
Психологічна корекція розладів соціальної взаємодії та комунікації у дітей раннього віку з ознаками розладів аутистичного спектру .....	67
<b>Король І. В.</b>	
Використання піктограм у корекційній роботі з дошкільниками з порушеннями слуху .....	71

## **НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**Бацилєва О. В., Гресько І. М., Пузь І. В.**

Дослідження особливостей відповідального ставлення молоді до здоров'я..... 75

**Височинська О. С.**

Передумови розвитку емоційного інтелекту та емоційної компетентності особистості ..... 79

**Загороднюк О. О.**

Історія розвитку вчення про психосоматику ..... 82

**Петрушенко О. Ф., Мельник В. М.**

Психоісторична концепція Клода Леві-Стросса..... 86

**Садчікова О. Г.**

Теоретичний аналіз вивчення копінг-ресурсів..... 90

## **НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Біла І. М.**

Шляхи розвитку позитивного мислення ..... 94

**Біла О. С.**

Ресурси життєстійкості майбутніх психологів..... 96

**Бортун Б. О.**

Сучасні тренди конфліктної взаємодії у студентському середовищі ..... 100

**Виноградова В. Є., Тесленко І. В.**

Психологічні особливості розвитку екологічної свідомості студентів .. 104

**Воляннюк Н. Ю., Ложкин Г. В.**

Доверие и его роль в психологической безопасности личности..... 108

**Гецман Д. І.**

Теоретико-методологічні засади дослідження психологічного самозахисту студентів..... 112

**Дмитрієва О. Ю.**

Психологічні особливості самореалізації сучасної жінки ..... 115

**Зварич Х. І.**

Психологічні особливості впливу реклами на сприйняття особистої привабливості у жінок ..... 118

**Іоффе М. В.**

Невербальні прояви як фактори діагностики стану клієнта  
у психотерапевтичному процесі ..... 121

**Костюченко О. В.**

Психічне здоров'я як чинник професійності психологів  
і соціальних працівників ..... 124

**Купрєва О. І.**

Інтегроване освітнє середовище  
як потенціал особистісної самореалізації студентів з інвалідністю ..... 129

**Любшина Ю. А.**

Розвиток оптимізму у підлітків ..... 132

**Музика А. О.**

Ігротерапія як метод корекції поведінки дитини  
з розладами аутистичного спектру ..... 135

**Сторож В. В., Бальжик В. В.**

Особливості комунікативної компетентності у майбутніх психологів .. 138

**Сторож В. В., Гергі Д. Є.**

Вплив егоцентризму на професійну діяльність  
майбутнього психолога ..... 142

**Сунєтчиєва Л. Р.**

Соціально-психологічні умови становлення  
статєво-рольової ідентифікації особистості підлітків ..... 145

**Уманська Я. Ю.**

Особливості впливу емпатії  
на професійну діяльність фахівця з соціальної роботи ..... 148

**Штангрет С.-К. І.**

Зрілість як основний критерій для побудови  
міжособистісних стосунків, для створення сім'ї ..... 152

**НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ**

**Садова М. А.**

Методи діагностики особистісних чинників самовизначення  
щодо майбутньої професії обдарованих юнаків та дівчат ..... 156

## **НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Бєлавін С. П., Бєлавіна Т.І.**

Нєнависть у стосунках та спілкуванні  
в молодіжних групах с асоціальною спрямованістю ..... 160

**Журавель А. П.**

Соціальна робота з сім'єю щодо попередження рецидивів  
правопорушення..... 163

**Краснякова А. О.**

Інтернет-середовище як ресурс розвитку  
громадянської компетентності кіберпокоління ..... 167

**Ластовина Я. О.**

Особливості перебігу підліткової кризи  
в умовах виховання псевдоблагополучної сім'ї..... 171

**Пирог Г. В., Жаркова М. А.**

Психологічні особливості молодих українських виборців ..... 174

**Сергієнко Н. П., Тищенко А. П.**

Роль емпатії у формуванні міжособистісних відносин  
у студентів в процесі навчання ..... 178

## **НАПРЯМ 9. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

**Шеремет А. М.**

Модель ключових компетенцій соціального працівника  
для роботи з особами літнього віку..... 183

# НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА, ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Макарова А. Ю.**

*студент IV курсу кафедри психіатрії, наркології та психології  
медичного факультету № 3*

**Науковий керівник: Сторож В. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри психіатрії, наркології та психології  
Одеського національного медичного університету  
м. Одеса, Україна*

## ВПЛИВ СТРЕСУ НА СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти, одним із найважливіших завдань є формування такої особистості, яка у майбутньому саморозвивається, самореалізується і самовдосконалюється. Саме у студентські роки, особистість проходить найважливіший етап формування свого особистісного «Я», адаптується у новому соціальному оточенні, саме тому все, що трапляється зі студентом дуже важливо, тому що це майбутнє нашої держави, та світу в цілому.

Студент володіє великими ресурсами для розвитку, однак у молоді існує ряд індивідуально-психологічних особливостей, які можуть перешкодити повноцінно вирішити це завдання. Серед таких особливостей у сучасному світі важливе місце займає стресостійкість. Існує велика кількість підтвердження того, що стрес – супутник студентського життя. У студентські роки, особливо на початковому етапі загострено багато протиріч, що провокують найрізноманітніші проблеми. Це пора самоаналізу і самооцінок, особистісних виборів і самовизначень. У числі найважливіших проблем, з якими стикаються студенти, знаходиться проблема переживання, особливо екзаменаційних стресів.

Успішність навчання в значній мірі залежить від особистісного стану, що виникає в процесі навчання. Функціональний стан студента в умовах стресу відображає його готовність до рішення поставлених завдань, а його оптимальний стан буде сприяти успіху їх реалізації. Саме тому так важливо звертати увагу на стан психічного здоров'я майбутніх фахівців нашої держави. А саме, дослухатися до спеціалістів з визначення питань психічного здоров'я, насамперед дітей, тому що ще з маленьких років формується індивідуальна реакція людини на стрес.



В роботі зі студентами майже не враховуються психологічні фактори, тому також залишається поза увагою стан, від якого залежить навчальна успішність. Нерідко виникають ситуації, коли необхідна регуляція та управління станом студента, зниження небажаної високої психічної напруги. Тому, вивчення та знання особливостей психологічного стану студента в умовах стресу є важливим та актуальним.

Проблема психологічного стресу набуває зростаючу наукову та практичну актуальність у зв'язку з безперервним зростанням соціальної, економічної, екологічної та особистісної екстремальності нашого життя, істотним змінам умови та змісту праці у представників багатьох професій [3, с. 54].

Вперше термін «стрес» згадується в 1303 році у вірші поета Роберта Маннинга «HandlyngSynne»: «И эта мука была манной небесной, которую господь послал людям, пребывающим в пустыне сорок зим и находящимся в большомстрессе» [1, с. 46]. Проте є припущення, що слово «стрес», як пише Ю. Г. Чирків [4, с. 128], має набагато давнішу історію і походить зовсім не від англійського, а від латинського слова «stringere – затягувати».

Проте, першовідкривачем терміну «стрес» у біології визнаний канадський лікар-патофізіолог Ганс Сельє. Ще в 1920-і роки під час навчання в Празькому університеті він звернув увагу на те, що початок прояву будь-якої інфекції чи захворювання однаковий (температура, слабкість, втрата апетиту). У цьому, загалом, відомому факті Сельє розгледів особливу властивість – універсальність, не специфічність реакції на всяке ушкодження. Експериментами на щурах було визначено, що вони дають однакову реакцію як на отруєння, так і на жару або холод. Іншими дослідниками була виявлена схожа реакція у людей, що отримали великі опіки [2, с. 38].

Таким чином, поняття «стрес», проходячи через роки в якості медичного терміну, набуває, завдяки науковцям та психіатрам, наступне визначення: «Стрес – неспецифічна реакція організму на вплив (фізичний або психологічний), що порушує його гомеостаз, а також стан нервової системи організму (або організму в цілому)». Таким чином, можна зробити висновок, що на кожну вимогу середовища організм реагує напругою. Стрес приймається тим, що відбувається і виникає у момент найбільш сильної реакції, що в наслідок, виходить з-під контролю. Проблемою стресу, можна вважати, те що, кожний подібний прояв реакції, може бути виражений не ординарно, стримано або зовсім не проявлятися.

На основі теоретичного аналізу поняття «стрес» було проведено дослідження, а саме ми намагались з'ясувати наскільки молодь знаходиться у стресі в студентські роки. Для достовірності досліджування, обрано студентів абсолютно різних спеціальностей: 25 студентів

психологічного факультету та 25 обліково-економічного факультету та висунуто припущення, що стрес та стресостійкість не буде мати суттєвих відмінностей. Тобто, не важливо де саме вчиться студент, він все одно, нажаль, перебуває у стані стресу, що може погано позначитися на фізичному та психологічному самопочутті. Для дослідження були обрані такі методик як: «Тест самооцінки стресостійкості» С. Коухен і Г. Вілліансона, «Тест на навчальний стрес» Ю.В. Щербатих та опитувальник «Способи стрес-долання поведінки» (копінг тест Лазаруса).

За результатами дослідження, визначено однаковий показник стресу у студентів як і психологічного так і обліково-економічного факультетів, різних спеціальностей.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу теоретичного матеріалу та аналізу емпіричного дослідження, можна зробити наступні висновки. Стрес – «стан психічного напруження, що виникає у людини в процесі діяльності в найбільш складних, важких умовах, як в повсякденному житті, так і при особливих обставинах».

Основна індивідуальна характеристика змісту стресу – адаптація (стресостійкість). Стресостійкість – «властивість особистості, що забезпечує гармонійне ставлення між усіма компонентами психічної діяльності в емоційній ситуації і, тим самим, що сприяє успішному виконанню діяльності».

Механізмами психологічної адаптації людини в умовах стресу є копінг-стратегії. Виділяють кілька рівнів узагальненості того, що робить індивід, щоб подолати стрес: копінг дії, копінг-стратегії, копінг-стилі, копінг-поведінка. Отже, необхідно запроваджувати методики для підвищення рівня стресостійкості та зменшення рівня стресу у студентів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Апчел, В. Я., Цыган В. Н. Стресс и стрессоустойчивость человека. Издательство: Цыган, СПб : Военно-медицинская академия, 1999. 86 с.
2. Братченко, С. Л., Миронова, М. Л. Личностный рост и его критерии. Психологические проблемы самореализации личности, под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб: Прайм-Еврознак, 1997. С. 38–46.
3. Куликова Т. И.. Психология стресса. Учебное пособие. Международный журнал экспериментального образования. Издательство: Имидж Принт, 2016. 181 с.
4. Чирков. Ю. Г. Стресс без стресса. М. : Физкультура и Спорт, 1988. 176 с.

**Рудчик О. С.**

*викладач спеціальних дисциплін спеціальності «Початкова освіта»  
Комунального закладу «Жовтоводський фаховий педагогічний коледж»*

*Дніпропетровської обласної ради*

*Науковий керівник: **Окольнічча Т. В.***

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти*

*Центральноукраїнського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В 50-Х РР. ХХ СТ.**

Становлення демократичної, соборної, самостійної держави – складний, багатоплановий процес, який торкається усіх аспектів життя громадян. Серед них пріоритетною є проблема освіти як першооснова могутності держави. Без усвідомлення ролі, яку відіграє вища школа в процесі становлення Української держави, місця системи вищої освіти в соціокультурних перетвореннях, неможливий подальший прогресивний розвиток вітчизняного суспільства. Вища освіта займає особливе місце в нашому суспільстві, безпосередньо впливає на розвиток усіх структур багатогранного організму країни. Вищі навчальні заклади готують спеціалістів, які покликані брати участь у соціально-економічному та культурному розвитку країни.

Вища освіта як історико-культурний феномен має свою історію, традиції, трансформативно-оновлюючий потенціал, реалізує місію та виконує функції, які перетворюють її на особливу цінність, зокрема, здійснює культурно-ідеологічний вплив на суспільну свідомість; виступає механізмом відбору та соціалізації панівних еліт; надає нові знання та здійснює наукові дослідження; готує кваліфікованих фахівців; надає культурний капітал.

У колишньому Радянському Союзі вища освіта України була помітною серед інших тим, що в 50-х рр. ХХ ст. в республіці функціонувала досить широка мережа вузів, які готували спеціалістів фактично для всіх сфер господарства, науки і культури.

Напередодні Великої Вітчизняної війни в Україні функціонувало загалом 173 вузи (разом з заочними), у яких вищу освіту здобували 196,8 тис. студентів. [1]

У 1953 р. в республіці працювало 144 вищих навчальних заклади [2]. На початку 1958/59 н.р. – 140 вузів з контингентом студентів 381,1 тис. У 1984/85 н.р. – 146 вищих навчальних закладів, у яких навчалосся 878 тис. студентів [3].

У Радянському союзі віддавали перевагу класичній німецькій моделі університету, найкраще пристосованій до підготовки державних службовців та інженерів-дослідників, виплекали акцентовану на викладанні природничо-математичних дисциплін середню загальноосвітню школу і відносно просту систему вищої освіти з п'ятирічною тривалістю навчання та єдиним видом диплома загальносоюзного зразка. Жорстке та дріб'язкове централізоване планування обумовило надмірне подрібнення предметних сфер і створення чисельних вузьких спеціальностей [4].

У 50-ті рр. XX ст. з метою підвищення якості підготовки фахівців деякі інститути, що не мали в своєму розпорядженні достатньої матеріально-технічної і навчально-наукової бази, відповідної новому етапу розвитку радянської вищої школи, були об'єднані з вузами (наприклад, деякі юридичні і педагогічні інститути – з університетами, вчительські інститути з педагогічними), в той же час були засновані нові університети, політехнічні і галузеві інститути.

Науково-технічний прогрес, автоматизація виробництва, бурхливий розвиток промисловості і сільського господарства в 50-ті рр. XX ст. зумовили організацію вузів, факультетів, спеціальностей нових профілів – з радіоелектроніки і електронної техніки, автоматики і обчислювальної техніки, біофізики, біохімії та ін. У Москві, Томську, Харкові, Мінську, Новосибірську, Таганрозі і інших містах відкривали спеціалізовані інститути – радіотехнічні, електротехнічні, інженерно-фізичні, фізико-технічні, електронної техніки; на базі промислових підприємств були організовані заводи-втузи. Розширилася підготовка кадрів з вищою інженерно-будівельною, економічною, хіміко-технологічною освітою, фахівців для сфери обслуговування населення і ін. Нові вузи відповідного профілю, як правило, створювалися в промислово-економічних центрах країни.

Активна діяльність України на міжнародній арені виявлялася також у розвитку економічних зв'язків із зарубіжними державами, передусім з країнами Ради Економічної Взаємодопомоги (РЕВ). УРСР постачала їм вугілля, чавун та інші товари. Разом з тим випускники українських вузів працювали на об'єктах соціалістичного будівництва в країнах Східної Європи. В свою чергу, республіка отримувала з цих країн промислове обладнання, предмети широкого вжитку.

Українська РСР брала участь у виконанні Радянським Союзом договірних зобов'язань по наданню технічної допомоги країнам у будівництві великих промислових об'єктів: Асуанської ГЕС в АРЕ, будівництво цукрових заводів на Кубі, будівництві Бхілайського металургійного комбінату в Індії та ін. [1].

Повоєнний період відкрив нову сторінку в історії наукових зв'язків УРСР із зарубіжними країнами. Розвивалися стосунки в галузі культури: взаємні гастролі театральних, мистецьких колективів; переклади творів українських та зарубіжних авторів; обмін кінофільмами, тощо.

Вихід України на міжнародну арену відкрив нові перспективи. Проте зовнішня політика УРСР не була самостійною. Міжнародна діяльність чітко дозувалася політичним центром, який знаходився в Москві.

Навчально-виховний процес у вузах проводився під постійним контролем партійно-державних структур, цензури, що не давало змоги розширити їм власну видавничу діяльність та надати вільні можливості українській молоді навчатися на українській мові та користуватися українською літературою. Прийняття Закону (1959 р.), стримувало обговорення мовного статусу в вузах України. В республіці зростав протест громадськості проти русифікації освітянського та культурного процесів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дайнюк Л. В. Підготовка вчительських кадрів у роки великої вітчизняної війни. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 52. Педагогічні науки. 2010. С. 143–147.
2. Народне господарство Української РСР в 1965 році. Статистичний збірник. Статистика. К., 1966. 608 с.
3. Народное образование, наука и культура в СССР: статистический сборник. М., 1977. 728 с.
4. Политическое руководство Украины 1938–1989 / Сост. В. Ю. Васильев, Р. Ю. Подкур, Ю. И. Шаповал, А. Вайнер. М. : «РОССПЭН», 2006. 544 с.

## **НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ**

**Білоконь Н. В.,**

*студентка III курсу*

*факультету соціальної педагогіки та психології*

*Запорізького національного університету*

**Сущенко Л. О.**

*доктор педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти*

*Запорізького національного університету*

### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОЧАТКОВУ ШКОЛУ**

Впровадження концептуальних положень Нової української школи (НУШ) кардинально змінило завдання, що стоять перед усіма учасниками освітнього процесу. Якщо раніше головною метою школи вважали передачу учням передбаченого програмою обсягу знань, умінь і навичок, то тепер пріоритетними стають: формування цінностей та розвиток самостійності, творчості, допитливості, що забезпечують її готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві.

Реалізація цих пріоритетних завдань, висунутих НУШ та Державним стандартом початкової освіти, вимагає пошуку шляхів підвищення якості знань учнів початкових класів. Тому особливого значення набуває вдосконалення ефективності та якості організації освітнього процесу.

Ця проблема завжди є актуальною, оскільки вона паралельно пов'язана з розвитком суспільства: змінюються потреби спільноти – відповідно змінюються і форми організації, методи та технології навчання. Нині у практиці початкової школи застосовується велика кількість педагогічних технологій різного рівня.

Аналіз сучасної педагогічної літератури свідчить, що вирішення цієї проблеми вимагає впровадження інноваційних технологій в початкову освіту. Дослідники проблем педагогічної інноватики – О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, А. Ніколс намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогрес-

сивне, позитивне, сучасне, передове. Основним проблемами освітньої інноватики в сучасній теорії і практиці присвячені роботи І. Бома, Л. Буркової, Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д.У. Джонсона, П. Дроб'язка, О. Дусавицького, В. Живодьора, О. Козлової, М. Крюгера, Дж. Мейерса, А. Підласого, Н. Погрібної, С. Подмазіна, О. Попової, І. Пригожина, Г. Селевка, К. Ушакова, Н. Федорової, А. Хуторського.

Проаналізувавши наукові джерела, а також власний педагогічний досвід, зазначимо, що застосування інноваційних технологій в початковій школі має багато переваг, серед яких є наступні:

- сприяють активізації пізнавальної самостійності школярів;
- забезпечують оптимальний рівень інтелектуального, морального, соціально-культурного та фізичного розвитку особистості кожного/кожної вихованця/вихованки на основі природних задатків та схильностей;
- спрямовані на реалізацію дитини як особистості;
- сприяють формуванню активних дослідницьких інтересів як однієї зі складових творчої особистості;
- при розробці особистісно орієнтованих інноваційних педагогічних технологій визначається структура й зміст діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу [3].

На сьогоднішній день у системі початкової освіти особливо актуальним є такі напрями впровадження інноваційних педагогічних технологій:

- демократизація навчального процесу;
- забезпечення автономії учнів у навчанні;
- суттєва зміна ролі вчителя у навчальному процесі;
- впровадження так званого кооперативного навчання;
- індивідуалізація навчального процесу;
- інформатизації навчального процесу;
- інтенсифікація навчального процесу та максимальна активізація здобувачів освіти у ньому»
- використання проблемного підходу до навчання;
- використання ігрових технологій [1].

На нашу думку, найбільш ефективним напрямом інноваційних педагогічних технологій є впровадження та використання ігрових технологій. Адже для дітей молодшого шкільного віку провідною діяльністю є гра.

Саме завдяки ігровим технологіям в класі створюється сприятливий психологічний клімат, активізується навчальна діяльність школярів, підтримується інтерес до навчання. Вони сприяють розвитку у молод-

ших школярів самостійності, творчості, винахідливості, кмітливості, відповідальності, цілеспрямованості.

Ігрові методи багаторівневі та різноманітні, і кожен з них у той чи інший мірі спрямований на розвиток певних наскрізних вмінь, навичок та компетентностей. Дивлячись на це виокремлюють такі види ігор: ігри-вправи, ігрові дискусії, ігрові ситуації, рольові та ділові навчальні ігри тощо.

*Ігри-вправи.* До них належать кросворди, ребуси, вікторини тощо. Застосування цього методу сприяє активізації певних психічних процесів, закріпленню знань, перевірці їх якості, набуттю навичок. Їх проводять на заняттях; ігри-вправи можуть бути елементами домашніх завдань, позакласних занять. Використовують їх також у вільний від навчання час.

*Ігрова дискусія.* Вона передбачає колективне обговорення спірного питання, обмін думками, ідеями між кількома учасниками. Основним призначенням цього методу є виявлення відмінностей у тлумаченні проблеми і встановлення істини в процесі товариської суперечки. Основою цього методу є проблемна ситуація. Він активізує пізнавальний інтерес у учнів, спрямовує їх розумову діяльність.

*Рольова гра.* Вона дає змогу відтворити будь-яку ситуацію в «ролях» і спонукає учнів до психологічної переорієнтації. Вони усвідомлюють себе вже не просто як учні, які відтворюють перед аудиторією зміст вивченого матеріалу, а як особистості, які мають певні права та обов'язки і несуть відповідальність за прийняте рішення. Такий метод інтенсифікує розумову працю, сприяє швидкому і глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі рольової гри розкривається інтелект школяра; під впливом зміни типу міжособистісних стосунків він долає психологічний бар'єр спілкування. Відносини «вчитель – школяр» замінюються стосунками «гравець – гравець», за яких учасники надають один одному допомогу, підтримку, створюючи атмосферу, яка сприяє засвоєнню нового матеріалу, оволодінню студентами певним видом діяльності [2, с. 59].

Таким чином, можна зробити висновок, що впровадження інноваційних технологій в освітній процес є важливим кроком для підвищення якості знань учнів початкових класів. Адже використання ігрових технологій у закладах освіти сприяє розвитку самостійності, творчості, допитливості дитини, а також позитивно впливає на соціалізацію школяра та забезпечує готовність до життя в демократичному й інформаційному суспільстві.



### Список використаних джерел:

1. Кисіль Н., Сірант Н. Інноваційні технології навчання на уроках математики в початковій школі. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/.pdf>
2. Пузан Ю. В. Застосування ігрових технологій на уроках у новій українській школі. *Міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки»*. № 6. Жовтень, 2019. С. 57–61.
3. Яковець Н.І. Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навч. посібник. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.

**Пінігіна Ю. Г.**

*аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольського державного педагогічного університету  
імені Богдана Хмельницького*

### **БАТЬКІВСЬКА ЛЮБОВ ЯК УМОВА ГАРМОНІЙНОГО І ЦІЛІСНОГО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ**

Найважливішою соціальною функцією сім'ї є виховання підростаючого покоління. Сім'я у сучасному суспільстві розглядається як інститут первинної соціалізації дитини, адже саме в родині дитина вчиться співвідносити свої вчинки з інтересами інших людей, враховувати їхні бажання і погляди на ту чи іншу ситуацію, виявляти розуміння і турботу. Фізіологічний, емоційний і духовний розвиток дитини залежить від того, в яких умовах вона буде зростати. Умови виховання створюються батьками в результаті взаємодії значущих чинників соціалізації.

Проблемі виховання в сім'ї присвячено праці Г. Сковороди, К. Ушинського, С. Русової, І. Огієнка, Г. Ващенко, Я. Чепіги, А. Макаренка, В. Сухомлинського, І. Беха, О. Вишневського, М. Стельмаховича, Б. Степанишина, Є. Пасічника, Н. Волошиної, С. Жили, О. Куцевол, О. Семенов, В. Кузьмінського, Г. Лозко, П. Щербаня тощо.

М. Боришевський, Г. Варга, В. Гарбузов, Т. Говорун, О. Захаров, А. Лічко, В. Столін, Т. Яценко та інші, досліджують виховання особистості дитини в родині, батьківське ставлення до дитини та способи родинного спілкування.

В основі відносин у сім'ї – почуття любові як вищий рівень емоційно позитивного ставлення людини до людини. Відносини, побудовані на

основі почуття любові, характеризує висока вибірковість, глибока зануреність їх суб'єктів, контакт між ними на всіх можливих рівнях (психофізіологічному, психологічному, фізичному) [1, с. 105].

Вважаємо, що перед батьками стоїть найголовніше завдання – побудувати щасливе сімейне життя, де не останню роль відіграє рівень і спосіб життя сім'ї. Якщо батькам вдається створити таку атмосферу розвитку, при якій фізичні, емоційні та інтелектуальні потреби дитини будуть задовольнятися на необхідному якісному рівні, то в результаті дитина буде всебічно розвинутою, здоровою, щасливою особистістю.

Одним з незамінних і найбільш значущих чинників виховання дитини виступає батьківська любов. Це найбільше і невичерпне джерело моральних якостей дитини. Батьківська любов дає дитині відчуття безпеки, впевненості в собі, виховує в ньому чуйність, співпереживання і любов до оточуючих людей. Любов – це головна вимога до сімейного виховання. Однак дитині потрібно не просто любити, необхідно, щоб дитина була наповнена цим відчуттям любові, які б складності і конфлікти не виникали на його життєвому шляху.

Розвиток в атмосфері любові, турботи, духовної близькості і відповідальності один за одного справляє надзвичайно сильного впливу на дитячу психіку і в майбутньому відкриває широкий горизонт для емоційних переживань дитини. Тим самим таке середовище стане для неї справжньою школою почуттів, яка дасть шанс реалізуватися його емоційним потребам. У працях В. Сухомлинського наголошується, що «емоційна сприйнятливість, вразливість, чуйність, співпереживання, проникнення в духовний світ іншої людини – все це досягається насамперед у сім'ї» [5].

Австрійський педагог-психолог Х. Райнпрехт також вважав основною силою, без якої неможливе виховання дитини, формування його особистості – любов [4].

Розглядаючи батьківську любов як феномен, що володіє певним змістом, можна відзначити дві основні її характеристики: 1) проявляється і розвивається в певному соціальному контексті і, з одного боку, впливає на цю ситуацію, з іншого боку, сама схильна до змін і трансформацій в ній; 2) цільова спрямованість батьківської любові, тобто батьківська любов має свій напрямок впливу – вплив на дитину [3, с. 186].

Батьки, проявляючи свою любов до дитини, тим самим вчать її в подальшому любити вже своїх дітей. Транслюється батьками модель любові і поведінки, що в подальшому акумулюється в індивідуальній життєвому досвіді. Цей досвід буде простежуватися в кожному вчинку і визначати ставлення до власної дитини. Але можна спостерігати і недолік любові батьків до дитини або її неадекватні форми. Л. Москальова, зауважує, що «беручи за зразок свого сімейного життя

батьківську сім'ю, діти часто повторюють помилки батьків, не вміючи знайти правильне рішення новими методами» [2, с. 6].

Батьківську любов можна розглядати як єдність любові матері і батька. У процесі культурно-історичного розвитку людини склалося так, що прихильність матері вважається першою і найбільш значущою для дитини. Вона носить виняткового значення, особливо на початковому етапі його життя. Мати виступає як сполучна ланка між дитиною і навколишнім світом, саме вона готує передумови для емоційного зв'язку з нею. Материнська любов є необхідною для нормального психічного розвитку дитини та сприяє виникненню довіри до світу.

Друга складова батьківської любові – це любов батька, їй незалежно від статі або віку дитини, віддається значуща роль. Діти, які відчувають любов свого батька, в подальшому виявляють кращу адаптацію в різних життєвих ситуаціях. Любов батька має великий вплив на розвиток почуття емоційно-психологічного благополуччя. Наприклад, доньки люблячих батьків виростають більш жіночними, у них краще розвинені комунікативні дані в спілкуванні з протилежною статтю. Сини ж ростуть більш впевненими і мають переважно високу самооцінку в порівнянні з їх однолітками, що виростили без батька. Відсутність батька або його любові негативно позначається на навчанні дітей, вони частіше бувають сором'язливі, тривожні. У таких дітей знижений рівень самооцінки, а рівень тривожності, навпаки, завищений.

Таким чином, любов батька і матері різна. Жінки емоційно-чутливіші, їм легше налагоджувати емоційний контакт з дитиною, в порівнянні з більшістю батьків. Крім того, матері яскравіше проявляють свою любов в діях (поцілунки, обійми, ласка, добрі слова). У свою чергу, чоловіки більш стримані. Інстинкт батьківства більш спрямований на захист і забезпечення благополуччя матері і дітей.

Отже, при вивченні феномена батьківської любові необхідно враховувати специфічність любові батька і матері. Так як їх любов різняться в сфері розвитку певних фізіологічних, особистих і психічних якостей, але при цьому вони взаємодоповнюють.

Батьківська любов є незамінним умовою гармонійного і цілісного виховання дитини. Любов в сім'ї вчить дитину з повагою ставитися до переживань оточуючих, він вчиться гуманності, чуйності, такту і турботі, а також бути уважним до психологічного та фізичного стану близьких.

### **Список використаних джерел:**

1. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.

2. Москальова Л. Ю., Жовтоног А. В. Формування цінностей сімейного життя у вихованців шкіл-інтернатів. Соціально-гуманітарний вісник, Вип. 26-27, 2019. С. 6–9.
3. Очагова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
4. Райнпрехт Х. Воспитание без ограничений. М., 2000. 290 с.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.1. К. : Рад. школа, 1976. – С. 55–205.

**Процик Г. М.**

*аспірантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти  
Тернопільського національного педагогічного університету  
імені Володимира Гнатюка*

*Науковий керівник: **Вихрущ А. В.***

*доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри української мови*

*Тернопільського національного медичного університету  
імені І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України*

## **ПІДГОТОВКА ФІЛОЛОГІВ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ: АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ**

Дослідження та подальше використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці філологів є необхідним та актуальним для освіти України адже застосування сучасних підходів до навчання та новітніх методик викладання допоможе підготувати висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного в подальшому якісно виконувати свої професійні обов'язки. Системи вищої освіти у кожній країні унікальна, зі своїми особливостями щодо організації навчального процесу, саме тому потрібно вивчати, досліджувати, аналізувати та порівнювати різні країни, а отже і різні освітні системи, задля створення свого унікального способу підготовки майбутніх фахівців.

Світова тенденція до глобалізації породжує конкуренцію між державами не лише в економічній, а й інших сферах діяльності зокрема і в освіті, що, в свою чергу, вимагає прогресивного розвитку усіх галузей відповідно вимогам часу. Надзавданням для вітчизняної освіти є створення такої системи яка б поєднувала в собі позитивний досвід

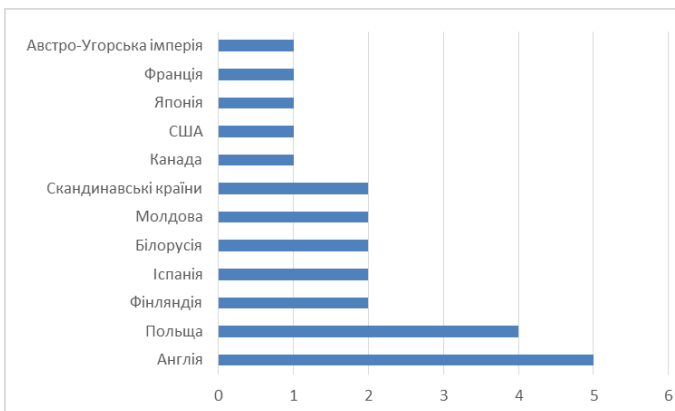
зарубіжних країн з урахуванням власних культурних, релігійних та соціальних традицій.

З впровадженням концепції студентоцентрованого навчання, особистісно зорієнтовані методи набувають популярності, адже вони є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій. Одним з таких методів може бути метод проєктів, головною метою використання якого є створення умов для самостійного навчання, само-реалізації та ініціативності здобувача освіти. Важливим є те, щоб метод проєктів мав дослідницький характер та був зорієнтованим на здобуття практичного результату.

Для інтеграції різних методів, засобів навчання, знань і вмінь із різних галузей науки доцільно застосовувати даний метод, оскільки його використання підвищує ефективність навчання, реалізуються міжпредметні зв'язки задля всебічного опрацювання теми. Проєкт є способом комплексного вивчення тієї чи іншої теми, оскільки, опрацьовуючи одну тему, інші, не менш важливі, визначаються у процесі діяльності і глибшого дослідження цього питання. Основна мета проєктної діяльності – співпраця, згурпованість, вміння працювати в команді для досягнення результату; перехід від теоретичних знань до вміння практично їх застосовувати.

Проте важливо розуміти, що будь-яка технологія навчання, яку викладач використовує, має як переваги та і недоліки. Якщо навчальний процес буде побудований лише на одному методі чи формі це не сприятиме активізації студента, адже навчальним процес – це завжди майстерне поєднання викладачем різноманітних методів, форм, способів, засобів, прийомів і технологій. Лише тоді можна отримати бажаний та очікуваний результат.

Із метою ґрунтовнішого дослідження досвіду зарубіжних країн щодо підготовки студентів педагогічних та філологічних спеціальностей, нами було опитано 16 експертів – викладачів закладів вищої освіти, серед яких доктори наук у галузі педагогіки Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича, Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького та Тернопільського національного економічного університету. Дослідження проводилося у 2019 році. Респондентам було запропоноване питання: «Досвід яких зарубіжних країн із питань підготовки філологів заслуговує на особливу увагу?»



**Рисунок 1. Досвід зарубіжних країн щодо підготовки філологів**

Аналізуючи отримані дані (рис.1) бачимо, що за частотою згадуваності найбільшу кількість балів отримала – Англія (5 балів), наступна позиція – Польща (4 бали) і третє місце посідають країни – Іспанія, Білорусія, Молдова та Скандинавські країни (2 бали).

Велика Британія завжди перебувала у полі зору вітчизняних педагогів-дослідників, адже розвиток освіти в цій країні відповідає світовим тенденціям: демократизації, гуманізації, інформатизації, глобалізації, функціонування неперервної освіти. Відомий англійський педагог Джон Локк досліджував теорію виховання. У своїй праці «Думки про виховання» він описує особливості виховання джентльмена – людини, що впевнена в собі, яка поєднує освіченість із діловими якостями, витонченість манер із твердістю моральних переконань.

Польська система освіти пройшла складний шлях реформування, трансформацій і модернізацій. Сьогодні ця країна є однією з найуспішніших держав у галузі освіти. Серед кращих здобутків польської освітньої системи можна виокремити: високі стандарти навчання, сучасні європейські програми навчання, доступність та інноваційність.

Польський педагог-новатор, автор праць із теорії та практики виховання Януш Корчак відстоював права дітей, підкреслював необхідність діалогу з ними. Учений був прихильником емансипації дитини, акцентував увагу на самостановленні та пошані до прав вихованця. Основні принципи виховної системи педагога Я. Корчака викладені в його книзі «Як любити дітей».

Освіта у скандинавських країнах перебуває в постійному динамічному розвитку, що спрямований на збереження соціальної складової, на її удосконалення відповідно до трансформаційних потреб людини й суспільства.

Так система освіти Данії, Швеції та Норвегії є соціально-педагогічними системами, здатними до самоорганізації та обміну інформацією з навколишнім середовищем. Вони мають специфічні функції й складну структуру з різноманітними елементами і зв'язками та спрямовані на задоволення соціальних, професійних, особистісних потреб людей, суспільства та держави.

Використання зарубіжного досвіду в освітній практиці нашої держави дозволить уникнути застарілих підходів у навчанні, дасть можливість визначити оптимальні шляхи формування особистості майбутнього педагога, ефективніше застосовувати набутий досвід оцінювання знань студентів.

**Сущенко П. Р.,**

*студент*

*ВСП «Економіко-правничий фаховий коледж  
Запорізького національного університету»*

**ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
В УМОВАХ КАРАНТИНУ (НА ПРИКЛАДІ ВСП  
«ЕКОНОМІКО-ПРАВНИЧИЙ ФАХОВИЙ КОЛЕДЖ  
ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ»)**

Цифрові технології в реальних умовах сьогодення стали найголовнішим інструментом у реалізації навчального процесу системи освіти України. Проводити заняття віддалено, не мати можливості накреслити на дошці, особисто допомогти під час розв'язання певної проблеми, дискутувати – ще рік тому всі учасники освітнього процесу не могли й уявити таких ситуацій у своїй діяльності. Але пандемія внесла неочікувані корективи і змусила всіх терміново опанувувати цифрові інструменти й нові педагогічні підходи. Дійсно, вимушене дистанційне навчання стало викликом для всіх учасників освітнього процесу: учнів, студентів, учителів, викладачів, батьків. Адже організація цього процесу з використанням цифрових технологій стала нагальною потребою в державі.

В умовах загальнонаціонального карантину реалізація освітнього процесу «в нетипових умовах» стала пусковим механізмом як для викладачів, так і для здобувачів освіти в опануванні нового формату –

дистанційного навчання. Така форма здобуття освіти практикується вже досить тривалий час, але знали про неї не всі, а користувалися ще менше. Комусь вона імпонує через те, що віддалено, у комфортних умовах можна здобувати освіту, а комусь такий формат не подобається через труднощі в опануванні нових, подекуди складних ІТ-технологій.

На сьогодні набуто значний емпіричний досвід ефективного використання інформаційних технологій в освіті (В. Баженов, В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Н. Задорожна, А. Каленський, Н. Кириченко, Т. Кучерява, О. Пшенична та ін.).

Як відомо, дистанційна форма здобуття освіти передбачає доступ до мережі інтернет, технічне забезпечення (комп'ютер, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також те, що педагоги володіють технологіями дистанційного навчання. Після масштабного введення дистанційного навчання, програмісти всього світу почали створювати розробки, які сприяють не тільки поліпшенню ситуації з пристосуванням до нинішніх умов здобуття освіти, але й допомагають робити навчання ще продуктивнішим і цікавішим. На прикладі Відокремленого структурного підрозділу «Економіко-правничий фаховий коледж Запорізького національного університету» (далі – ЕПФК ЗНУ), ми зробимо спробу окреслити пріоритетні напрями організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання.

Так, щодня в коледжі здійснюється реалізація освітнього процесу за допомогою системи електронного забезпечення навчання «Moodle» (модульне об'єктно-орієнтоване динамічне освітнє середовище, призначене для організації освітнього процесу та контролю за навчанням через Інтернет), де розміщуються вебресурси навчальних дисциплін та мають чітко визначену візуалізацію на сторінці курсу. Слід підкреслити, що система електронного забезпечення навчання ЕПФК ЗНУ вважається головним елементом інформаційно-освітнього середовища закладу освіти та основним інструментом, що дозволяє організувати дистанційне навчання і самостійну аудиторну й позааудиторну роботу здобувачів освіти, а також здійснювати дистанційні комунікації під час навчання, контроль за організацією освітнього процесу.

У кожного студента, під'єданого до цієї системи, є окремо виділені дисципліни, куди викладачі завантажують завдання. Також з недавнього часу у «Moodle» викладачі можуть проводити онлайн-конференції, але ця функція зараз у тестовому періоді з істотними недоліками, тому ми не можемо її розглядати, як одну із пріоритетних. На наш погляд, головним недоліком цієї системи є те, що не можна завантажувати файли для задачі тієї чи іншої роботи, більше 1 МБ (фотографію без певних редагувань також завантажити не уявляється можливим). Викладач може обмежити час, коли студент може здати роботу,



також можна встановлювати певні обмеження за часом на виконання тестових робіт, це примушує студентів працювати оперативно.

У якості допоміжного інструменту застосовують також «Zoom» – програму, яка дозволяє створювати онлайн-конференції і це її основна функція. На наш погляд, ця програма найбільш якісна, якщо порівнювати її з іншими програмами даного класу. Із додаткових функцій ми можемо виділити не менш важливу річ – демонстрація екрану доповідача. Викладачі повинні бути впевнені в тому, що студенти добре засвоюють матеріал з тієї чи іншої дисципліни, для прикладу ми взяли таку дисципліну, як «Інформатика». Викладач звертається із проханням до студента увімкнути демонстрацію свого екрану і відповідно відбувається захист роботи, де студент демонструє і коментує код, який сам написав для того, щоб працювала та чи інша програма.

Як ми вже зазначали, існує функція-демонстрація екрану, але творчі цієї програми не стали обмежуватися лише цим, вони дозволили малювати та робити якісь позначки. Для прикладу ми взяли таку дисципліну, як «Географія». Викладач демонстрацією екрану може увімкнути мапу та робити на ній певні позначки. Програма «Zoom» дає змогу проводити онлайн-конференції безкоштовно, одна конференція може тривати не більше 40 хвилин, але є можливість запустити її повторно, що дуже є зручним у користуванні. Якщо купити підписку в середині цієї програми, то час конференцій буде необмеженим. Існує у цієї програми ще такі пункти, як віртуальний фон і фільтри, але ми вважаємо, що це ніяк не сприяє поліпшенню якості освіти, тому ці функції для веселощів і нічого більше.

Але навчання полягає не тільки в прослуховуванні лекцій, а й у виконанні контрольних і практичних робіт. Коли тільки починалось дистанційне навчання, студенти вимушені були робити фотографії своїх робіт у зошиті та відправляти їх викладачу, що, своєю чергою, є не дуже зручним для останніх. Тому корисними стали й інші системи. Наприклад, «На урок» – це освітня платформа, яка дозволяє викладачам створювати тестові роботи, пропонувати учням брати участь в олімпіадах, конкурсах, вебінарах тощо. Після того, як викладач створив певні тестові завдання, він відправляє код доступу до цієї роботи студентам та вони починають її виконувати. Вся суть функціонування цієї платформи в тому, що програма автоматично нараховує бали, котрі студент набрав за цю роботу та надає викладачу лише оцінку і час виконання завдань, далі оцінки треба просто перенести до журналу. Що стосується олімпіад, то на цій платформі їх проводиться дуже багато, на вибір є окремі дисципліни, зазначимо, що участь в олімпіадах є безкоштовною. По завершенню олімпіади кожен студент отримує електронний сертифікат, котрий йому надсилають на його особисту

поштову скриньку. Також на цій платформі є можливість знайти викладача з певної дисципліни та почати готуватися разом з ним до ДПА або ЗНО. З часом даний засіб дистанційного навчання модифікували, бо знайшли багато вразливих місць, через котрі можна було виконувати тестові роботи, заздалегідь знаючи відповіді.

Викладачі для зворотного зв'язку зі студентами використовують «Google Диск» – це хмарний сервіс, завдяки якому можна передати об'ємну інформацію, це можуть бути: фотографії конспектів і виконаних домашніх завдань, презентації; фото– і відео звіти; підсумкові контрольні роботи тощо, без редагувань і корегування якості фотографій, залишається тільки просто завантажити файли на посилання, котре надає викладач. Також цей сервіс надає споживачеві власне сховище для інформації, на якому він може зберігати будь-яку інформацію. Безкоштовно надається сховище розміром у 15 ГБ, але за певних умов цю цифру можна буде збільшити до 2 ТБ.

Як нами вище зазначалося, в межах реалізації освітнього процесу має місце виконання лабораторних, практичних робіт. Наприклад, під час вивчення «Фізики» на допомогу приходить така платформа, як «PhET Interactive Simulations», яка надає змогу в електронному вигляді робити безліч дослідів та експериментів. Завдяки такому «диву» сучасної техніки, з'являється можливість вчитися за програмою і виконувати роботи у будь-якому форматі. Знайти цю платформу можна за посиланням: <https://phet.colorado.edu/uk/>

Отже, підсумовуючи зазначимо: вищеперераховані платформи і сервіси роблять дистанційне навчання більш комфортним, ефективним, дієвим і продуктивним. Дійсно, потужний дидактичний потенціал сучасних програмних засобів, орієнтований на усіх учасників освітнього процесу надає можливості у формуванні позитивної мотивації до здобуття освіти; орієнтації на самостійне оволодіння знаннями, уміннями, компетентностями; індивідуалізації навчання; візуалізації навчальної інформації; розвитку креативного, системного мислення; формуванні вмінь приймати оптимальне рішення в різноманітних ситуаціях.

**Шевченко І. Ю.**

*доктор економічних наук, доцент,  
завідувач кафедри економіки і підприємництва  
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПЕРЕВАЖАЮЧИМ КЛІПОВИМ ТИПОМ МИСЛЕННЯ**

Сучасний здобувач вищої освіти є представником «цифрового» покоління, для якого є характерним переважаючий кліповий тип мислення.

Кліпове мислення – це процес відображення великої кількості властивостей об'єктів, без врахування конкретних зв'язків між ними, що характеризуються фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різнобічністю інформації, високою швидкістю переключення між частинами, фрагментами сприйнятої інформації, відсутністю цілісної картини оточуючого світу [1].

Ставлення вчених і педагогів до кліпового мислення є неоднозначним. Подекуди звучать думки андрагогів щодо того, що кліпове мислення – це масова «хвороба» сучасної молоді, з якою потрібно всіляко боротися через обмеження доступу до Інтернет-ресурсів, примусового залучення дітей до читання чи настільних ігор тощо. Але при цьому фахівці забувають, що формування особистості (в тому числі мислення) відбувається головним чином у сім'ї. Коли ж надходить черга до отримання фахової підготовки, викладач має справу зі вже сформованою особистістю з власним унікальним мисленням.

Звичайно, вище зазначене не означає, що не слід навіть робити спроби щодо гармонізації мислення здобувача вищої освіти. Але й не слід сприймати кліпове мислення як деяке «зло», нездоланну перепону якісній підготовці фахівця в закладі вищої освіти.

Кліпове мислення здобувачів вищої освіти – це об'єктивна реальність, яка потребує врахування при організації освітнього процесу. Тож замість того, щоб намагатися викоринити кліпове мислення на користь формування лінійного мислення здобувачів вищої освіти, слід створити умови, в яких досліджуваний феномен мислення сучасної молоді буде перевагою та сприятиме більш якісній фаховій підготовці [2].

Орієнтованість здобувачів вищої освіти на кліпове сприйняття дійсності робить абсолютно неприйнятною однотипність навчального процесу та актуалізує необхідність повсякчасного застосування інтерактивних методів.

Лекційні заняття обов'язково мають супроводжуватися медійними елементами: презентаційними, ілюстративними та роздатковими матеріалами з перервами кожні 15-20 хвилин на навчальні відео та практичні приклади. Після висвітлення теоретичного матеріалу кожного питання лекції слід проводити усне міні-тестування (3-5 питань) здобувачів вищої освіти з метою виявлення рівня засвоєння матеріалу та ранньої діагностики можливих «прогалин» у знаннях студентів. Такий прийом додатково буде сприяти більшій концентрації уваги здобувачів вищої освіти на положеннях лекційного матеріалу.

При виконанні практичних завдань або курсових проєктів рекомендується надавати можливість здобувачам вищої освіти самостійно обирати об'єкт прикладного дослідження – наприклад, підприємство, на якому студент буде проходити або проходив практику, або яке його просто цікавить; галузь економіки, з якою він планує пов'язати свою майбутню професійну діяльність; регіон, у якому він проживає/проживав тощо. Така «реальність» об'єкта дослідження для здобувача вищої освіти буде створювати додатковий мотив до якісного виконання завдання.

Захист практичних робіт або курсових проєктів не має носити «закритого» характеру – це має бути публічний процес із доповіддю-вітчем і наглядним представленням здобувачем вищої освіти отриманих результатів на плакатах (слайдах). Тим самим, в обговоренні отриманих результатів мають брати участь усі учасники навчального процесу – і викладач, і студенти. Такий прийом сприяє, окрім отриманню студентами інформаційно-комунікаційних навичок, безпосередньому позиціонуванню здобувачем вищої освіти власних результатів у порівнянні з результатами інших слухачів курсу. Якщо завдання носить творчий характер і пов'язане з розробкою та презентацією авторських ідей, гарною практикою є запрошення на захисти робіт (фінальні вітчі) фахівців-практиків. Присутність практикуючих фахівців сприятиме усвідомленню здобувачами вищої освіти «серйозності» заходу та формуванню більш відповідального ставлення до навчання.

До речі, як не дивно, молодь, яка більшу частину свого вільного часу проводить в Інтернеті, виявляє жваву цікавість до «реального життя». Здобувачі вищої освіти з цікавістю сприймають зустрічі з представниками підприємств, установ, організацій, де спікери розповідають про особливості практичної діяльності. Взаємозв'язок з «реальністю» також ефективно забезпечується через організацію екскурсій здобувачів вищої освіти до підприємств, установ, організацій, де вони на власні очі можуть побачити ті процеси, про які викладачі раніше

розповідали під час аудиторних занять. Нарешті ілюзійність сприйняття дійсності як традиційний елемент переважаючого кліпового типу мислення здобувачів вищої освіти успішно замінюється на практикоорієнтованість під час проходження планових виробничих стажувань і здобуття фахової підготовки на засадах дуального навчання.

Важливим є урізноманітнення й самостійної роботи здобувачів вищої освіти: не слід зводити цей вид навчальної діяльності до опрацювання літератури чи написання реферату, а постійно впроваджувати сучасні завдання – наприклад, навчальні відео й освітні серіали з фінальним тестуванням.

Не втрачають своєї актуальності й ігрові методи: наприклад, для забезпечення якісної фахової підготовки студентів економічних спеціальностей доцільно використовувати такі ігри та бізнес-стимулятори як Cashflow (і його аналоги CashGo та TimeFlow), Вітрономіка, Бізнесманія, ViAL+ тощо. В умовах сучасних карантинних обмежень гостро постає питання використання імітаційних середовищ як баз виробничої практики.

Дистанційна та змішана форми навчання, за якими в умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією хвороби COVID-19, вже з півроку проводиться підготовка фахівців у закладах вищої освіти, нині піддається потужній критиці як неефективна та неповноцінна заміна традиційній системі провадження освітнього процесу. Але така позиція належить більшою мірою викладачам і подекуди батькам здобувачів вищої освіти. Самі ж студенти – представники «цифрового» покоління – визнають дистанційну та змішану форми навчання доволі зручними: наприклад, якщо не мав змоги підключитися до лекції чи практичного заняття онлайн, то завжди можна подивитися запис з будь-якого електронного пристрою. Також дистанційні курси та електронні курси-ресурси містять усі навчальні матеріали в електронному вигляді та доступні в будь-який час для перегляду та/чи завантаження. Цифротизація освітнього процесу радо вітається сучасними здобувачами вищої освіти: так, гарною знахідкою є електронний розклад занять, де у будь-який час і з будь-якого електронного пристрою студент може подивитися свій розклад, а у разі проведення заняття онлайн – лише одним «кліком» на відповідному занятті у розкладі одразу перейти до відеоконференції. Наступним кроком осучаснення освітнього процесу у закладах вищої освіти має стати повсякчасне введення системи «університет у смартфоні», що зробить навчальний процес відкритим і доступним для студентів у будь-який час у будь-якому місці.

### Список використаних джерел:

1. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности. *Оптимальные коммуникации (ОК)* : веб-сайт. URL: <https://cutt.ly/AtZslcp> (дата обращения: 28.03.2020).

2. Шевченко І. Ю., Сопельник В. О. Кліпове мислення здобувачів вищої освіти як феномен сучасної фахової підготовки. *Взаємозв'язок освіти, науки та виробництва – основа ефективного навчального процесу : матеріали Всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції, м. Харків, 17 квітня 2020 р. X.* : ХНАДУ, 2020. С. 264–265.

## **НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

**Біла Т. А.**

*кандидат сільськогосподарських наук,  
доцент кафедри науки про Землю та хімії  
Херсонського державного аграрно-економічного університету*

**Ляшенко Є. В.**

*кандидат хімічних наук,  
доцент кафедри науки про Землю та хімії  
Херсонського державного аграрно-економічного університету*

**Охріменко О. В.**

*кандидат технічних наук,  
доцент кафедри науки про Землю та хімії  
Херсонського державного аграрно-економічного університету*

### **МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ КУРСУ «БІОГЕОХІМІЯ ТА ГІДРОХІМІЯ» АГРАРНОГО ВНЗ**

Засвоєнню матеріалу з цикла спеціальних хімічних дисциплін більшою мірою сприяють міжпредметні зв'язки. Міжпредметні зв'язки не тільки дозволяють встановити своєрідні «мости» між навчальними дисциплінами, але й на основі спільності змісту цих дисциплін побудувати цілісну систему навчання.

З досвіду викладання хімії видно, що взаємозв'язки навчальних дисциплін забезпечують підвищення якості знань, сприяють підготовці студентів до практичної діяльності, розвивають у них багатосторонній науковий кругозір і допомагають виробленню світогляду. Навчальна тема, вивчена на міжпредметній основі, дозволяє пробудити творчу ініціативу і пізнавальну самостійність студентів, а це є одним з найважливіших факторів, що дозволяє підготувати справжнього фахівця і забезпечити його кар'єрний ріст [1, с. 92].

На жаль, єдиної системи міжпредметних зв'язків на сучасному етапі поки не існує. Все це в цілому і визначає комплексну проблему міжпредметних зв'язків і актуальність дослідження, яка пов'язана з вимогами підвищення якості підготовки студентів і розвитку сучасного

інтегративного мислення учнів на основі реалізації дидактичної системи міжпредметних зв'язків.

Перед нами стояло завдання відшукати потенційні можливості навчального предмета за рахунок модернізації його змісту, структури і процесу навчання для розвитку особистості студента, розширення його творчого досвіду, набуття ціннісного ставлення до хімії.

Особливо цінними у вирішенні цього завдання є такі методичні прийоми, які сприяють організації пошукової пізнавальної діяльності. Це, насамперед, проблемне навчання на базі міжпредметних зв'язків: створення на уроках проблемних ситуацій, для вирішення яких потрібно використовувати знання з різних дисциплін; постановка міжпредметної проблеми на уроці по одному предмету і її рішення на уроках з іншого предмета; серія уроків з різних предметів, націлена на вирішення певної проблеми; спеціальні узагальнюючі уроки, конференції, семінари, що розкривають взаємозв'язок технічних проблем і методів їх вирішення.

Наприклад, при вивченні води як універсального середовища взаємодіючих біоценозів, виявляються аспекти, що зачіпають суміжні дисципліни, що можна використовувати не тільки для повторення попереднього навчального матеріалу, але і як додаткову мотивацію до засвоєння нових знань.

Вода є основною речовиною життя на землі, і вона стає все більш дефіцитною. З загальної кількості води на Землі (близько 1,4 млрд км<sup>3</sup>) тільки 3% відноситься до прісної води, велика частина якої недоступна у зв'язку з тим, що вона замерзає у вигляді крижаних шапок і льодовиків. Підраховано, що тільки 0,77% (близько 11 млн км<sup>3</sup>) з усієї води Землі знаходиться в ґрунтових, поверхневих водах (в озерах, болотах, річках і т.д.), в рослинах і атмосфері [2, с. 7].

*Статистика, обчислювальна техніка (статистичні величини, побудова діаграм).*

При вивченні конкретних методів очищення води існує величезна кількість міждисциплінарних зв'язків, які гріх би не використати для активізації процесу навчання.

Опріснення заморожуванням – один з найпростіших, швидше фізичних, методів очищення, який почав використовуватися приблизно в середині минулого століття. Цей метод заснований на тому, що утворення кристалів льоду при зниженні температури нижче 0°C відбувається тільки з молекул води (явище криоскопії). Внаслідок цього прісна вода виділяється з розчину у вигляді льоду. Розчин стає все більш і більш концентрованим. Якщо потім злити розсіл, який утворився, і розтопити лід, то вийде обезсолена вода. Із води, що містить до 15 г/л солей, можна за допомогою цього методу одержати воду із вмістом солей 0,5-2 г/л. Цей спосіб у деякій мірі ефективніший за перегонку,



тому що багато органічних домішок (наприклад, похідні фенолу) перемішуються разом з водяною парою [3, с. 238].

*Аналітична хімія (залишкова жорсткість, кількісний аналіз окремих іонів), фізична хімія (аналіз вмісту електролітів методом кондуктометрії), фізика, теплотехніка (низькотемпературні процеси).*

Для реагентної обробки стічних вод з вмістом ПАР використовують сильні окислювачі. Найбільш практичним є використання гіпохлориту натрію. Мінус цього методу полягає у великій витраті реагенту і збільшенню вмісту залишкового активного хлору в очищеній воді -

*Неорганічна хімія (процеси окислення, хімія окислювачів)*

Для очищення стічних вод від будь-яких ПАР можна використовувати сорбційний метод. Ефективність очищення стоків залежить від типу застосованого адсорбенту. У більшості випадків застосовують різні марки активованого вугілля. Але при великих концентраціях ПАР використання даного методу пов'язано з високими економічними витратами на часту заміну сорбенту. Дане технічне рішення дає можливість отримати очищену воду високої якості для повторного використання.

*Колоїдна хімія – сорбційні процеси.*

Біологічне розкладання ПАР [4]. Серед способів очищення стічних вод у відстійниках – перевод ПАР в піну, використання іонообмінних смол, нейтралізація катіоактивними речовинами, та ін. Ці методи дорогі і недостатньо ефективні, тому найкраще очищати стічні води від ПАР в відстійниках (аеротенках) і в природних умовах (у водоймах) шляхом біологічного окислення під дією гетеротрофних бактерій (переважаючий рід-*Pseudomonas*), які входять до складу активного мулу. Теоретично біоокислення продовжується до перетворення речовин на воду і вуглекислий газ, і практично проблема зводиться лише до часу окислення. Якщо окислення відбувається повільно, ПАР встигають вчинити шкідливий вплив на живі організми і природне середовище.

*Біохімія, мікробіологія.*

Одна з останніх наукових розробок – це використання мембранної зворотноосмотичної технології для очистки стічних вод. Завдяки використанню такої установки можна отримувати демінералізовану воду, яка може бути використана повторно. Також таким чином можна отримати концентрований розчин ПАР, який можна використати на власні потреби підприємства, мийку автотранспорту та ін.

*Фізхімія, органічна хімія полімерів – осмос, мембранні технології*

При порівнянні результатів тестового контролю, успішність студентів при паралельному вивченні одного і того ж явища з точки зору суміжних дисциплін виявилася значно вищою, ніж успішність студентів контрольних груп. Отже, на підставі зіставлення й порівняння цих та інших експериментальних даних, одержаних у результаті дослідження, можна стверджувати про ефективність запропонованої інтегрованої моделі реалізації міжпредметних зв'язків у процесі вивчення хімії.

## **Висновки.**

Установлення міжпредметних зв'язків у курсах хіміко-біологічних дисциплін аграрного вуза сприяє більш поглибленому засвоєнню знань, формуванню наукових понять і законів, вдосконаленню навчального процесу та оптимальної його організації, формуванню взаємозв'язку явищ у природі й суспільстві. Крім того, це сприяє підвищенню наукового рівня знань учнів, розвитку логічного мислення і їх творчих здібностей.

Таким чином, міжпредметні зв'язки розвивають розумові здібності студентів. Теми, що перехрещуються, стимулюють співробітництво викладачів і студентів і значно підвищують якість викладання спеціальних дисциплін.

## **Список використаних джерел:**

1. Белая Т.А., Ляшенко Е.В., Охрименко О.В. Метод проектов в самостоятельной работе на занятиях по гидрохимии / Т.А. Белая, Е.В. Ляшенко., О.В. Охрименко // Инновационная педагогика. 2020. Т. 1. Вип. 21.
2. Miller J.E. Review of Water Resources and Desalination Technologies. URL: <http://prod.sandia.gov/techlib/access-control.cgi/2003/030800.pdf> (дата звернення 25.11.2020).
3. Ляшенко Е.В., Біла Т.А., Охріменко О.В. Процеси очищення води. Криознесолення / Є.В. Ляшенко, Т.А. Біла, О.В.Охріменко // Таврійський науковий вісник: Наук.журнал. Вип. 97.– Херсон : Гринь Д.С. – 2017. – С. 236–243. URL: [http://www.tnv-agro.ksauniv.ks.ua/archives/97\\_2017/39.pdf](http://www.tnv-agro.ksauniv.ks.ua/archives/97_2017/39.pdf) (дата звернення 25.11.2020).
4. Поверхностно-активные вещества // Сайт ХиМиК.ru. URL: <http://www.ximuk.ru/encyklopedia/2/3420.html> (дата звернення 25.11.2020)

## **Галацин К. О.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

## **ІНШОМОВНА МОВЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЗТВО**

Проблема мовленнєвої діяльності в іншомовному спілкуванні актуалізується входженням України в загальноєвропейський економічний та освітній простір. Відтак, іншомовне спілкування стає суттєвим компонентом майбутньої професійної діяльності спеціаліста.

Дослідження орієнтовно-дослідницького рівня мовленнєвої діяльності охоплює умови діяльності, виокремлення предмета, залучення засобів, інструментів діяльності, рівня реалізації відбору засобів і способів формування і висловлення думки в процесі комунікації. На даному рівні відбувається програмування внутрішньої організації предметного, змістового плану мовленнєвої діяльності. Виконавчий рівень мовленнєвої діяльності може бути зовні вираженим і невираженим. Важливою часткою предметного змісту діяльності є її результат, що, зазвичай, проявляється у певній реакції оточуючих на продукт цієї діяльності. Так, у рецептивних видах мовленнєвої діяльності результатом слухання є розуміння змісту тексту із наступним мовленням.

Текстовий матеріал для рецепції має бути не лише цікавим, а й відповідати віковим та інтелектуальним можливостям студентів тощо. Важливо при цьому зазначити, що слухання, як і читання, може здійснюватися з різною метою. Так, слухання може переслідувати ціль одержати найбільш загальне уявлення про зміст тексту іноземною мовою. Ціллю навчального слухання може бути повне і точне розуміння усієї інформації, що міститься в тексті. Реалізація цієї цілі, звичайно, передбачає знання усіх мовних явищ, що зустрічаються в тексті [4, р. 34–40].

Вчені виділяють три рівні розвитку іншомовної комунікативної компетентності: мінімальний (елементарний), середній (незалежний) та максимальний (досвідчений). Завдання досягнення максимального рівня може ставитись тільки у мовному ЗВО. Навіть середній рівень повинен виступати як мета навчання на різноманітних факультативних курсах, які йдуть за основним курсом і призначені для поглибленої підготовки.

З огляду на викладене, нині актуалізується професійно-орієнтований підхід до оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, який передбачає формування у студентів здатності до спілкування іноземною мовою з урахуванням специфіки професійної лексики. А відтак, вивчення іноземної мови у вищій школі, на нашу думку, ґрунтується на потребах студентів відповідно до обраної спеціальності та має проходити за такими напрямками: робота над спеціальними текстами з урахуванням професійних інтересів студентів; вивчення спеціальних тем для розвитку усного мовлення, активне використання при цьому його монологічної форми, що сприяє формуванню в студентів умінь зробити опис, викласти думку, донести інформаційне повідомлення тощо; вивчення лексичного мінімуму зі спеціальності; іншомовне спілкування у сфері майбутньої професійної діяльності. [1, р 78–79]

Визначальною у цьому процесі є інтеграція таких дидактичних принципів як активність, комунікативно-професійна спрямованість, індивідуалізація. У підготовці студентів до мовленнєвої діяльності в іншомовному спілкуванні пропонуємо організувати варіативне навчання. Воно

передбачає, передусім, наявність сформованої мотиваційної сфери щодо оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю і самоконтроль за формуванням власних інтегрованих комунікативних умінь і навичок.

Дослідження мовленнєвої діяльності дали підстави визначити її психолого-педагогічні характеристики: структурну організацію (мотиваційно-спонукальний, орієнтовно-дослідницький, виконавчий рівні), предметний зміст (думка). Результатом мовленнєвої діяльності є відповідна дія учасників мовленнєвого спілкування.

Урахування психолого-педагогічних характеристик мовленнєвої діяльності сприяє якісним змінам володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю; мимовільності підведення нового, незнайомого раніше мовного явища під уже відомі правила; легкості та довільності комбінаторних варіантів вираження думки та свободі інтерпретації сприйнятого мовленнєвого повідомлення, заданого за різних умов спілкування; покращенню якісної й часової характеристик усіх видів мовленнєвої діяльності. Знання внутрішньої структурної будови мовленнєвої діяльності значуще як для викладача, так і для студента.

#### **Список використаних джерел:**

1. Болотина Н. И. Содержание профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Межкультурная коммуникация и профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV междунар. науч. конф. (Минск, 29 октября 2010 г.). Минск, 2010. С. 78–79.
2. Зимняя И. А., Малинина Ю. Ф., Толкачева С. Д. К вопросу о психологических механизмах рецептивных видов речевой деятельности. *Иностранные языки в высшей школе*. 1977. № 12. С. 106–116.
3. Ксенофонтова А. Н. Теоретические основы педагогического конструирования речевой деятельности. *Вестник ОГУ*. 2002. № 8. С. 4–9.
4. Хом'як А. П., Кліш П. А. Мовленнєва діяльність як засіб вербального спілкування. *Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2010. № 23. С. 34–40.

**Жуковська І. О.**

*викладач вищої категорії,*

*викладач-методист циклової комісії харчових технологій  
Фахового коледжу харчових технологій та підприємництва  
Дніпровського державного технічного університету*

## **ЗНАЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОГО ЦИКЛУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ХАРЧОВІ ТЕХНОЛОГІЇ»**

Багато викладачів дисциплін професійного циклу сьогодні ставлять собі питання, яким повинен бути сучасний урок для засвоєння студентами максимуму з того, що їм дається.

Зараз потрібна підготовка фахівця нової якості, суспільству потрібен не просто грамотний працівник, а фахівець, здатний до самоосвіти, орієнтований на творчий підхід до справи, що володіє високою культурою мислення, багатогранно розвинена людина.

Ми повинні навчити студента вмінню вчитися все життя, а для цього викладачеві необхідно бути здатним на постійне оновлення методик, співпрацювати з новим поколінням, вписуватися в середовище, яке постійно змінюється, спонукати у своїх студентах творче ставлення до вивчення дисциплін, використовуючи для цього різні нетрадиційні форми й методи навчання, інноваційні технології.

Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання і виховання, мають на меті підвищення їх ефективності [2, с. 18]. Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. У цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання і розповсюдження нововведення. У науковій літературі розрізняють поняття «новація» та «інновація». Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший [1, с. 22–23].

Традиційний освітній процес в закладах фахової передвищої освіти дає студентам навчальні знання, але прив'язка цих знань до конкретної професійної діяльності відбувається епізодично, наприклад, під час курсової роботи, переддипломної або виробничої практик. Ясно, що забезпечити студента реальними професійними знаннями і якостями в цих умовах досить складно. Інноваційна ж освіта орієнтована на формування професійних знань і якостей в процесі освоєння інноваційної динаміки, наприклад, в процесі освоєння типових інновацій через елек-

тронну хрестоматію, де представлені типові інновації, що демонструють хід розвитку даної професійної сфери діяльності, зібрані професійні завдання інтегрального типу. Таким чином, поняття професіоналізму стає інтегральною якістю випускника, яку він синтезував сам в процесі свого навчання. Усвідомлення студентом себе як професіонала впливає на результат освітнього процесу, оскільки активізує мотивацію саморозвитку, що, своєю чергою, перетворює процес навчання в джерело задоволення потреб особистості, що розвивається. В результаті студент здійснює реальний перехід з формально-правового (студент як суб'єкт освіти) в стан фактичного антропоцентризму (студент – суб'єкт власної життєдіяльності).

Особливий акцент робиться на особистісно-орієнтовані технології – навчання у співпраці, метод проектів, технології індивідуалізації й диференціації, різнорівневе навчання.

Технологія індивідуалізації знаходить широке застосування при проведенні занять дисциплін з курсовою роботою та курсовим проектом. Успіхи студентів при захисті цих робіт свідчать про результативність роботи.

Технологія колективного навчання знаходить застосування при проведенні занять у формі семінарів, бесід, дискусій, діалогів в результаті яких знаходиться вирішення поставленої перед студентом проблемної ситуації. Навчання у співпраці здійснюється при проведенні лабораторних і практичних робіт з дисциплін професійного циклу.

Інтерес до досліджуваного предмета, активізація творчої діяльності учнів, формування у них умінь самостійної пізнавальної діяльності досягається при проведенні занять в нетрадиційній формі – уроку-вікторини, уроку– конкурсу, бінарного уроку.

Бінарна форма навчання за структури та характеру істотно відрізняється від інших видів навчання, від традиційних теоретичних і виробничих уроків. При ній забезпечується не тільки цілісний зв'язок теорії з практикою, а й об'єднуються теми опорних знань декількох спеціальних дисциплін, що мають технологічний характер. Такі уроки проходять жваво, емоційно, в обстановці високої активності студентів і охоплюють матеріал більше однієї дисципліни.

Системою стало проведення конференцій в період тижнів спеціальності за підсумками проходження студентами виробничих практик (технологічної та переддипломної), в яких беруть участь студенти третього та четвертого курсів спеціальності. На конференції студенти не тільки діляться своїми враженнями, отриманими на практиці, а й підтверджують, що практика спрямована на опанування професійною діяльністю за фахом; закріплення, розширення, поглиблення і систематизацію знань, отриманих при вивченні дисциплін професійного

циклу, придбання первинного практичного досвіду, розвиток професійного мислення, перевірку професійної готовності до самостійної трудової діяльності.

Як об'єкт інноваційних технологій у викладанні дисциплін професійного циклу важливу роль відіграє навчально-дослідницька діяльність як процес спільної роботи студентів і педагогів, що складається з основних етапів, характерних для досліджень: постановки проблеми; вивчення теорії з даної проблематики; підбору методик дослідження і практичного опанування ними; підбір матеріалу, його аналізу та узагальнення; висновків. Таким чином, ми бачимо, що навчально-дослідницька діяльність має науковий характер.

В процесі виконання дослідницьких проєктів і завдань студент опановує певними дослідницькими вміннями: працювати з науковою літературою, здійснювати відбір і аналіз необхідної інформації, бачити проблему дослідження, виробляти гіпотезу, давати визначення поняттям, аргументовано і логічно викладати думки в письмовій та усній формі, самостійно створювати алгоритми діяльності, приводити розгорнуті докази; об'єктивно оцінювати свої досягнення; співвідносити докладені зусилля з отриманими результатами діяльності, відстоювати особисті світоглядні погляди, беручи участь в щорічних науково-практичних конференціях.

Проведення уроків дисциплін професійного циклу з використанням відеоматеріалу, комп'ютерних презентацій – це потужний стимул у навчанні. За допомогою таких уроків активізуються психічні процеси студентів: сприйняття, увага, пам'ять, мислення; набагато активніше і швидше відбувається збудження пізнавального інтересу. Інформаційні технології надають інформацію в різних формах і тим самим роблять процес навчання більш ефективним. Економія часу, необхідного для вивчення конкретного матеріалу, в середньому становить 30%, а набуті знання зберігаються в пам'яті значно довше. Таким чином, застосування інформаційно-комунікативних технологій в сукупності з правильно підібраними технологіями навчання, створюють необхідний рівень якості навчання, варіативності, диференціації та індивідуалізації навчання.

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє викладачеві перекласти частину своєї роботи на ПК, роблячи при цьому процес навчання цікавішим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає швидшим процес запису визначень, завдань та інших важливих частин матеріалу, оскільки викладачеві не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), студенту не доводиться чекати, поки повториться саме потрібний йому фрагмент.

Все це показує, що урок з використанням комп'ютерних презентацій має більш високу ефективність у порівнянні зі звичайним уроком.

Основне завдання фахової передвищої освіти – підготовка студентів до майбутньої трудової діяльності, керівника середньої ланки в тому числі.

Підготовка до праці містить, з одного боку, озброєння основами знань, з іншого – формування професійних вмінь. Уміння формуються в процесі діяльності. Формування вмінь відбувається в процесі багатозадачного виконання студентами відповідних завдань: задач, тренувальних тестових завдань, різних розрахунків, аналізу ситуацій.

Суть інноваційних технологій, спрямованих на формування вмінь як раз і полягає в тому, щоб забезпечити виконання студентами таких завдань, в процесі вирішення яких вони опанували б способами діяльності.

Все сказане дозволяє зробити висновок про те, що провідними функціями інноваційного навчання можна вважати:

- інтенсивний розвиток особистості студента та педагога;
- демократизацію їх спільної діяльності й спілкування;
- гуманізацію навчально-виховного процесу;
- орієнтацію на творче викладання та активне навчання, ініціативу студента в формуванні себе як майбутнього професіонала;
- модернізацію засобів, методів, технологій і матеріальної бази навчання, що сприяють формуванню інноваційного мислення майбутнього професіонала.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав, 2004 – 218с.
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12–28.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб. / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004 – 192 с.



**Каролоп О. О.,**  
*старший викладач кафедри*  
*Київського національного університету культури і мистецтв*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ БАКАЛАВРІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ ДО УСПІШНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний ринок праці потребує нової концепції професійної підготовки бакалаврів готельно-ресторанної справи, яка ґрунтується на його тісній взаємодії з ринком освіти, оскільки соціально орієнтований спосіб ведення виробництва й бізнесу передбачає якісно новий рівень професійної мотивації особистості. Нині відповідальність за результати своєї праці, уміння самостійно здобувати необхідні знання і творчо застосовувати їх на практиці є ключовими умовами професійного і кар'єрного зростання фахівців.

Зокрема, розвиток готельно-ресторанної індустрії в Україні на сучасному етапі особливо актуальний, оскільки ця галузь швидко прогресує, підтримує значну кількість суміжних галузей, створює робочі місця, є значним джерелом поповнення бюджету країни, створює умови для «експорту» послуг на міжнародний ринок. Очевидно, однією з базових умов ефективного розвитку сфери готельно-ресторанного сервісу України є якісна конкурентоспроможна система освіти, що готує висококваліфікованих компетентних фахівців.

Загальне системне представлення впливу мотиваційної сфери на успішність професійної праці бакалаврів готельно-ресторанної справи набуло сьогодні великого значення. Саме розглядаючи мотивацію як стратегію досягнення відповідного рівня професіоналізму, в основі якої лежить багаточасовий вплив на особистість бакалавра готельно-ресторанної справи, здійснюються зміни в структурі його ціннісних орієнтацій та інтересів, і таким чином відбувається формування відповідного мотиваційного ядра трудової активності.

Під професійною мотивацією розуміється сукупність чинників і процесів, які, знаходячи відбиток у свідомості, спонукають і направляють особистість до вивчення майбутньої професійної діяльності.

У самій сфері професійної мотивації важливу роль відіграє позитивне відношення до професії, оскільки цей мотив пов'язаний з кінцевою метою навчання [1]. У міру засвоєння майбутньої професії змінюються і мотиви, виникає багато проблем із фундаментальних дисциплін. Студенти вважають, що успішність по цих предметах не має ніякого відношення до їх кваліфікації. Саме, тому необхідним компонентом в процесі формування у студентів реального образу майбутньої професій-

ної діяльності є і аргументоване роз'яснення значення тих чи інших загальних дисциплін для конкретної практичної діяльності випускників.

Бурхливий розвиток готельно-ресторанної індустрії, підвищення рівня потреб населення до якості послуг в останні роки стали вимагати принципово нового змісту професійної підготовки фахівців галузі готельно-ресторанного господарства, спрямованого на формування цілісної професійної культури у майбутніх фахівців.

Одним із важливих факторів вибору професії є мотиви, тобто на що орієнтується молодь при виборі тієї або іншої професії: суспільно соціальна значущість даної професії, престиж, заробітна плата тощо. За думкою Л.Д. Столяренко: «Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій та вчинків, сукупності зовнішніх та внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта.

Специфікою діяльності закладів готельно-ресторанного бізнесу є виробництво, реалізація та надання послуг. Працівники цих закладів повністю або частково виконують послуги в присутності клієнта, замовника й несуть відповідальність за якість, терміни виконання та культуру обслуговування. У змісті праці робітників закладів готельно-ресторанного бізнесу можливо виділити такі елементи трудового процесу як спілкування з клієнтами, проєктування послуг, технологічне керівництво або самостійне виконання послуг.

Вітчизняними вченими було виявлено, що провідними мотивами вступу до ЗВО є захоплення навчальними предметами та інтересом до професії. А оскільки загальною кінцевою метою навчання у ЗВО є професійна підготовка фахівців, то відношення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру ухвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою відношення людини до професії є професійна спрямованість, яка характеризується як інтерес до професії і схильність займатися нею.

Певною ознакою мотиваційно-ціннісної сфери фахівця готельно-ресторанної справи та його професійної культури є професійно-важливі, значущі якості, які необхідні для успішного оволодіння професією та ефективної професійної діяльності. Дослідження дозволили визначити професійно-значущі для бакалаврів готельно-ресторанної справи якості, до яких відносять: інтерес до професії, відповідальність, моральність, особисту активність, самостійність, готовність до ризику, готовність до прийняття нестандартних рішень, старанність, працелюбність, товариськість, організаторські здібності, комунікативні здібності, доброзичливість, привітність, емпатію, ініціативність, прагнення до професійного зростання.

Аналізуючи психологічні особливості розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів, Н.В. Нестерова розділяє весь період навчання на три етапи: I етап (1 курс) – характеризується високим рівнем показників професійних та навчальних мотивів, які ідеалізуються, оскільки обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особового; II етап (2, 3 курс) – відрізняється загальним зниженням інтенсивності всіх мотиваційних компонентів, пізнавальні та професійні мотиви перестають управляти навчальною діяльністю; III етап (4 курс) – характеризується тим, що росте ступінь усвідомлення і інтеграції різних форм мотивів навчання [4].

У процесі формування професійної спрямованості студентів необхідно враховувати особливості мотивів. Лісовец Н. М. відзначає, що мотив, пов'язаний зі змістом або процесом діяльності, забезпечує увагу до неї, те захоплення, яке приводить до розвитку відповідних здібностей. Цей мотив «штовхає» особу до самооцінювання, до оцінювання власних знань, моральних якостей у висвітленні вимог, що їх висуває кожна діяльність. Тим самим цей мотив є найважливішою психологічною умовою самовиховання [4].

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від навчальної діяльності, яка активно здійснюється студентом до засвоєної ними професійної діяльності, тобто відбувається трансформація мотивів студента у професійні мотиви бакалавра готельно-ресторанної справи.

Таке виділення рівнів, на думку О.С.Гребенюк, важливе для організації навчального процесу для студентів з різним рівнем мотивації [2]. Оскільки, як виявляється сильні та слабкі студенти відрізняються один від одного не тільки по рівню інтелекту, а й по мотивації навчальної діяльності.

Таким чином, під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особи (здобуття вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.), навчальних завдань, що задовольняються за допомогою виконання, і спонукаючи його до вивчення майбутньої професійної діяльності. Якщо студент розбирається в тому, що за професію він обрав і вважає її гідною і значущою для суспільства, це безумовно, впливає на те, як складається його навчання.

Розвиток пізнавальних і професійних мотивів має бути обумовленим динамікою розкриття змісту діяльності студента – навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної, тут має розкриватись головне протиріччя між мотиваційною основою, що актуально здійснюється навчальною діяльністю студента, і його майбутньою професійною діяльністю. О.С. Гребенюк, вивчаючи формування інтересу до навчально-пізна-

вальної діяльності, виділив чотири рівні розвитку мотивації навчально-трудової діяльності, характеристики яких подамо у вигляді табл. 1.

Таблиця 1

**Характеристики рівнів мотивації навчально-трудової діяльності**

<b>Рівень</b>	<b>Характеристика</b>
I рівень (низький)	Нечисленні позитивні мотиви навчальної та професійної діяльності. В основному це мотиви уникнення незручностей, дискомфорту або вузькоособисті. Пізнавальні інтереси аморфні, ситуативні.
II рівень	Проявляється інтерес до навчального матеріалу, всі позитивні мотиви, які пов'язані тільки з результативною стороною, орієнтовані на успіх, досягнення результату, навчання виступає як засіб досягнення мети
III рівень	Сформованість всіх компонентів, мотивація чітка, спрямованість пізнавальних мотивів їх стійка
IV рівень	Відрізняється глибоким усвідомленням мотивів, загальною цілеспрямованістю

Отже, для підвищення рівня підготовки сучасних фахівців до успішної конкурентоспроможної професійної діяльності на світовому ринку праці суттєвим завданням є розвиток професійної мотивації студентів закладів вищої освіти. Вища школа має систематично формувати мотивацію студентів до професійної діяльності за допомогою фахової практики, розкриття можливостей позитивного використання професійного досвіду.

**Список використаних джерел:**

1. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистост. Психологія праці та професійної підготовки особистості: навч. посіб. / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. 240 с.
2. Гребенюк О.С. Проблеми формування мотивації учения труда у учащихся средних профтехучилищ. М., 1985. 98с.

3. Єрохін С.А., Нікітін Ю.В., Нікітіна І.В. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. №1. С. 20-28.

4. Лисовец Н.М. Профессиональная мотивация студентов как способ активации обучения. [Електронний ресурс]. <http://www.masters.donntu.edu.ua/2012/iem/temnenko/library/article5.htm>. (дата звернення 17.02.2019)

**Климович Ю. Ю.**

*аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами,  
викладач кафедри міжкультурної комунікації  
та прикладної лінгвістики*

*Науковий керівник: **Калініна Л. В.***

*кандидат педагогічних наук, професор,  
професор кафедри міжкультурної комунікації  
та прикладної лінгвістики*

*Житомирського державного університету імені Івана Франка*

**ПЕРЕВЕРНУТЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОСТІЙНОГО  
ОВОЛОДІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИМИ ЗНАННЯМИ  
СТУДЕНТА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Зближення України та Європейського Союзу у сфері вищої освіти є не лише її основним зобов'язанням у рамках Болонського процесу, але й природним наслідком розвитку нового інформаційного суспільства. Науковці вважають XXI століття перехідним етапом від традиційної освіти до освіти діджиталізованої, що пов'язано з постійним впливом технологічного прогресу на повсякденне життя. Таким чином, швидкий технологічний прогрес потребує нових засобів, форм та методів навчання, саме тому сучасна якісна і ефективна освіта повинна бути необмеженою та адаптованою до потреб часу.

Це повною мірою стосується реформування вищої професійної освіти, яка повинна відповідати загальноєвропейським стандартам та впроваджувати в професійну підготовку майбутніх фахівців новітні освітні технології. Щоб успішно прийняти виклики майбутнього, закладам вищої освіти необхідно готувати своїх студентів до професій, яких ще не існує, до технологій, які ще не винайдені, до вирішення проблем,

які наразі важко навіть уявити. В умовах постійних економічних та соціальних змін вкрай важливо навчити студентів самостійно здобувати та поповнювати свої знання впродовж усього життя, постійно розвиватися та підвищувати професійну кваліфікацію. Таким чином, перед викладачем постає питання вибору ефективних способів та форм організації навчальної діяльності, реалізація яких забезпечить ґрунтовну та якісну підготовку майбутніх професіоналів.

Останнім часом, у зв'язку зі складною епідеміологічною ситуацією, в Україні та за кордоном широкої популярності набуло так зване перевернуте навчання (О. Вольневич, Н. Приходькіна, В. Биков, Дж.Ф. Стрейер (Strayer, J.F.), Б. Такер (B. Tucker), Дж. Бергманн (Bergmann) та ін.), що полягає в активному використанні елементів *дистанційного навчання* (О. Андреева, А. Богомолова, О. Пітерс (O. Peters), Б. Робінсон (B. Robinson) та ін.), *електронних освітніх ресурсів* (М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спірін та ін.), *освітніх платформ* (В. Шевченко, А. Заблоцький, В. Бузько, С. Величко та ін.), *ІКТ та SMART-технологій* (О. Миронова, А. Гусак, Н. Баловсяк, Л. Масол, І. Гудчина, Е. Witt та ін.). Наш невеликий досвід роботи в умовах карантинних обмежень показав, що технологія «перевернутий клас» або перевернуте навчання (з *англ. flipped classroom, flipped learning*), являє собою принципово новий підхід до організації аудиторної та самостійної позааудиторної роботи, що забезпечує гнучкість, вмотивованість до оволодіння майбутньою професією та спонукає студентів до навчання впродовж життя.

Як видно з таблиці, під час **традиційного навчання** навчально-пізнавальна активність на нижчих рівнях (*запам'ятовування, розуміння*) відбувається під керівництвом викладача: студентам надається вже готовий матеріал, при чому його *аналіз* та *синтез* передбачаються як індивідуальна та самостійна робота. Під час **перевернутого навчання** процеси *запам'ятовування, розуміння* та *засвоєння* відбуваються без втручання викладача: студенти самі обирають темп роботи, черговість опрацювання матеріалу тощо. При цьому, навчально-пізнавальна активність на вищих рівнях (*аналіз, синтез, оцінка*) відбувається у навчальній аудиторії під керівництвом викладача, що допомагає останньому ефективно коригувати вже засвоєні раніше знання студентів.

Питанням впровадження перевернутого навчання у освітній процес присвячено роботи О. Вольневича, Н. Приходькіної, Дж.Ф. Стрейера

(Strayer, J.F.), Б. Такера (Tucker, B.), Дж. Бергманна (Bergmann, J.) та ін. Таким чином, в зарубіжній науковій літературі існує декілька визначень даного поняття: Бішоп Дж. Л. (Bishop, J.L.) та Верлегер М.А. (Verleger, M. A.) розглядають перевернуте навчання як студенто-центриський підхід, що складається з двох частин: виконання інтерактивних завдань на занятті та позааудиторна індивідуальна робота в опорі на комп'ютер та інтернет [2]; Мулл Б. (Mull B.) вважає перевернуте навчання такою формою навчання, що забезпечує студентам самопідготовку до занять шляхом перегляду відео, прослуховування подкастів, читання статей та ін [3].; в свою чергу, Тото Р. (Toto, R.) та Уен Х (Nguyen, H.) наголошували, що перевернуте навчання значно активізує процес навчання та дає можливість студентам використовувати їхні знання на занятті під наглядом викладача [4]; особливо актуальною є думка науковців Бергмана Дж. (Bergmann, J.), Овермеєра Дж (Overmyer, J.) та Уїлі Б. (Wilie, B.) про те, що перевернуте навчання переносить відповідальність з вчителя на учнів, таким чином пропонуючи останнім більшу гнучкість та ефективність освітнього процесу [1, с. 34]. Аналіз наукових праць показав, що відмінною рисою перевернутого навчання, у порівнянні з традиційним, є те, що:

– позааудиторна індивідуальна робота виконується в опорі на інтернет-ресурси, освітні платформи, що забезпечує студентам самостійне оволодіння професійно-значущими знаннями, уміннями та навичками шляхом перегляду спеціально підготовлених відео, прослуховування подкастів, читання статей, виконання онлайн програм за спеціальністю та ін. (така робота значно полегшує майбутню аудиторну роботу під керівництвом викладача);

– спільне виконання інтерактивних завдань на занятті з викладачем активізує процес оволодіння знаннями в аудиторії та надає можливість студентам показати набуті знання, продемонструвати уміння та навички в різних ротаційних режимах (робота в парах, робота в групах тощо).

Таким чином, перевернуте навчання переносить відповідальність з викладача на студентів, забезпечуючи їх самостійність, можливість проявити креативність та індивідуальність, що сприяє ефективному оволодінню професією.

Наш невеликий досвід роботи, а також аналіз закордонних та вітчизняних наукових джерел, дали змогу визначити основні характеристики перевернутого навчання у порівнянні з традиційним.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика процесу оволодіння  
професійно-значущими знаннями у процесі традиційного  
та перевернутого навчання**

<b>Рівні оволодіння професійно-значущими знаннями</b>	<b>Переважаюча навчально-пізнавальна активність</b>	<b>Традиційне навчання</b>	<b>Перевернуте навчання</b>
Запам'ятовування	Запам'ятовування та відтворення навчальної інформації.	Пояснення викладачем нового матеріалу в класі.	Перегляд навчальних відео, читання текстів, прослуховування подкастів на онлайн-платформі.
Розуміння	Сприйняття інформації, її трансформація, встановлення смислових зв'язків, прогнозування.	Питання студентів та відповіді викладача.	Рефлексія, взаємні дискусії та співпраця з колегами-студентами.
Застосування	Самостійне використання набутих знань у новій навчальній ситуації.	Домашнє завдання / Відсутній.	Виконання практичних завдань на онлайн-платформі (з обов'язковим зворотнім зв'язком від викладача)
Аналіз	Розподіл матеріалу на окремі складові частини, порівняння, класифікація тощо.	Домашнє завдання / Відсутній.	Групова дискусія в аудиторії, панельна дискусія, круглий стіл.
Синтез	Творче поєднання частин чи елементів у нове ціле з іншими властивостями.	Домашні проєкти/ Відсутній.	Виконання творчих проєктів, презентацій тощо під керівництвом викладача в аудиторії.
Оцінка	Кількісна або якісна оцінка, формування ціннісних суджень про ідеї, рішення, методи тощо.	Оцінювання викладачем домашньої роботи студентів.	Взаємооцінювання студентів, обговорення проєктів, оцінювання викладачем.



Отже, проведений порівняльний аналіз традиційного та перевернутого навчання дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутнього фахівця стане максимально ефективною, якщо надати йому можливість самостійно визначати і планувати траєкторію оволодіння професійно-значущими знаннями, уміннями та навичками шляхом створення динамічного та творчого середовища для наукових пошуків, в якому він/вона має можливість оволодіти базовими soft-skills для майбутнього професіонала (навчається критично мислити, вирішувати проблемні завдання спільно з колегами-студентами).

#### **Список використаних джерел:**

1. Bergmann, J.; Sams, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day, 1st ed.; ISTE: Washington, DC, USA, 2012. 111 p.
2. Bishop, J.L.; Verleger, M.A. The flipped classroom: A survey of the research. In Proceedings of the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA, USA, 22 June 2013; pp. 1–18.
3. Mull B. Flipped learning: A response to five common criticisms. Retrieved from November Learning, 21 April, 2015.
4. Toto, R., & Nguyen, H. Flipping the work design in an industrial engineering course. ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. San Antonio, TX, 2009.
5. Tucker, B. The flipped classroom. Education Next, 12(1), 2012. pp. 82-83.

#### **Кокнова Т. А.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри романо-германської філології  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

### **ФУНДАМЕНТАЛЬНІ, СПЕЦИФІЧНІ ТА АВТОРСЬКІ ПРИНЦИПИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Сучасна педагогічна наука виокремлює такі беззаперечні (фундаментальні) педагогічні принципи, що знаходяться в тісному взаємозв'язку та взаємозумовлюють один одного: принцип комплексності різних видів діяльності; органічного зв'язку всіх можливих видів

діяльності студента в закладі вищої освіти та поза ним; принцип колективного характеру виховання та навчання; принцип єдності вимог та поваги до особистості; принцип поєднання педагогічного керівництва з організацією спільної діяльності, а також із проявом самодіяльності, творчості та ініціативи студентів у навчанні та вихованні; принцип естетизації студентського життя; принцип урахування індивідуальних особливостей студента в усьому педагогічному процесі та його підсистемах; принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності студентів у педагогічному процесі; принцип наочності; принцип науковості; принцип доступності; принцип цілеспрямованості педагогічного процесу [1].

Важливо також врахувати й такі принципи, що найбільш ефективні в процесі підготовки саме майбутніх викладачів різних галузей. На наш погляд, найбільш значущими для нас є принципи, сформульовані вітчизняним науковцем С. Харченком, який у процесі розробки цих принципів спирався на «суровий облік принципів цілепокладання професійно-педагогічної підготовки студентів» [2, с. 33].

В педагогічній системі формування лінгвометодичної компетентності в майбутніх викладачів іноземних мов ми враховуємо фундаментальні (загальні), специфічні (принцип соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип прогностичності, принцип регулювальної орієнтації цілі) та авторські принципи (інтеграції майбутніх викладачів іноземних мов до професійної діяльності).

Так, принцип соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, сформульований С. Харченком, передбачає зумовленість освітнього середовища, у якому відбувається підготовка майбутніх спеціалістів із історичним та соціальним середовищем [2, с. 33]. Вчений наголошує на необхідності враховувати середовищні зміни для постановки освітніх цілей відповідно до потреб суспільства, оскільки неправильна мета також неправильно визначає зміст навчання, а звідси неефективними є його форми й методи [2, с. 33–34].

Ураховуючи специфіку підготовки майбутніх викладачів іноземних мов у процесі фахової підготовки задля формування лінгвометодичної компетентності, зазначений принцип має неабияку актуальність: по-перше, це диктують сучасні соціально-економічні вимоги держави, яка активно інтегрується до світового глобалізаційного простору; по-друге, зміни в суспільстві вимагають змін від майбутнього викладача іноземних мов. Усе це змушує освітні установи переглядати сам процес фахової підготовки, ураховуючи ці чинники. По-третє, самі майбутні викладачі іноземних мов розуміють та потребують адаптивності до

сьогоденних реалій і такого переліку компетентностей, що допоможе самореалізуватися на сучасному ринку праці.

Принцип діагностичної цілеспрямованості, на думку С. Харченка, передбачає беззаперечне визначення освітньої мети, яка орієнтує й підбір відповідного змісту, форм та методів [2, с. 34].

Принцип прогностичності має передбачувати безперервне модифікування самого професійно-педагогічного процесу на найближчі роки, ураховуючи метод екстраполяції задля корегування освітніх цілей у випадку ймовірних соціально-економічних змін [2, с. 34–35].

Останній принцип, який був запропонований С. Харченком, – принцип регулювальної орієнтації цілі – ураховує, що визначена освітня мета має стати «системоутворювальним фактором у системі підготовки», тобто «мета може бути описана як досягнутий результат» підготовки, і тоді вона має «свою регуляційну функцію» [2, с. 35]. Цей принцип передбачає не лише підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, що має орієнтуватися на оволодіння знаннями, уміннями та навичками з окремих дисциплін за фахом, але й формування такої компетентності, що надасть можливість і успішно реалізувати себе в майбутній професійній діяльності, і задовольнити суспільні потреби. Такий принцип спрямовуватиме фахову підготовку майбутніх викладачів іноземних мов на врахування потенціалу свого фахового профілю і для самореалізації в майбутній професійній сфері, і для підвищення соціального статусу країни загалом у межах викладання іноземної мови як окремої дисципліни.

Окрім інтерпретованих вище принципів доцільно також виділити авторський принцип – інтеграції майбутніх викладачів іноземних мов до професійної діяльності. Запропонований нами авторський принцип передбачає, що в процесі фахової підготовки майбутні викладачі іноземних мов мають можливість не тільки зосередитися на озброєнні фаховими знаннями, уміннями та навичками з профільних дисциплін, але й уміннями все це використовувати в процесі виконання квазі-професійних дій, а отже, бути готовими виконувати самостійно професійні обов'язки на нормативно заданому рівні. На нашу думку, цей принцип дуже важливий з практичного погляду, оскільки надасть можливість створити таке освітнє середовище, яке підготує майбутніх спеціалістів до реальних умов праці, навчить майбутніх викладачів іноземних мов використовувати внутрішній потенціал (знання, уміння, навички) задля вироблення власної стратегії та стилю оперування в процесі професійної діяльності. Цей принцип надає можливість урахувати всі індивідуальні властивості майбутнього спеціаліста (задатки, знання, уміння, навички, досвід тощо) та допомогти йому виробити власний стиль професійної поведінки та реагування в процесі виконання квазіпрофесійних дій.

Отже, цей принцип надає можливість використати різні інституційні ресурси для формування лінгвометодичної компетентності, а отже, зумовлює поєднання освітнього впливу різних за призначенням інституцій, що є суб'єктами освітньої діяльності, задля успішного формування лінгвометодичної компетентності у майбутніх викладачів іноземних мов у процесі їхньої фахової підготовки, що виражається в діяльнісній готовності до майбутньої професійної діяльності як викладача іноземної мови.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. К. : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
2. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях України: монографія / за ред. С.Я. Харченка. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

**Куцин Е. К.**

*старший викладач кафедри теорії і методики музичної освіти*

*Науковий керівник: Гаснюк В. В.*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Мукачівського державного університету*

### **АКТУАЛЬНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ ФОЛЬКЛОРНОЇ АРТ-ТЕРАПІЇ У ЗАСОБАХ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІН ПСИХОЛОГІЧНОГО СТАНУ ДИТИНИ**

Фольклор є одним з найдієвіших методів психолого-педагогічного впливу, який можна застосувати практично до будь-якої проблеми, що виникає в роботі з дітьми, що мають відхилення у розвитку і поведінці, сприяє природній адаптації дитини до умов шкільного середовища і соціального оточення.

Доступність методичних прийомів фольклорної арт-терапії і відсутність протипоказань дозволяють застосовувати її для людей всіх вікових категорій і при будь-якому стані здоров'я. А діти з притаманною їм ігровою діяльністю із задоволенням займаються творчістю: малюють, ліплять, складають, зображують. Цей приємний і нетравмуючий метод підходить для вирішення навіть найбільш прихованих психологічних проблем.

Фольклорна арт-терапія показана для роботи з дітьми по ряду причин:

- по-перше, арт-терапія будується на роботі з образами, які представляють собою універсальну мову, органічну природу дитини;
- по-друге, терапія спирається на спонтанність, яка абсолютно природна для дитячого віку;
- по-третє, фольклорна арт-терапія – це проєктивний метод, особливо зручний в роботі з дітьми, які не здатні вербально описати свій стан [1, с. 37].

Образи є засобом, що виражають неусвідомлювані потреби і потяги, внутрішні конфлікти, страхи, захисні реакції дитини.

Однією з особливостей дітей молодшого шкільного віку є висока потреба в розповіді. Дитина із задоволенням прислухається до звучання слова, аналізує його звуковий склад, дає характеристику звуків. Цю здатність дітей автори сучасних навчально-методичних комплексів враховують для формування усного та писемного мовлення [4, с. 54].

У підручниках передбачені завдання, що сприяють організації навчальних діалогів, під час яких школярі висловлюють свою думку про вивчений об'єкт, прочитане в художньому творі і т.д.; завдання для формування вміння працювати з різними джерелами інформації, довідковою літературою, використовувати можливості комп'ютера, привчаючи самостійно шукати відповіді на свої питання; розучування віршів, участь в театралізованих виставах, іграх – драматизація й ін.

Один з напрямків фольклорної арт-терапії, елементи якого можливо застосувати є ігротерапія, заснована на народних іграх. Гра це свого роду «віконце» через яке ми можемо спостерігати за розвитком пізнавальних здібностей дітей і визначати їх рівень. У народній грі діти отримують тактильні, сенсорні відчуття за рахунок тілесного контакту, пізнають навколишній світ. Ігрова діяльність активізує формування психічних процесів.

Гра – це завжди позитивні емоції. Також народна рухлива гра, виконуючи різні функції (розвиваючу, пізнавальну, розважальну, діагностичну, коригуючу) служить засобом залучення дітей до народної культури.

Отже, застосування фольклорної арт-терапії в роботі з дітьми девіантної поведінки є ефективним, адже забезпечує двосторонній процес:

- створення педагогічно доцільного середовища, яке враховує можливості розвитку дитини;
- становлення дитини як суб'єкта соціального життя, що враховує можливості, норми, цінності середовища, завдяки чому долається девіантна поведінка [2, с. 92].

Кожен жанр дитячого фольклору вчить певним моральним нормам. Так, наприклад, казка, шляхом уподібнення тварин людям, показує

дитині норми поведінки в суспільстві, а чарівні казки розвивають не тільки фантазію, а й кмітливість. Прислів'я, приказки вчать дітей народної мудрості, що випробувана віками і не втратила своєї актуальності в наш час. Байки спрямовані на виховання поваги до минулого народу, на вивчення його традицій, на патріотизм народу, який залишався вірним своїй батьківщині і захищав її. Пісенна лірика також впливає на виховання дітей. З давніх часів живуть в народному побуті колискові пісні, щедрівки тощо.

Твори, що створені спеціально для дітей, становлять особливу область – дитячий фольклор. І теоретики-педагоги, і психологи неодноразово підкреслювали високі педагогічні якості творів фольклору, які адресовані дітям: глибоке проникнення в психіку дитини, тонке врахування особливостей дитячого сприйняття, відсутність нав'язливих повчань. Близькість народного мистецтва дитячого віку, великою емоційною силою і виразністю його образів визначається місце творів фольклору в освіті дітей. Твори фольклору дають великі можливості для естетичного і морального виховання учнів.

Педагоги використовують фольклоротерапію як один з методів і прийомів по здоров'язбереженню. Сутнісною характеристикою конструювання здоров'язбережувального процесу навчання в школі є процес створення умов, використання засобів, форм, методів і технологій навчання, що забезпечують усвідомлення дитиною цінності власного здоров'я, виховання культури здоров'я, формування навичок ведення здорового способу життя.

Крім того, передбачені способи роботи з дітьми, що мають обмеження за станом здоров'я: завдання, які передбачають активне використання жестів і звуків, міміки. У заняття включають жанри дитячого фольклору, цінність якого в тому, що з його допомогою педагог чи психолог легко встановлює з дитиною емоційний контакт, спілкування, осягає ази народної культури, залучає до національної свідомості дитини. Поєднується кілька видів діяльності, які пов'язані одним сюжетом. Такі заняття не втомлюють дітей, а викликають стійкий інтерес до навчання, до музики. На занятті використовуються наочні засоби, діти втягуються в практичну діяльність.

Структура заняття спрямована на досягнення мети, заняття охоплює різні види діяльності. Завдання на уроках систематизовані за тематикою і рівнями складності. На занятті використовуються різні форми організації навчальної діяльності (фронтальна, групова, індивідуальна). Застосування різноманітних методів, форм, засобів навчання допомагають зрозуміти і формулювати правила здорового способу життя, виконувати практичні роботи, формувати загальнонавчальні вміння та навички, освоювати способи діяльності, виконувати завдання творчого характеру.

Поєднання словесних, наочних, практичних методів навчання дозволяє забезпечувати домінування активності учнів в процесі навчання, більш широку взаємодію школярів один з одним. Використання фольклору дозволяє зацікавити дітей та привернути їхню увагу. Фольклоротерапія, через музичні ігри задовольняє в першу чергу потребу дитини в спілкуванні і почутті належності до класного колективу, адже ця потреба виражається у дітей ще з початкової школи. Даний метод є профілактикою почуття самотності, невпевненості в собі, відчуття самотності і формує адекватну самооцінку, що в свою чергу перегороджує можливість виникнення асоціальної поведінки учня як спосіб самоствердження і подолання комунікативних труднощів.

Фольклоротерапія впливає не тільки на фізіологічний розвиток дитини, а й сприяє створенню і розвитку інтелектуальних, емоційних і соціальних функцій дитини, допомагає всебічному розвитку особистості. Даний прийом супроводжується психоемоційної розвантаженням, забезпечуючи творче й інтелектуальне дозрівання дитини.

Застосування фольклоротерапії імітує соціальні відносини. При цьому виникають справжні почуття, які являють собою широкий спектр найважливіших емоцій: дружелюбність, радість, співчуття, співпереживання, почуття єднання і захищеності, які формують емоційну сферу особистості дитини. У процесі залучення дітей до етнокультурних традицій, використання фольклоротерапії методом спостереження було відмічено поліпшення емоційного і фізичного стану дітей, оздоровлення психологічного клімату в колективі [5, с. 177].

Народні звукові ігри, водіння хороводів, колядки, обрядові фрагменти занять сприяють фізичному розвитку дитини і мають значний здоров'язберігаючий ефект, особливо в ситуації багатогодинного сидіння з гаджетами, що веде до гіподинамії, абсолютно не властивій дитячій фізіології. В цілому після фольклорної арт-терапії спостерігається гармонізація психофізіологічного стану дітей, позитивний емоційний вплив і післядія занять.

Таким чином, фольклоротерапія володіє великими виховними можливостями. Вона викликає інтерес дітей, приносить їм почуття радості, створює гарний настрій, знімає відчуття страху, неспокою, тривоги – словом, забезпечує емоційно-психологічне благополуччя.

#### **Список використаних джерел:**

1. Докторович М. О. Арт-терапія в діяльності психолога та соціального. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2014. 97 с.
2. Зыкова М. Н. Фольклор как средство психолого-педагогического воздействия на развитие самосознания и формирование самоидентификации школьника / Мир психологии. 2004. № 3.

3. Зыкова М. Н. Фольклоротерапия: учебное пособие. Москва : МОДЭК, 2004. 160 с.
4. Карсканова С.В. Психотерапія в роботі практичного психолога: навчальний посібник. Миколаїв. Гліон, 2018. 151 с.
5. Назарова Л. Д. Фольклорная арт-терапия. Санкт-Петербург. 2002.

**Мей Фан**

*аспірант кафедри педагогіки*

*Науковий керівник: Матвєєва О. О.*

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри музично-інструментальної підготовки вчителя*

*Харківського національного педагогічного університету*

*імені Г. С. Сковороди*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Бурхливий розвиток сучасного інформаційного суспільства, зміна парадигми освіти вимагають вдосконалення системи підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності. Для майбутніх учителів музичного мистецтва складається ситуація, при якій необхідно навчитися приймати рішення щодо ефективного і результативного застосування мультимедійних технологій у навчанні, добирати та впроваджувати необхідні інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності.

Під інформаційними технологіями розуміють сукупність прийомів і методів збору, обробки й передачі інформації з використанням сучасних засобів комунікації, технічного та програмного забезпечення. До засобів інформаційних технологій відносять: гіпертекст, мультимедіа, навчальне та контролююче програмне забезпечення тощо.

Розвиток інформаційних технологій обумовив суттєві зміни інформаційного середовища, що оточує людину, у тому числі й освітнього.

«Глумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій» так визначає цей процес: «Інформатизація системи освіти як одна із ланок загального процесу розвитку суспільства, з одного боку, має на меті підвищення ефективності навчання завдяки розширенню обсягів інформації та вдосконалення методів її застосування, а з другого – спрямована на те, щоб користувачі могли застосовувати інформаційні



технології в особистій професійній діяльності та навчально-виховному процесі [5, с. 51].

Н. Бутче, експерт Інституту ЮНЕСКО з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, серед основних причини її впровадження називає: *соціальні* (social rationale) – потреба навчання базовим навичкам у сфері ІКТ для підготовки учнів та студентів до визначення їх місця у суспільстві; *професійні* (vocational rationale) – важливість ІКТ в наданні студентам відповідних навичок для майбутньої професійної діяльності [8, с. 2].

Аналіз наукових публікацій доводить, що значний внесок у дослідження інформаційних технологій для навчання й освіти зробили такі українські вчені: М. Бубнова, М. Кохлер, П. Мішра, О. Пеньковець, О. Семеніхіна, О. Скафа, О. Спирін та ін. Формуванню професійної компетентності засобами мультимедійних технологій у мистецькій освіті присвячена монографія Л. Гаврілової.

Згідно з дослідженнями О. Воронкіного, до ознак інформатизації освіти відноситься поява: нових форм подання інформації (мультимедіа) та доступу до інформаційних ресурсів віртуальних закладів освіти, онлайн-бібліотек тощо; навчальних занять у формі вебінарів, відеолекцій, відеоконференцій, віртуальних лабораторій тощо з необмеженим у часі доступом та зручності для студентів графіком навчання; розвиток освітнього відео (телебачення, онлайн-сервіси, хмарні сховища), комп'ютерного тестування для перевірки та контролю знань, систем керівництва освітнім контентом та діяльністю студентів тощо [1, с. 13].

Наведені положення акцентують увагу на важливості застосування у освітньому процесі інформаційних технологій, зокрема, мультимедіа, оскільки відбулася зміна основної освітньої парадигми: якщо раніше викладач був головним джерелом професійної інформації, що зумовлювало репродуктивну методику навчання як провідну, то тепер функція викладача стає іншою, він має навчити студента орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвинути його творчі та інтелектуальні здібності. На нашу думку, для майбутніх учителів музичного мистецтва найбільш важливим є уміння та готовність застосовувати мультимедійні технології у професійній діяльності.

Для того, щоб визначити шляхи формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до застосування мультимедійних технологій у професійній діяльності, вдосконалення їхньої професійної підготовки необхідно з'ясувати сутність та зміст цієї дефініції.

Мультимедіа, це термін латинського походження, що означає «множинний засіб» або «багато середовищ» («multu» – множинний, складний та «media» – середовище, засіб, спосіб) [5].

У науковій літературі існують різні тлумачення поняття «мультимедіа», що залежить від того, де воно використовується. У всесвітній доповіді ЮНЕСКО (1998 р.) цей термін визначають як «здатність пода-

вати текстуальні зображення та звук користувачеві» [2, с. 12]. О. Шликова вважає, що мультимедіа – це «полісередовище», єдиний простір, який в синкретичному вигляді поєднує різні види та способи надання інформації (текст, графіку, звук тощо) [7, с. 23]. О. Пушкарь тлумачить мультимедіа як сучасну інформаційну технологію, що об'єднує за допомогою комп'ютерних засобів графічне та відео зображення, звук та інші спеціальні ефекти [4, с. 34]. Ю. Машбиць трактує цей термін як багатоканальне середовище, що видає інформацію в різноманітних модальностях [6, с. 56].

Зазначимо, що питання історичної періодизації розвитку мультимедійних технологій дослідниками комплексно не розроблялося, однак, у деяких розвідках (А. Манако) виділено ключові етапи розвитку мультимедіа, починаючи з середини двадцятого століття.

Спираючись на наведені твердження можна зазначити, що впровадження у освітній процес мультимедійних технологій є засобом представлення навчальної інформації, оскільки поєднує програмні та технічні засоби створення, зберігання, обробки та відтворення інформації в різних формах: текстовій, графічній, звуковій, відео.

У той же час, впровадження мультимедіа у професійну підготовку, передбачає правильну організацію інтерфейсу й добору відповідних мультимедіа для представлення інформації, оскільки від цього залежить сприйняття і засвоєння матеріалу. За допомогою мультимедійних технологій можна збагатити навчальний матеріал, подати його із застосуванням виражальних та зображальних засобів синтезу мистецтва, скоординувати різні форми подачі матеріалу тощо.

Вважаємо, що сучасні мультимедійні технології дозволяють ефективно вирішувати такі завдання підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва:

- подання навчальної інформації;
- вивчення та закріплення навчальної інформації;
- оволодіння практичними і дослідницькими навичками.

Впровадження мультимедіа в процес підготовки збагачують його, підвищують мотивацію майбутніх фахівців, сприяють інтенсифікації навчання; дозволяють створювати освітні ресурси, що мають ілюстративні можливості, використовувати найважливіші засоби сприйняття інформації. Ресурси, які використовують мультимедіа, надають можливість почути і побачити надану інформацію, що сприяє зануренню студентів у навчальний процес, підвищенню їхньої мотивації. Подання інформації в різних формах дозволяє враховувати індивідуальні здібності студентів і надавати їм інформацію в найбільш зручному для сприйняття вигляді, що забезпечує підвищення рівня ефективності освітнього процесу.

Мультимедійні засоби у процесі підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва можуть бути представлені у якості електронних

підручників, самостійно підготовлених викладачем матеріалів, презентацій інформації за допомогою програми PowerPoint, відеометоди, рольовій грі, електронній інтерактивній дошці тощо.

Впровадження мультимедіа передбачає інтенсивну працю компетентних викладачів, які мають вміння керувати процесом навчання студентів, коригувати індивідуальні стратегії навчання, допомагати вирішувати завдання використання програмного і апаратного забезпечення тощо.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можемо зробити висновок, що впровадження мультимедійних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців музичного мистецтва дає змогу *студентам*: 1) розвивати свій досвід з опорою на притаманні їм психологічні особливості та індивідуальні здібності; 2) формувати вміння та навички інформаційної та комунікативної взаємодії; 3) оптимально використовувати свій навчальний час; 4) формувати дослідницькі, пошукові уміння, уміння приймати оптимальні рішення тощо; 5) формувати вміння застосовувати мультимедійні технології у майбутній професійній діяльності; *викладачам*: 1) збільшувати обсяг навчального матеріалу для творчого засвоєння і використання його студентами; 2) оптимально використовувати навчальний час, розробляти та застосовувати оригінальні методи викладання; 3) підвищувати свій рівень мультимедійної грамотності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Воронкін О.С. Основи використання інформаційно-комп'ютерних технологій в сучасній вищій школі: навч. посіб. Луганськ, 2011. 156 с.
2. Всемирный доклад по образованию: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. Париж, 1998. 175 с.
3. Закон України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» від 04.02.1998 № 75/98-ВР. URL <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр>
4. Информатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології / за ред. Пушкаря О.І. Київ, 2002. 704 с.
5. Крупський Я.В., Михалевич В.М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. Вінниця, 2010. 72 с.
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: посіб. / за ред. Ю. І. Машбиця. Київ, 1997. 264 с.
7. Шлыкова О. Культура мультимедиа: учеб. пособ. – Москва, 2004. 415 с.
8. Butcher N. Technologies in Higher Education: Mapping the Terrain [Electronic resource] UNESCO, 2014. 12 p. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214737.pdf>.

## НАПРЯМ 4. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Бистранівська О. С.**

*викладач-методист*

*Комунального вищого навчального закладу*

*«Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т. Г. Шевченка»*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМПЛЕКСНОГО ПІДХОДУ ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ЛОГОПЕДИЧНОГО ПУНКТУ**

Гармонійний розвиток дитини неможливий без повноцінного розвитку мовлення. Розуміння мовлення оточуючих і особисте активне мовлення супроводжує усі види діяльності дитини. Мовлення розвивається ефективно лише тоді, якщо дитина включена в повноцінну мовленнєву діяльність.

У Державному стандарті початкової освіти велика увага надається формуванню комунікативної компетентності та розвитку особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності.

Але, нажаль, дослідження фахівців показують, що певна частина першокласників мають труднощі у комунікації, що виявляється при уважному вивченні рівня спілкування дитини з дорослими і ровесниками. Розвиток мовлення на етапі вступу до школи у більшості дітей сьогодні має недостатній рівень, що впливає на успішність дитини і на її емоційний стан.

Є. Соботович наголошувала, що діти навіть з нерізко вираженими порушеннями мовлення, які вступають до школи, становлять основний контингент невстигаючих учнів (передусім з предметів мовного циклу) [5, с. 2].

А. Винокур зазначав, що учні із загальним недорозвитком мовлення відчують значні труднощі у процесі опанування предметами мовного циклу, та й з інших предметів [2, с. 4].

Такі діти молодшого шкільного віку потребують корекційної допомоги і складають основний контингент логопедичних пунктів при закладах загальної середньої освіти.

Тому особливо важливим у сучасних умовах розвитку спеціальної освіти є пошук оптимальних шляхів корекції мовлення дітей молодшого шкільного віку. Завдання учителя-логопеда – сприяти мовленню-

вому розвитку дитини, активізувати та стимулювати його, обираючи для цього найбільш ефективні шляхи.

Як свідчить аналіз науково-теоретичних джерел, питаннями логопедичної допомоги дітям молодшого шкільного віку займалися багато науковців і практиків (Л. Бартенева, Е. Данілавічюте, К. Дяченко, О. Корнєв, Р. Юрова, Н. Гаврилова, Л. Федорович, Л. Єфіменкова, Р. Левіна, Є. Собонович, В. Тарасун, М. Савченко, І. Садовнікова, М.В. Шевченко та ін.).

На думку вітчизняних та зарубіжних науковців (М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, Т.Г. Візель та ін.) корекційний вплив повинен бути комплексним,

Мета статті – теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов застосування комплексного підходу до корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту.

Сутність комплексного підходу у логопедичній роботі полягає у систематизації, регулюванні та координуванні корекційних, розвивальних, виховних, освітніх та оздоровчих стратегії впливу на дитину з порушеннями мовлення. Для того, щоб подолати мовленнєві порушення та сформувати і розвинути мовленнєву діяльність для успішного навчання, необхідна чітка взаємодія всіх учасників освітнього процесу. Основне завдання педагогічної взаємодії у процесі корекційної логопедичної роботи в закладі загальної середньої освіти в умовах логопедичного пункту полягає у створенні продуманої системи корекції мовлення в процесі навчання і виховання, всього життя та діяльності дитини.

В науковій літературі є багато напрацювань з проблеми спільної роботи та співпраці вчителя-логопеда і сім'ї, яка виховує дитину з порушеннями мовлення (Ю. Гаркуша, С. Миронова, Ю. Докучаєва, О. Зверева, О. Мастокова, Т. Ілляшенко, В. Липа та ін.).

Л. Белякова, Т. Візель, О. Лаврова, О. Мастокова вивчали окремі сторони професійної співпраці логопеда та лікарів, які приймають участь у корекційному процесі.

Науковці С. Шаховська, В. Селіверстов, Н. Крилова, Л. Єфіменкова, І. Садовнікова та ін. займалися питаннями спільної участі у корекційній роботі логопеда і педагогів, психологів дошкільних та шкільних закладів освіти.

Однак, при наявності великої кількості наукових робіт присвячених проблемам взаємодії учителя-логопеда з іншими учасниками корекційно-педагогічного процесу, багато питань комплексної корекційної допомоги дітям молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту не знайшли свого вирішення. Зокрема, не розроб-

лені спеціальні умови корекції мовлення та мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку в умовах логопедичного пункту.

Педагогічними умовами вважають обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню освітньо-виховного процесу, їх визначають як комплекс засобів, наявних у закладу освіти для ефективного здійснення процесу навчання і виховання.

Організаційно-педагогічні умови є різновидом педагогічних умов, які залежать від особливостей організації освітньо-виховного процесу. На думку Б. Чижевського, організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [7, с. 82].

Механізми педагогічної організації, які покладено в основу забезпечення організаційно-педагогічних умов, охоплюють усі рівні й сфери взаємодії між учителем-логопедом, дитиною з порушенням мовлення та іншими учасниками корекційного процесу.

Розглядаючи педагогічні умови як обставини, що супроводжують корекційний процес, впливаючи на його характеристики та результат, можемо виділити наступні організаційно-педагогічні умови застосування комплексного підходу до корекційної роботи в умовах логопедичного пункту:

1. Системність, послідовність (поступність) проведення корекційних занять.

2. Врахування особливостей порушень мовлення та вторинних відхилень зумовлених даним порушенням в корекційній роботі та в освітньому процесі.

3. Розроблення індивідуального плану корекційної роботи для кожної дитини з порушенням мовлення.

4. Встановлення взаємозв'язку з різними фахівцями: психологом, соціальним педагогом, вчителем початкових класів, учителем фізкультури, вчителем музики, лікарем.

5. Залучення батьків до корекційної роботи з дитиною (виконання вправ в домашніх умовах, допомога дитині при виконанні завдань учителя-логопеда). Педагогічний супровід сім'ї.

6. Єдність вимог до мовлення дитини зі сторони вчителя-логопеда, батьків, вчителя початкових класів.

7. Особистісно орієнтований підхід до подолання порушення та розвитку мовлення школяра надає змогу максимально врахувати рівень мовленнєвого розвитку та мовні здібності, індивідуальні особливості кожної дитини.

8. Створення емоційно-позитивної атмосфери на корекційному занятті.

9. Активність дитини в процесі подолання мовленнєвого порушення.

10. Підтримка дитини «Я поряд. Ми разом», що формує у дитини адекватне сприйняття своїх мовленнєвих здібностей та впевненість у власних силах.

Вважаємо, що при дотриманні запропонованих організаційно– педагогічних умов подолання порушень мовлення, формування комунікативної компетентності у дітей молодшого шкільного віку відбуватиметься значно швидше та якісніше.

#### **Список використаних джерел:**

1. Державний стандарт початкової освіти . Режим доступу: URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.11.2020).

2. Винокур А.С. Подолання мовного недорозвинення у дітей молодшого шкільного віку. Київ, 1977. 143с.

3. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. пособие. Москва., 2009. 127 с.

4. Логопедія. / М.К Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста та ін. за ред. М.К. Шеремет. Друге видання, перероблене і доповнене. Київ, 2010. 678с.

5. Соботович Є.Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 2–7.

6. Хитрюк В.В. Основы дефектологии: учеб.пособие. Минск, 2009. С. 121.

7. Чижевський Б.Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні. Київ. Інститут педагогіки АПН України, 1996. 249 с.

**Івашура Н. С.,**  
*викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології*  
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*  
*Харківської обласної ради,*  
*дефектолог*  
*КЗ «Чугуївський районний інклюзивно-ресурсний центр»*

## **РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ОБОВ'ЯЗКІВ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ**

Активний розвиток інклюзії в Україні відкрив для багатьох працівників освіти дотепер невідомий для них аспект, такий як робота з батьками які мають дітей з особливими освітніми потребами.

Питаннями роботи з батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами (ООП) переймалися багато вітчизняних науковців, такі як А. Колупаєва, І. Білозерська, В. Заєркова, Н. Сабат, В. Бондарь, О. Таранченко, О. Семко та інші.

Дослідниця С. Єфімова акцентувала, що під час організації інклюзивного навчання необхідно використовувати практики орієнтовані на родину, а саме, відокремила такі принципи:

- саме родину слід вважати основним одержувачем послуги;
- фахівець має враховувати та поважати рішення які родина приймає стосовно освіти своєї дитини з ООП;
- освітні послуги, що надає заклад освіти повинен надавати такі послуги, що будуть поліпшувати функціонування не тільки дитини з ООП та і родини в цілому. [2]

Окрім психолога навчального закладу, саме асистент вчителя, на наш погляд, має планомірно працювати у напрямку адаптації родини до навчання їх дитини в інклюзивному середовищі, організувати продуктивну взаємодію з батьками в рамках роботи команди психолого-педагогічного супроводу. [3]

Досліджуючи питання роботи з батьками дітей з ООП в роботах науковців та на практиці, ми виділили певну категорію родин, які потребують особливої уваги асистента вчителя інклюзивного закладу – родини, що виховують дітей з аутизмом.

Зазвичай батьки дітей з аутизмом перш за все намагаються допомогти дитині: знайти найкращих спеціалістів, пройти відповідне навчання, розпочати заняття вдома, купити методичну літературу тощо. Однак саме спокійні, впевнені, врівноважені мама і тато є найголовнішим багатством дитини. Найкращі втручання, сучасні методи, кваліфіковані експерти не зможуть допомогти дитині, якщо батькам погано, вони виснажені, нещасні, не мають сил і бажання ні на що. На жаль, в



такій ситуації спроби вкладати сили, гроші, час в дитину, її навчання виявляються марними. Саме батьки у такій ситуації є найслабшою і водночас найціннішою ланкою.

За нашими спостереженнями саме матері дітей з аутизмом, знаходячись на початкових етапах прийняття дитини з аутизмом, а потім і зіштовхуючись все з новими викликами, такими, наприклад як адаптація до навчання дитини в інклюзивному закладі, знаходяться у постійному стані тривоги.

Поява в сім'ї дитини з аутизмом – це завжди крах надій на звичайне щасливе життя. На життя, де все зрозуміло, де можна щось передбачити, сподіватися на щось певне, планувати відпустку, із задоволенням ходити в гості. Коли лікар повідомляє родині, що з дитиною щось не так, що є певні особливості розвитку, батьки переживають шквал різних емоцій.

Додатковим стресовим фактором для родин дітей з аутизмом є те, що дитина, на перший погляд, нічим не відрізняється від однолітків. Помітити різницю у поведінці досить складно, особливо у ранньому віці. Хтось з членів родини може непокоїтися через деякі тривожні ознаки, однак часто інші родичі чи навіть фахівці, лікарі намагаються заспокоїти, вмовити почекати, переконати, що немає причин хвилюватися. Це не лише призводить до прикροї, непоправної втрати дорогоцінного часу, а й може згодом спричинити конфлікт у сімейних стосунках.

Зрозуміло, що батьки дітей з аутизмом відчують більший стрес протягом життя у порівнянні з батьками, які виховують дітей з типовим розвитком. Поява в сім'ї дитини з аутизмом супроводжується великою кількістю труднощів і змін звичного життя. Матері частіше мають виражені ознаки депресії, а батьки, на жаль, часто віддаляються і не можуть впоратися з переживаннями. Через соціальні стереотипи чоловікам також важче виразити свої почуття.

Чи не найскладнішою є соціальна ізоляція. З одного боку батьки дитини з аутизмом закриваються, ізолюють себе від оточення, часто не приймають підтримку або не звертаються по допомогу навіть до близьких. Родина поступово зменшує своє коло спілкування, а всі їх думки й дії зосереджені на складнощах дитини. Поступово втрачається контакт з друзями, родичами, й іноді тільки друга дитина залишається єдиною ланкою, що пов'язує родину з зовнішнім світом.

З іншого боку, сім'ї часто нашттовхуються на осуд суспільства, ворожість чи неповагу. Їх можуть звинувачувати у поганому виконанні батьківських обов'язків, «невихованості» дитини, дорікати тим, що дитина заважає.

Ще однією проблемою залишаються фінансові витрати на різноманітні обстеження, корекційні заняття, специфічне харчування дитини,

медикаментозне лікування супутніх розладів тощо. Найчастіше матеріальне забезпечення лягає на плечі батька, тоді як мати опікується дитиною вдома, її день може бути розписаний по годинах, без жодної можливості особистої реалізації або турботи про себе. Це також ускладнює стосунки між чоловіком та дружиною, які буквально починають жити у різних світах.

Звичайно ж, кожна сім'я унікальна і справляється з переживаннями по-різному. Багато що залежить від особистісних психологічних особливостей батьків, наявності підтримки ззовні та розвиненості сфери послуг.

Плануючи свою роботу, асистент вчителя має враховувати всі труднощі в вихованні, навчанні та адаптації, з якими живуть родини дітей з аутизмом кожного дня.

Асистент вчителя після створення індивідуальної програми розвитку на початку навчального року, повинен внести у свій річний план консультації та зустрічі з батьками дітей ООП, а враховуючи високі показники проявів стресу і депресії у матерів дітей з аутизмом, звернути на це окрему увагу.

Під час роботи з батьками дітей з аутизмом:

- використовувати індивідуальну та групову роботу;
- опікуватися активною батьків у створенні індивідуальної програми розвитку;
- розвивати батьківську компетентність через індивідуальне навчання володінню поведінковими підходами, використанню візуального розкладу, жетонної системи та, за необхідності, альтернативної комунікації;
- залучати батьків з аутизмом під час збору даних, аналізу та корекції проявів проблемної поведінки;
- проводити роботи щодо допомоги в адаптації родини та всебічної психологічної підтримки.

Аналіз наукової літератури, щодо організації роботи з родинами дітей з ООП, та окремо родин дітей з аутизмом виявив потребу подальшої наукової розробки та вивчення.

Питання організації підтримки батьків дітей аутизмом в інклюзивному середовищі фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу, зокрема асистентом вчителя, має стати провідним. Саме навчання батьків турбуватися про себе, відновлювати власні внутрішні ресурси є інвестицією у майбутнє життя і розвиток дитини з аутизмом.

#### **Список використаних джерел:**

1. Борщевська Л.С., Вавіна Л.С., Висоцька А.М., Засенко В.В. Діти з особливими потребами: поради батькам. Київ, 2004. 232 с.

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально методичний посібник / А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ, 2007. 128с.

3. Маланчій В.О. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Батьки як рівноправні члени команди. URL: [https://www.slideshare.net/Inclusive\\_Education\\_Community/multidisciplinary-team-236825584](https://www.slideshare.net/Inclusive_Education_Community/multidisciplinary-team-236825584) (дата звернення: 12.07.2020).

**Інютіна О. В.**

*аспірантка кафедри психодіагностики та клінічної психології*

*Науковий керівник: Завязкіна Н. В.*

*доктор психологічних наук,*

*доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## **ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ РОЗЛАДІВ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ТА КОМУНІКАЦІЇ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОЗНАКАМИ РОЗЛАДІВ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Аутизм є мультидисциплінарною проблемою, яка знаходиться на перетині багатьох дисциплін та спеціальностей. Так склалося, що протягом багатьох років найбільша увага приділялася медичним аспектам цього розладу [1]. Однак навіть клінічний діагноз дитини з аутичними проявами не завжди відображає картину всіх психологічних дефіцитів, які ускладнюють соціальну адаптацію та навчання. Крім розладів взаємодії та спілкування, які є типовими для дітей даної групи, можуть мати місце інші вади розвитку. Так, близько 30% дітей раннього віку з аутизмом, також мають симптоми дефіциту уваги та гіперактивності.

Що стосується психологічної діагностики та корекції аутистичних розладів та подібних їм станів у дитини віком 1-3 роки, то будь-які протоколи та стандарти психологічної допомоги практично відсутні, хоча необхідність їх розробки та запровадження активно декларується. Така ситуація не дає можливості вчасно виявити групи ризику і розпочати відповідну психокорекційну роботу. Діти не отримують необхідної допомоги до 3 років, а подекуди, до шкільного віку і пізніше.

Фахівці стикаються з тим, що основні симптомокомплекси розладів аутистичного спектру, не лікуються медикаментозно, а долаються шляхом психокорекційної роботи та спеціально організованого навчання дитини.

Саме тому, програма діагностики та корекції психологічних дефіцитів дитини, яка втілюється якомога раніше, надасть можливість адаптувати дитину, не чекаючи встановлення офіційного клінічного діагнозу.

Пріоритет «психологічного» в розладах поведінки дитини потребує перенесення акцентів у комплексному лікуванні аутичних проявів з методів біологічної терапії, на методи психологічної корекції та абілітації. Це, в свою чергу, робить важливим та сприяє своєчасному визначенню психологічного діагнозу у ранньому віці, виявленню найбільш ефективних методів психокорекційної роботи, створенню ефективної моделі та програми психологічної корекції та абілітації.

Україна взяла напрямок на інклюзію в освітньому середовищі. Саме у віці до 3-х років закладається здатність до навчання та соціальної взаємодії, розвивається емоційний інтелект та мовлення, оформлюється спектр ключових здатностей для взаємодії з оточуючими людьми, формуються основні прояви поведінки. Раннє професійне втручання спеціаліста-психолога буде сприяти пом'якшенню проявів багатьох симптомів РАС. Тому раннє виявлення дітей групи ризику, схильних до проявів симптомокомплексів аутистичного спектру, а також психологічна корекція їх діяльності та поведінки, є вкрай важливими та актуальними [3, 4].

Метою нашого дослідження було розробити теоретично обґрунтовану та експериментально апробовану модель та програму психологічної діагностики та корекції поведінки дітей 1-3 років, віднесених до групи ризику по виникненню розладів аутистичного спектру.

Відповідно до встановленої мети дослідження вирішувалися наступні завдання.

1. Розробити модель діагностики психологічних дефіцитів дитини, порівняно з віковими нормами, результатом якої буде створення індивідуального профілю розвитку дитини.

2. Виявити найбільш ефективні психологічні методики, здатні діагностувати та диференціювати психологічні проблеми та розлади розвитку дітей з групи ризику.

3. Розробити методичний інструментарій для створення єдиного алгоритму обстеження та об'єктивізації ступеню порушень у різних психологічних сферах дитини з РАС.

4. Виявити «мішені» психокорекційного впливу в залежності від вікових особливостей дитини, характеру психічних розладів, їх динаміки

5. Розробити ефективну модель та програму психокорекційних впливів, спрямовану на ранню корекцію поведінки та діяльності дитини раннього віку з ознаками аутизму, зрозумілу для психологів та батьків, пристосовану до українських реалій.

Об'єктом дослідження були діти віком від 1 до 5 років, які мали симптоми РАС чи подібні до них. Досліджувалися особливості структури та динаміки соціальної взаємодії та спілкування, особливості мовлення, формування навичок у дітей раннього віку з групи ризику до РАС, можливості та способи психологічної корекції виявлених розладів.

В дитячому центрі «МрійЛяндія» (м. Київ) було обстежено 23 дитини віком від 2 до 5 років, з нетиповою для їх віку поведінкою, а саме: всебічним дефіцитом соціальної взаємодії і комунікації, проблемами соціалізації та односторонніми інтересами і повторюваними діями.

Розвиток дітей було досліджено у наступних сферах: комунікація, розвиток мовлення, навчальні навички, увага, самостійність, соціальні навички, ігрові навички, дрібна моторика, поведінкові прояви.

У всіх обстежуваних дітей були виявлені (в тій чи іншій мірі) проблеми у сфері у соціальної взаємодії, комунікації і соціалізації, дефіцит уваги з гіперактивністю.

У всіх дітей (в тій чи іншій мірі) спостерігалися обмежені та надцінні інтереси і негнучка повторюваність поведінки. Майже всі діти до 3-х років проявляли «польову поведінку» і не мали жодних навичок навчальної поведінки, через що від них відмовилися у дитячих садках та дитячих центрах раннього розвитку. У всіх дітей була затримка мовленнєвого розвитку.

В результаті діагностики було складено профіль розвитку кожної дитини, в якому детально описані (порівняно з віковими нормами розвитку у всіх основних сферах) її дефіцити та сильні сторони, на які можна спиратися при корекції. Особлива увага приділялася визначенню особливостей мотиваційної сфери дитини та встановленню системи заохочень та підкріплень бажаної поведінки.

На підставі індивідуального профілю розвитку дитини було складено довгостроковий та помісячний план корекційних занять, що охоплював наступні сфери: комунікація, розвиток мовлення, навчальні навички, самостійність, соціальні навички, ігрові навички, академічні навички, дрібна моторика, зменшення небажаної поведінки.

Обстежувані діти відвідували психокорекційні заняття в дитячому центрі протягом 3-х років. Як основний метод корекції використовувався прикладний аналіз поведінки (АВА), елементи методу «Денверська модель раннього втручання (The Early Start Denver Model – ESDM/ ДМРВ) та недирижуваних методів психокорекції (комунікативні ігри, сюжетні ігри, арт-терапія, пісочна терапія та інші). Вся робота була спрямована на усунення дефіцитів та постановку конкретних навичок, що мають бути у дитини такого віку. Батьки були активно залучені до роботи з дітьми.

Як наслідок такої психокорекційної роботи вперше практично у всіх дітей була сформована навичка навчальної поведінки (вміння сидіти за

столиком і виконувати завдання до кінця, просити перерву). Крім того, для розвитку соціальної взаємодії та комунікації були сформовані навички: сюжетно-рольової гри, спільної уваги, вміння визначати почуття та настрої інших людей, розуміння причин та наслідків дій, вміння запам'ятовувати соціально значущу інформацію, розуміння соціального контексту ситуацій, вміння робити висновки, розуміння помилкових переконань та брехні.

За результатами психокорекційної роботи всі діти набули навичок навчальної поведінки, значно покращилися навички комунікації і соціальної взаємодії. У 20 дітей відмічалось поліпшення мовлення і здатність описати свої потреби словами, 3 дитини досі залишаються «невербальними». 10 дітей почало відвідувати звичайні чи корекційні садочки, 2 дитини пішли до загальноосвітньої школи в інклюзивні класи.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання набутих даних у практичній роботі психолога з дітьми раннього віку, які мають розлади аутистичного спектру чи подібні до них. Така робота може проводитися як в умовах дитячих лікарень, де сьогодні зазвичай працюють дитячі психологи, так і в амбулаторних умовах, спеціальних дитячих закладах та центрах раннього розвитку дітей. Матеріали дослідження можуть стати основою навчальних курсів, призначених для спеціалістів психологів, психотерапевтів, педагогів, які працюють з дітьми з соціальної взаємодії.

Проведене дослідження дає обнадійливі результати щодо ефективності визначених нами напрямів розпочатої психодіагностичної та психокорекційної роботи з дітьми раннього віку. В подальшому, збільшення кількості успішних випадків надасть можливість створити статистично достовірну модель психологічної допомоги дітям з проблемами аутизму.

### **Список використаних джерел:**

1. Аппе Ф. Введение в психологическую теорию аутизма. 2006. – 216 с.
2. Островська К.О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : Монографія докт. психолог. наук. Львів : Тріада плюс, 2012. – 520 с.
3. Недозим І.В. Забезпечення оптимальної адаптації дитини з розладами аутичного спектра до дошкільного навчального закладу. *Практичний психолог: Дитячий садок №11*. – К. : 2013.
4. Скрипник Т. В. Умови реалізації особливих освітніх потреб дітей з аутизмом. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. – 2014. – Випуск № 1.

**Король І. В.**

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*

*Науковий керівник: Брушневська І. М.*

*кандидат педагогічних наук,*

*старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*

*Волинського національного університету імені Лесі Українки*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПІКТОГРАМ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Характерною особливістю сьогодення є реорганізація системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в Україні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону їхніх освітніх потреб. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить від гнучкості системи освіти, ефективності підбору методів і прийомів, наданих послуг, які задовольняють потреби дитини (раннє виявлення порушення, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і післяшкільного змісту освіти тощо). Для дітей з порушеннями слуху потрібно прокласти умовні стежки до світу людей, природи і самого себе. Ці стежки можуть бути різними. Важливо, щоб вони приводили до гармонійного розвитку, позитивного самопочуття, створювали передумови для соціальної та особистісної реалізованості [3, с. 6].

Спілкування за допомогою допоміжних засобів комунікації має для дітей з порушеннями слуху велике значення, адже дає можливість висловити свою думку, заявити про потреби, поділитися почуттями і емоціями. Завдяки їм дошкільники можуть також спитати, висловити протест, відмовитися. Значення мовлення для розвитку особистості спонукає до пошуку шляхів, засобів формування свідомості нечуючої дитини в умовах дефіциту зовнішнього мовленнєвого впливу, затримки розвитку власного мовлення. Якщо орієнтуватися лише на розвиток мовлення дитини з порушеннями слуху, можна сказати, що цей шлях продуктивний, хоча уповільнений, оскільки він не відповідає динаміці формування особистості. Так, дитина могла б сприймати значно більше інформації, усвідомлювати її, переводити у внутрішній план, але дефіцит мовлення значною мірою затримує цей процес. Тому на часі питання про позамовленнєві засоби, які б забезпечували інтенсивнішу динаміку розвитку. Серед таких засобів можна назвати графічні знаки – піктограми.

Піктограма – це один із засобів розвитку зв'язного мовлення у дошкільників. Піктограма (від лат. Pictus – малювати і грец. Граμμα –

запис) – знак, що відображає найважливіші пізнавані риси об'єкта, предметів, явищ на які він вказує, найчастіше в схематичному вигляді [4, с. 50]. Як прийом психологічного дослідження піктограма вперше була запропонована у нашій країні в 1935 році Л.С. Виготським. Метод піктограми також розроблявся Д.Б. Ельконіним, Л.А. Венгером, Н.А. Ветлугіною, М.М. Подд'яковим. У 60-70 роки застосування цієї методики розширилося. Актуальність використання піктограм полягає у тому, що мислення дитини розвивається через наочну і доступну форму. Метод піктограми використовували Д.Б. Ельконін і Л.С. Журова для навчання дошкільнят грамоті, тобто використання наочних моделей для визначення звукового складу слова [1, с. 51].

Піктограми використовуються здавна при навчанні дошкільників з особливими потребами. Теоретичні дані (П. Гальперін, Ч. Морріс, Д. Мантанов, Д. Ельконін) обумовлюють можливість розробки та запровадження методики використання графічних знаків-символів під час навчання дітей з порушеним слухом. Графічні символи за значущістю наближаються до словесних позначень: вони організують сприймання та пам'ять, упорядковують інформацію в певну систему, яка поступово складається й усвідомлюється дитиною; допомагають процесу засвоєння загальнонародського досвіду і, що надзвичайно важливо, як і слова, створюють умови для подальших, складніших форм розвитку свідомості.

Як відомо знак без значення не існує. Тому кожен прийнятий умовний знак

може бути відповідником будь-якого об'єкту. Наприклад складу: да, до, ду, ди, ді, де; предмету: тарілка, сукня, ложка, виделка; дії: стрибати, іти, бігти.

Початковим етапом опанування піктограм є позначення ними предметів, дій, якостей, явищ. Особливого значення має графічне зображення дій, які часто у свідомості нечуючих співвідносяться з особою чи предметом, а тому складніше, ніж предмети (об'єкти) фіксуються на чуттєвому рівні (дію не можна потримати в руках, доторкнутись до неї, вона швидкоплинна та мінлива) і на словесному. Оскільки дія характеризується динамічністю та переходом з одного стану в інший, то в умовах значної слухової депривації слово до неї «прив'язується» з великими труднощами. Відсутність в уяві дитини з порушеннями слуху конкретного образу позбавляє її запам'ятовуванню дієслів. Окрім цього, відсутність в уяві диференційованих взаємопов'язаних послідовностей дій не сприяє розвитку логічного мислення дітей цієї категорії.

Використання графічних позначень дає змогу дитині краще помічати дії у предметно-практичній діяльності, виділяти одну дію з-поміж інших, фіксувати в пам'яті та уяві, відтворювати серії дій у послідовному розгортанні.



Використання піктограм під час спілкування з дитиною допомагає знайомити її з прийомами отримання інформації через малюнок: дорослий схематично зображує предмети, дію, тощо, співвідносячи графічні знаки з оригіналом. Таким чином, дитина не лише сприймає інформацію, а й відкриває для себе канал повідомлення власної інформації доступними засобами, можливість висловити бажання, сказати про те, чого зараз немає перед очима. Уміння зображати навіть поодинокі предмети з уяви свідчать про психічну активність, спонукають до розвитку спостережливості, уяви, пам'яті.

Порівнюючи ефективність запам'ятовування графічних символів, слів, речень, можна зробити висновок про наявність чіткої закономірності: найкраще діти дошкільного віку запам'ятовують графічні символи, які вони спів- ставляють із знайомими та незнайомими предметами.

На другому місці – слова, речення, які дитина засвоює на основі графічного символу усно, дактильно чи в друкованому вигляді.

На третьому – слова, речення, які пропонуються лише в друкованій формі, дактильній без опори на графічний символ (піктограму).

Графічні символи сприяють розвитку усіх видів пам'яті: образної, моторної, емоційної та словесно-логічної. Особливо слід звернути увагу на ефективність піктограм для розвитку короткотривалої та довготривалої пам'яті.

Символізація звуків також допомагає у корекційній роботі з дітьми з порушеннями слуху. Символ – це наочне уявлення про звук, яке є зразком для наслідування у вимові; це певний знак, емблема, що умовно позначає якість поняття, щось абстрактне.

Орієнтуючись на запропоновані символи, діти запам'ятовують не лише сам звук, а й образ, що виникає в їхній уяві, коли вони вимовляють цей звук. Оперування символами наближує дитину до природного, а не штучно-примусового вимовляння звуків, створює безпосередні передумови для їх самостійної корекції, для звукового самовдосконалення. До того ж символізація наочного матеріалу дає змогу коригувати не лише якийсь один звук, а кілька звуків водночас [2, с. 105].

Використовуючи символи, дитині з порушеним слухом значно легше засвоїти поняття, бо воно не тільки показане сурдопедагогом, а й позначене зрозумілим, близьким для дитини образом, легким для сприймання.

Застосування образів-символів мовних звуків у корекційній роботі з дошкільниками дає змогу повніше використовувати резерви розумового розвитку дитини, створює відповідне предметно-стимулююче середовище, яке забезпечує формування сенсомоторної цілісності (емоційності, інтелекту, волі), підтримує єдність думки, почуттів і дій. Внаслідок недорозвитку аналітико-синтетичної діяльності мозку дитина ще не здатна належним чином порівнювати свою неправильну (дефектну) звукови-

мову з правильною. У такій ситуації самоконтроль є недостатнім або взагалі відсутній. І саме символ є тією опорою, тим помічником, який самоорганізовує, налаштовує на правильну звуковимову, скорочує термін виправлення наявних мовленнєвих вад. Позитивний вплив допоміжних чинників на запам'ятовування навчального матеріалу довели ще наприкінці XIX століття психологи-експериментатори Г. Ебінгауз, Г. Мюллер, Ф. Шуман [2, с. 110].

Таким чином, завдяки використанню образів-символів унікаємо мовленнєво-корекційного тиску на дитину.

Важливо й те, що спочатку дитина навчається правильно вимовляти звук із допомогою дорослого та певного образу-символу, потім опирається лише на символ, а згодом обходиться вже без нього (через автоматизацію вимови). Використання символів не втрачає своєї актуальності на всіх етапах корекційної роботи.

Система графічних символів дає змогу дитині з порушеним слухом зробити перехід від чуттєвого до раціонального. Тому графічні символи, як і слова, відіграють важливу роль у ранньому формуванні свідомості дітей цієї категорії. Адже символізація є формою відображення дійсності, а отже, засобом формування та розвитку свідомості та інтелекту.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кудрова Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи. *Логопед в детском саду*. 2007. № 4. С. 51–54.
2. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи. *Логопед*. 2008. № 4. С. 102–115.
3. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом «Стежки у Світ» / Гриф Міністерства освіти і науки України від 12.04.2013 № 1/11-6942/. С. 348
4. Расторгуева Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи. *Логопед*. 2002. № 2. С. 50–53.

## **НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**Бацилєва О. В.**

*доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології*

*Донецького національного університету імені Василя Стуса*

**Гресько І. М.**

*аспірант кафедри психології*

*Донецького національного університету імені Василя Стуса*

**Пузь І. В.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології*

*Донецького національного університету імені Василя Стуса*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ МОЛОДІ ДО ЗДОРОВ'Я**

Загальновідомо, що здоров'я виступає основою для повноцінного життя кожної людини, її нормальної життєдіяльності та досягнення загального благополуччя. Відповідно, одним із важливих напрямів виховного та навчального процесів молодого покоління є передача знань про способи збереження та зміцнення здоров'я, засвоєння відповідних навичок і паттернів поведінки. Сучасна молодь зростає в умовах різких соціально-економічних перетворень та політичних змін, які, в своїй сукупності, часто відволікають увагу населення від однієї з головних цінностей – здоров'я. За останні десятиліття здоров'я молоді значно погіршилося, що викликає серйозне занепокоєння, оскільки саме ця вікова категорія виступає потенціалом розвитку країни. У зв'язку з цим політика держави в галузі охорони здоров'я спрямована на розробку та впровадження різного роду здоров'язбережувальних програм та організації заходів, які спрямовані на підтримання здоров'я молоді. Але, варто розуміти, що для отримання позитивних результатів важливим є усвідомлення молодим поколінням своєї відповідальності по відношенню власного здоров'я. Саме формування відповідального ставлення

до здоров'я у молоді є одним із ключових завдань сьогодення, адже від цього залежить добробут та якість життя населення у майбутньому.

У психологічній науці проблему ставлення особистості до здоров'я досліджували С. Д. Дерябо, І. В. Журавльова, В. М. Кабаєва, Л. В. Куликов, Г. С. Никифоров, В. А. Ясвін та інші. Поняття «відповідальне ставлення до здоров'я» в науковому обігу з'явилося досить недавно, а розглядали дане поняття у своїх працях наступні українські вчені: О. В. Бацилева, П. М. Гусак, О. О. Єжова, Н. В. Зимівець, З. І. Крупник, В. С. Петрович, І. В. Пузь та інші.

Мета роботи – дослідження особливостей відповідального ставлення до здоров'я у студентської молоді.

Відповідальне ставлення до здоров'я передбачає розуміння особистістю своєї відповідальності за стан власного організму, знання факторів здоров'я, дотримання певної культури здоров'я та ведення здорового способу життя (ЗСЖ). Проявляти відповідальність щодо власного здоров'я людина здатна за умови розвитку у неї такої риси як відповідальність, яку можна означити як інтегральну особистісну характеристику, здатність до самостійного формування зобов'язань, їх виконання і здійснення самооцінки й самоконтролю [1, с. 167–168].

Ставлення до здоров'я прийнято розуміти як систему індивідуальних і вибіркових зв'язків людини з різними явищами навколишнього середовища, які можуть сприяти чи загрожувати здоров'ю людини, а також оцінку свого фізичного та психічного стану [3, с. 202].

Відповідальне ставлення до здоров'я прийнято розглядати як позицію особистості, що обумовлює регуляцію реакцій і вольове здійснення діяльності щодо факторів здоров'я для оптимального поєднання індивідуальних можливостей і можливостей навколишнього середовища задля досягнення людиною благополуччя. Також даний феномен забезпечує здатність людини орієнтуватися у мінливих умовах життя та робити вибір на користь здоров'ятворчої діяльності [2, с. 41–42].

Досліджуючи проблему ставлення молоді здоров'я, нами було проведено опитування, метою якого було визначення суб'єктивної думки студентів щодо власної відповідальності, особливостей ставлення до здоров'я, визначення поведінки молоді у критичних ситуаціях, що загрожують здоров'ю. Вибірку досліджуваних склали 98 студентів різних спеціальностей Донецького національного університету імені Василя Стуса; вік досліджуваних  $20,7 \pm 1,8$  років.

Оскільки відповідальність як риса особистості відіграє першочергову роль у становленні відповідального ставлення до здоров'я, то одне із питань було спрямоване на визначення думки студентів про наявність даної характеристики у них самих. Згідно отриманих даних більше половини досліджуваних (69,4%) вважають себе відповідаль-

ною людиною, тобто, на їх думку, вони здатні проявляти дану рису в звичних ситуаціях життя та брати відповідальність за власні рішення та дії. Незначна кількість студентів (12,2%) на питання «Чи вважаєте Ви себе відповідальною людиною?» відповіли «Ні», що може означати їх нездатність чи небажання відповідати за власні вчинки у повсякденному житті. Інша частина опитуваних (18,4%) на дане питання відповіли «Не знаю», що може свідчити або про їх неготовність брати відповідальність у свої руки, адже у студентському віці дана якість ще завершує своє становлення, або про їх не розуміння себе та своєї поведінки.

Наступним кроком було визначення ставлення респондентів до здоров'я. Зокрема, на питання «Ваше ставлення до здоров'я можна охарактеризувати як:...» студенти мали змогу вибрати один із запропонованих варіантів: «відповідальне ставлення», що означає ведення ними здорового способу життя в цілому; «ситуативне ставлення», тобто часткове дотримання принципів ЗСЖ; «байдуже ставлення», яке характеризується недотриманням принципів ЗСЖ. Позитивним явищем було те, що жодний із досліджуваних не обрав відповідь про байдуже ставлення до здоров'я, а саме 76,5% опитуваних визначили своє ставлення як відповідальне, а інша частина (23,5%) засвідчили про часткове дотримання принципів здорового способу життя, що залежить від ситуації.

Поведінковий аспект відповідального ставлення до здоров'я включає дії людини для підтримання власного здоров'я. Серед учасників дослідження 67,3% відмітили, що дотримуються здорового способу життя, який включає відсутність шкідливих звичок, раціональне харчування, фізичну активність, режим дня тощо. Незначна частина студентів (28,6%) систематично проходять профілактичний медичний огляд. Крім того, 16,4% респондентів вказують на інші способи підтримки власного здоров'я, що може виражатися у контролі ваги, дотриманням певних оздоровчих систем чи відвідуванні спортивних секцій.

У формуванні відповідального ставлення до здоров'я важливу роль відіграють уявлення та знання людини про даний феномен, які впливають на поведінку людини, тому значимими у даному питанні є джерела інформації про здоров'я. Під час опитування ми спробували визначити, яким джерелам інформації у питаннях здоров'я довіряють студенти, зокрема і в ситуації пандемії COVID-19. Відповіді молоді розташувалися у наступному порядку: офіційні інтернет ресурси (84%); соціальні мережі (33,7%); сімейний лікар (27,6%); телебачення, радіо (13,3%); судження оточуючих людей (8,2%); друковані ЗМІ (3,1%). Тож найбільш популярними джерелами інформації, яким довіряє молодь у сфері здоров'я, є офіційні інтернет ресурси та соціальні мережі, а найменше друковані ЗМІ (журнали, газети).

Отримуючи інформацію щодо здоров'я, молодь обирає власний варіант поведінки в критичних ситуаціях, пов'язаних з небезпекою для здоров'я (наприклад, пандемія COVID-19). Зокрема, 34,7% повністю дотримуються порад ВООЗ, або інших офіційних структур по охороні здоров'я. Найбільша частина досліджуваних (50%) частково дотримуються порад, а 11,2% в критичних ситуаціях ситуативно дотримуються порад ВООЗ чи інших офіційних структур по охороні здоров'я. Незначна частина студентів (4,1%) зазначила, що нікому не довіряє у питаннях власного здоров'я, спирається виключно на власні уявлення та міркування щодо його збереження, спрямована на самостійність і незалежність у прийнятті рішень стосовно здоров'я.

Таким чином, під час дослідження вдалося з'ясувати, що більша частина сучасної студентської молоді вважають себе відповідальними людьми та проявляють відповідальне ставлення до здоров'я. Нами було означено способи, якими студенти підтримують власне здоров'я, зокрема переважна більшість в цілому дотримуються здорового способу життя, або ж у них відсутні шкідливі звички, хоча іншими принципами ЗСЖ вони можуть нехтувати. У питаннях здоров'я молодь найбільше довіряє таким джерелам інформації як офіційні інтернет-ресурси та соціальні мережі, що варто взяти до уваги при роботі з молоддю. Однак, якщо питання стосується дотримання порад від ВООЗ чи інших офіційних структур по охороні здоров'я у критичних ситуаціях, що пов'язані із загрозою для здоров'я, то значна частина ситуативно дотримується таких порад, а також частина досліджуваних у критичній ситуації взагалі не довіряють нікому у питаннях здоров'я.

Перспективи подальших наукових досліджень полягають у всебічному дослідженні впливу Я-концепції на формування відповідального ставлення до здоров'я у молодому віці, а також у розробці програми соціально-психологічних тренінгів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я молоді.

### **Список використаних джерел:**

1. Бацилева О. В., Пузь І. В., Гресько І. М. Особливості ставлення до здоров'я молоді з різним рівнем психоемоційного напруження. *Психологічний журнал*. 2018. № 6(16). С. 167–183. DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/1.2018.6.16>

2. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології: Монографія [за ред. д-ра педагог. наук, проф. П. М. Гусака]. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.

3. Психологія здоров'я: Учебник для вузів / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.

**Височинська О. С.**

*студентка II курсу магістратури*

*Науковий керівник: **Виноградова В. Є.***

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

У сучасній науці емоційний інтелект та емоційна компетентність особистості є тісно пов'язаними поняттями. Як відзначає А. Чернявська, людина, якій притаманний великий набір різних здібностей та компетенцій, та котра здатна відноситись до них як до засобів навіть в стані стресу є більш пристосованою до адекватного реагування на виклики реальності [1, с. 137].

Розвиток емоційного інтелекту та компетентності є важливим фактором адаптації в соціальному оточенні. За результатами дослідження О. Власової, «емоційно обдаровані» діти легко уживаються в колективі, часто набувають статусу лідера, добре адаптуються до нових умов, сприяють поліпшенню соціально-психологічного клімату колективу [2, с. 126].

За ствердженням О. Льошенко, емоційна компетентність – сукупність знань, вмінь та навичок, які надають людині змогу приймати адекватні рішення та діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Саме емоційний інтелект надає особистості інформацію щодо емоційного світу [3, с. 122].

Емоційна компетентність відображає емоційну зрілість індивіда. Вона об'єднує в собі емоційні, інтелектуальні і регулятивні складові психіки. Емоційно компетентна людина – це людина із вищим рівнем розвитку власного внутрішнього світу.

Дослідник Н. Назарук описує біологічні передумови розвитку емоційного інтелекту особистості [4, с. 212–213]:

– рівень ЕІ батьків – чим вищий рівень емоційного інтелекту в батьків, тим вищі показники емоційного інтелекту у дітей;

– правопівкульний тип мислення – права півкуля відповідає за творчість, уяву, креативність, цілісне сприйняття, інтуїцію, швидкий висновок, загальне враження, емпатію;

– особливості темпераменту – розумова активність екстравертів більш спрямована на зовнішній світ, ніж на самих себе, тобто вони більш здатні до формування адекватної емоційної відповіді на дії й поведінку інших людей.

До вроджених задатків емоційної чутливості та формування емоційного інтелекту відносяться властивості темпераменту. У дослідженні Д. Люсіна описано, що інтелект та темперамент є характеристиками інструментальної сфери людини. При цьому темперамент характеризує її з боку активності, енергії, а інтелект – з боку можливостей, вміння розпорядитися цією енергією [5, с. 30].

Розглядаючи роль рівня емоційності батьків як передумови розвитку ЕІ в дітей, О. Ляц зазначає, що емоційність матері і батька діє опосередковано – як «збагачене середовище», в якому дитина може придбати необхідні для її адаптації знання, навички і розвинути впевненість в своїй емоційній компетентності. Найбільш значущим фактором впливу такого середовища для дитини є мати, яка проводить з дитиною більше часу, ніж батько. У підлітковому та юнацькому віці, коли сім'я відходить на інший план у впливі на дитину, роль збагаченого середовища для розвитку ЕІ виконує група ровесників [6, с. 212].

На формування ЕІ в дітей також впливає рівень освіти батьків та сімейний дохід, зокрема, за даними досліджень Дж. Майера, П. Саловея, чим вищий рівень освіти батьків і сімейний дохід, тим вищі показники емоційного інтелекту у підлітків. За даними Д. Гоулмана [7], у сім'ях, де батьки досягають високих кар'єрних і матеріальних успіхів, очевидно, дорослі володіють високим рівнем ЕІ, який має здатність успадковуватися їхніми дітьми.

В. Сатир [8] виділяє чотири фактори сімейного життя, які впливають на всі процеси, що відбуваються в родині. Це самооцінка, родинна комунікація, сімейні правила, зв'язок з суспільством за межами сім'ї.

Дослідниця Є. Іванова вивчала взаємозв'язок емоційного інтелекту підлітків та особливостей їх сімейних стосунків. Дані її емпіричного дослідження показують, що взаємини з батьками, батьківський контроль, а також рівень тривожності та самооцінки є провідними чинниками в розвитку емоційного інтелекту дітей. На її думку, основним предиктором формування високого рівня емоційного інтелекту є те, як оцінює і сприймає підліток сімейну ситуацію та своє місце в ній [9, с. 52].

Діти, які мають вищий внутрішньоособистісний емоційний інтелект (і позитивні стосунки з матір'ю), краще можуть розуміти свої емоції, здійснюють контроль експресії, також для них не характерне уникання реалій дійсності та своєрідна втеча у світ ілюзій. Також у дослідженні І. Мунасіпової-Мотяш доведено, що діти, які відчули на собі автономний стиль виховання, більш самостійні, вони самі приймають життєві рішення та вибудовують стосунки із середовищем [10, с. 178–179].

О. Ляц, проаналізувавши результати досліджень американських психологів, зазначає, що люди, задоволені сімейним життям, мають вищі показники ЕІ, ніж не задоволені. Ймовірно, що батьки з високим



рівнем емоційного інтелекту здатні створити гармонійні умови сімейних взаємин, що позитивно впливають на розвиток ЕІ в їх дітей. У такій сім'ї її члени більш уважно ставляться до переживань один одного і частіше обговорюють емоційні проблеми [6, с. 213].

Крім того, варто відзначити, що емоційний інтелект має специфічні вікові та позавікові особливості. Так, Л. Вахрушева [11] визначає, що у юнацькому віці та в період ранньої зрілості емоційний інтелект характеризується низьким рівнем розвитку його показників, меншою внутрішньою збалансованістю і різноманітністю стратегій емоційної саморегуляції у порівнянні з дорослими.

Вчена І. Андреева підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту розглядається вченими в двох аспектах: вивчення окремих здібностей емоційного інтелекту в онтогенезі та цілеспрямованого (тренінгового) впливу на розвиток окремих показників емоційного інтелекту [12, с. 238–239].

Розвиток рівня емоційної компетентності та емоційного інтелекту сприяє: усвідомленню своїх емоцій; умінню управляти ними та розуміти джерело виникнення тієї чи іншої емоції; усвідомлювати емоції інших людей, визначати емоційні стани за вербальними і невербальними ознаками; управлінню емоціями інших людей, цілеспрямована дія на їх емоції. Існує багато методів розвитку емоційного інтелекту серед них: арт-терапія, дихальні практики, казкотерапія, ненасильницьке спілкування, практики на уважність та інші.

Отже, емоційний інтелект не є сталим а може розвиватися протягом життя. При цьому розвиток емоційного інтелекту має якісний і кількісний характер в онтогенетичному ракурсі.

### **Список використаних джерел:**

1. Чернявська А. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. № 12(95). С. 136–139.
2. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку: моногр. К. : ВПЦ КНУ, 2005. 308 с.
3. Льошенко О. А. Проблема розвитку емоційної компетентності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. пр. К., 2012. Вип. 14. С. 119–126.
4. Назарук Н. В. Онтогенетичні аспекти розвитку емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 211–215.
5. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова*. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

6. Лящ О. П. Детермінанти та можливості формування емоційного інтелекту особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2015. Вип. 1(46). С. 210–216.

7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Пер. с англ., 2-е издание. М. : Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2014. 532 с.

8. Сатир В. Вы и ваша семья. М. : Апрель-Пресс, 2007. 315 с.

9. Иванова Є. О. Чинники розвитку емоційного інтелекту в підлітків та психокорекційна робота щодо оптимізації його рівня. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015 №3 (28). С. 51–59.

10. Мунасіпова-Мотяш І. А. Взаємозв'язок емоційного інтелекту та екологічної свідомості підлітків з різними типами сімейного виховання. *Актуальні проблеми психології*. 2017. Т. 7. Вип. 44. С. 173–182.

11. Вахрущева Л. Н. Выраженность структурных и качественных характеристик эмоционального интеллекта на этапе юности и ранней взрослости автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2011. 20 с.

12. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.

**Загороднюк О. О.**

*студент*

*Науковий керівник: Астремська І. В.*

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології*

*Медичного інституту*

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили*

## **ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ВЧЕННЯ ПРО ПСИХОСОМАТИКУ**

Припущення про існування тісних зв'язків між емоційним станом та порушенням фізичного здоров'я має давню історію. Ідеї смерті або розвитку важких недуг у зв'язку з сильним емоційним потрясінням, зустрічаються у всіх культурах, починаючи з найдавніших часів. В античній медицині ідея впливу душі на фізичні процеси, що протікають в тілі, була однією з центральних [1, с. 352].

У грецькій філософії була поширена думка про вплив душі та духу на тіло людини. Одержимість злими духами усувалася за допомогою процесу визволення емоцій назовні, в результаті чого відбувалось внут-

рішніє полегшення та очищення. Платон розповідав Сократу про одного хлопця, який страждав на головний біль: «Якщо буде добре з очима, то добре буде й з головою, а якщо буде добре з головою, то буде добре й всьому тілу, а тіло не можна лікувати без душі, бо від душі йде все – як добре, так і зле, як на тіло, так і на всю людину, а душа повинна лікуватися особливими цілющими розмовами. Завдяки словам такого роду в душі переважає розсудливість». Платон в цьому діалозі говорить про те, що за сучасними уявленнями, визначає можливості психосоматичного мислення і реагування: «Можна сказати, що юнакові пощастило з його головним болем, так як завдяки лікуванню його голови, він зможе поліпшити все своє душевне життя.»

Американський психіатр Джон Немія звернув увагу на те, що англійський поет Семюел Тейлор Колрідж, близький поетам і філософам «німецького романтизму», який відвідав в 1798 р. Фрідріх Готліба Клопштока в Гамбурзі, а потім прослухав семінар в Геттінгені, використовував термін «психосоматичний» в сучасному розумінні. У 1811 р. він писав: «Те, що я висловлюю у своєму настрої, або скоріше витісняю в несвідоме, це точно діяння, вся сила якого спрямована на моє тіло.»

А в одному збереженому фрагменті есе про емоції в 1969 р., він вживає поняття «моя психосоматична наука». Слід зазначити, що сам Клопшток багато десятиліть страждав тілесними недугами. Після його смерті при розтині лікарі не знайшли ніяких органічних підстав цим хворобам.

В період «романтичної медицини» початку XIX століття німецький психіатр Йоган Гейнрот в своїй публічній лекції в 1818 р. вперше використав поняття «психосоматична медицина» [2, с. 115]. Він пояснив багато соматичних хвороб як психогенні, насамперед в етичному аспекті. Так, причини туберкульозу, епілепсії та раку, він розглядав, як результат переживань почуття злості та сорому. Десять років по тому Маріо Якобі ввів поняття «соматопсихічне» як протилежне і в той же час доповнює по відношенню до поняття «психосоматичний». Новаліс створив свого роду «психофізіологію», яка являє собою вчення про хвороби, інтуїтивно об'єднує тіло, душу і дух індивідуума. Так, він вважав, що «відділення тіла від світу – це те саме, що відділення душі від тіла» (1878 р.). Поняття «психосоматичний хворобливий стан» він вважав неточним, стверджуючи: «Хвороби повинні розглядатися як тілесне божевілля, зокрема як нав'язлива ідея» (1897 р.). Новаліс захищає максимально широку концепцію психосоматики: «Будь-яке захворювання можна назвати психічним» (1898 р.).

Безумовно, одним із духівників становлення психосоматичного підходу слід вважати Фрідріха Ніцше. Він створив філософію, яка

«виходить з тіла і потребує його», говорив про «розум тіла», його «множинності з єдиним сенсом».

Після першої світової війни Лудольф Крель приділив велику увагу психофізіологічним процесам фізіології, впливу афектів на тілесні функції і на соматичні захворювання. Об'єктом вивчення стала особистість хворого, а не абстрактна патологія.

Психосоматика отримала поширення в Німеччині також завдяки вченню про функціональну патологію берлінського терапевта Густава Бергмана (1936 р.).

Психоаналітики також не обмежилися тільки лікуванням психоневрозів. У 1908 р. дрезденський лікар і психоаналітик Штегман вперше описав астму у дітей. У 1913 р. Федерн представив у Віденському психоаналітичному суспільстві випадок хворого з астмою. Сьогодні відомо, що Фрейд сам робив спроби в цьому напрямку, але своїх даних не опублікував.

У той час як психоаналітики ставили в один ряд психосоматичні та невротичні симптоми в їх патогенезі та говорили про «невротичну надбудову у соматичних хворих», Вайцеккер рішуче підкреслював різну динаміку «соматичних процесів і неврозів» (1932 р.). Концепція конверсії З. Фрейда досить наочно пояснює симптомообрази при істерії, але не стосується причин виникнення реальних соматичних порушень при психічних перевантаженнях [2, с. 120].

Після 1920 року в різних регіонах Німеччини виник великий інтерес до психофізіологічних досліджень. У дослідях з гіпнозом Густавом Хейер і Е. Вітковером було виявлено відносно специфічний вплив психічних подразників і уявлень на соматичні функції, наприклад на діяльність шлунка і жовчного міхура. У 1935 р. в роботі «Вивчення патогенезу» Вайцеккер провів психологічні та медико-антропологічні дослідження при ангіні, нецукровому діабеті, пароксизмальної тахікардії.

Власним шляхом пішов лікар Г. Гроддек, на якого свого часу вплинув Фрейд. Він застосував поняття «воно» до області, яка формує наші переживання, перейнявши цей термін від Фрейда. Гроддек з 1917 р. займався психоаналітичним лікуванням соматичних хворих і інтерпретував хворобливі процеси ризикованим, часто нестримно спекулятивним чином як «осмислену діяльність».

Після 1930 р. в США, куди переїхали з Європи багато психоаналітиків, також стали займатися психосоматичною медициною. Віденський психоаналітик Фелікс Дойч, який в 1927 р. відновив поняття «психосоматика» і сформулював її основну концепцію, в 1939 р. почав видання в США першого виключно психосоматичного журналу «Психосоматична медицина» – органу заснованого в 1934 р. американського психосоматичного суспільства.

У 1935 р. Флендерс Данбері описала диференційовані особистісні профілі при різних соматичних захворюваннях. У 1948 р. вийшла її книга «Огляд психосоматичної діагностики та лікування», яка пропонувалася як «путівник» для лікарів, які практикують у цій галузі.

Подальший розвиток психосоматичної медицини відбувалося під впливом психоаналізу. Ф. Александер запропонував теорію специфічного психодинамічного конфлікту, вважаючи, що кожному емоційному стану притаманний певний тип вегетативних порушень і хвороб. Вегетативний невроз – це фізіологічна реакція внутрішніх органів на постійні, або періодично виникаючі емоційні стани. Таким чином, симптоми вегетативного неврозу не є виразом придушеного почуття, а фізіологічним супроводом певних емоційних станів. В результаті своїх спостережень Ф. Александер формулює поняття «психогенний органічний розлад». Александер зазначає, що багато хронічних розладів викликаються емоційними конфліктами, які виникають в процесі щоденного існування в результаті контакту зі зовнішнім світом, через складність соціального життя. Часто, у психосоматичних пацієнтів здатність висловлювати свої переживання виявляється вкрай низькою. Їх словниковий запас для цих цілей так само бідний, як і внутрішня здатність диференціювати свої почуття [2, с. 154].

В 1950 р. Олександр Мічерліх відкрив в Гейдельберзі першу психосоматическую клініку при університеті.

У наступні десятиліття були створені психосоматичні відділення або в складі медичних клінік, як це зробив А. Йорес в Гамбурзі, або як самостійні установи. З 1954 р. видається перший німецькомовний «Журнал психосоматичної медицини і психоаналізу».

В Англії психосоматичний напрямок розвинувся в 50-і роки, хоча він був суворо емпіричним і носив чисто експериментальний характер. У 1956 р. в «Журналі психосоматичних досліджень» вказувалося на значення емпірично спрямованих досліджень, на розвиток так званих операційних і статистично підтверджених гіпотез.

У Північній Америці психосоматики в останні десятиліття вивчали різні види переживань і конфліктів у соматичних хворих. Психоаналітично орієнтовані лікарі, наприклад, вивчають психологію хворих в період вагітності і пологів, при операціях і всіх соматичних захворюваннях аж до раку.

У 1959 р. Д. Енджел запропонував теорію «пацієнта, схильного до болю», відзначивши високу частоту психотравмуючих подій в анамнезі хворих з хронічними болями [3, с. 25]. Таким чином, незважаючи на те, що хвороба означає страждання і біль, вона, найчастіше допомагає вирішувати деякі проблеми, що постають перед людиною.

В останні два десятиліття енергійно розвивалися поведінкові психотерапевтичні програми, спрямовані на зміну установок і поведінки пацієнтів, які застосовуються при таких важких захворюваннях, як інфаркт міокарда, рак, а також при ожирінні. За допомогою цих програм, явно орієнтованих на практику, надавалася допомога самим різним пацієнтам, при цьому були досягнуті успіхи, які можуть служити прикладом для психотерапевтів інших шкіл.

#### **Список використаних джерел:**

1. Васильєва, О.С., Філатов, Ф.Р. Психологія здоров'я людини: еталони, уявлення, установки: Навчальний посібник для студентів вищих учбових закладів. – М. : Видавничий центр Академія, 2001. – 352 с.
2. Психосоматика: взаємозв'язок психіки та здоров'я. – Хрестоматія. Сост. К.В. Сельченко – Мн. : Харвест, 2003. – 640 с.
3. Дьомін, Е.В., Чулкова В.А. Якість життя хворих раком молочної залози як соціально-психологічна проблема. Збірник наукових праць. – Л, 1990. – 126–129 с.
4. Васютін, А.М. Здоров'я не купиш. – М. : видавництво Ексмо, 2004. – 448 с.

#### **Петрушенко О. Ф.**

*завідувачка підготовчих курсів,  
старша викладачка кафедри українознавства  
Вінницького національного медичного університету  
імені М. І. Пирогова*

#### **Мельник В. М.**

*кандидат політичних наук,  
асистент кафедри політології філософського факультету  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

### **ПСИХОІСТОРИЧНА КОНЦЕПЦІЯ КЛОДА ЛЕВІ-СТРОССА**

Клод Леві-Стросс (1908–2009) є постаттю, що складає собою повноцінний етап наукового розвитку соціально-поведінкових наук. Його ім'я безпосередньо пов'язується з «антропологічним поворотом» у гуманітаристиці, творенням теорії табу, формуванням цікавої і дуже специфічної теорії походження державності «шляхом кровозмішення». В будь-якому разі, Леві-Стросс, франко-бельгійський єврей за походже-

нням, вплинув на відокремлення «антропологічних наук» від природознавства, розмежував предметне поле «фізичної (біологічної) антропології» та «соціокультурної антропології». Цей крок призвів до появи абсолютно нових наукових напрямків, а також зумовив трансформацію психоісторичного дискурсу [1; 2; 3; 4].

Як відомо, «психоісторичний дискурс» був наслідком багатолітнього скрупульозного вивчення «історичного повсякдення», що проводилось науковцями із середовища «школи Анналів» [7]. Французька гуманітаристика, в цьому контексті, надзвичайно серйозно поставилась до ролі та значення людської самоідентифікації. На межі 20-30-х рр. XX ст. історики почали досліджувати минувшину, опираючись на «суб'єктивізацію реальності». Тобто всі аспекти минулого розумілись як результат сприйняття тодішнім населенням, відображений першоджерелами. Відтак, стверджувалось, що історія фіксує переважно рефлексії учасників чи спостерігачів, а не реальну об'єктивність – полісемантичну й багатовимірну.

Леві-Стросс вивчав право та філософію в Сорбонні. Саме там Леві-Стросс, подібно до М. Гайдеггера [9], але зовсім інакшими способами, спробував ретранслювати ідею «лінгвістичного» сприйняття соціальних процесів [5, р. 909]. Він розумів, що мова та процес мовлення – закодовані змісти й сенси культури. Саме мова та мовлення є критеріями експлікації етнонаціональних ідентичностей [2].

Зауважимо: в центрі психоісторичної концепції К. Леві-Стросса завжди знаходилось поняття «експлікації». В цьому є важливий лінгвокультурологічний сенс, оскільки значення «експлікації» можна розкрити через терміни «проявлення» або «репрезентація». Без зовнішньої демонстрації своїх здобутків, своїх схильностей і своїх переваг, людство не стало би просторово-темпоральною одиницею. І тут постає питання: чи можна стверджувати, що люди і тварини тотожні? Леві-Стросс відповідає на це питання негативно, оскільки тваринам не притаманна саме просторово-темпоральна форма життя, в той час як людство живе за надуманим культурним годинником. Відповідно, людей відрізняє на біосоціальному рівні темпоральність, а на біокультурному рівні – експліцитність. Відтак, Леві-Стросс ствердив наявність «структур» (темпоральність, просторовість, експліцитність) і «функцій» (комунікативність, освіченість, матеріалізація), котрі людство рівномірно розвивало протягом своєї соціальної історії [1; 2; 3; 4].

Цікаво, що формування цієї «структуралістської концепції» відбувалось під міцним впливом двох філософів-євразійців: російського лінгвіста *Романа Якобсона* (1896–1982) [10] та українського економіко-географа і політолога *Петра Савицького* (1895–1968) [8]. Тісні зв'язки з євразійством, а також наукове керівництво Франца Боаса (1940–1942),

Голокост в окупованій нацистами Європі, зумовили різко критичне ставлення Леві-Стросса до будь-яких представників расово-сегрегаційної школи антропологічних студій. Після тривалого вивчення різноманіття індіанських культур обох Америк (в Бразилії і США), Леві-Стросс написав програмну антирасистську монографію «Раса та історія» (1952) [1]. Книга була замовлена ЮНЕСКО невдовзі після інституціоналізації політології спеціальною конференцією (1949) [7, с. 193]. Поряд із цим фактом, її можна вважати академічним затвердженням у світовій антропологічній науці судового вироку Нюрнберзького трибуналу (1946), присвяченого злочинності сегрегаційної політики. Книга закликала всіх антропологів остаточно порвати з расовими теоріями [1, pp. 79–85]. Далі, у фундаментальних монографіях «Структурна антропологія» (1958), «Тотемізм сьогодні» (1962), «Друга структурна антропологія» (1973), К. Леві-Стросс доводив реальність існування антропологічного закону про структурність та функціональність суспільного буття «трьома моделями доказів» [4].

Зауважимо, що ці три моделі доказів мають важливе соціально-психологічне значення. Вони демонструють інстинктивну потребу людини «репрезентуватись». Йдеться про експлікативну сутність людського існування. Якщо людина не «реалізується назовні», то вона деградує і втрачає людську подобу, «повертаючись» до тваринного стану.

*Модель доказів перша – «наука про конкретне».* Вона пропонує розглядати існування соціальних структур через призму психічного потягу до конкретизації внутрішнього в зовнішньому – «експлікації імпліцитного» [1, с. 33]. Символи, зокрема і політичні, за Леві-Строссом, набувають значення логічних статусів психосоціальної дійсності [4, р. 109]. Вони знаходяться посередині – між світом відчуття та світом абстракцій, дозволяючи їх поєднати візуально, вербально та концептуально (психологічно) [4, pp. 109–120]. Конкретність людської діяльності завжди матеріалізується в класифікації уявлень та понять [6, с. 68]. Найкращим засобом цієї класифікації слід вважати «символи». Головне завдання «символів» – викликати стійкі асоціації у великій кількості людей.

*Модель друга – «бріколаж».* Вона характеризує процес мислення в якості перманентної мозкової «рекомбінації» символів. Оскільки, згідно з «Расою та історією» (1952) [1], всі народи та спільноти світу є унікальними і вільними від культурної універсальності, то й екзистенція (загальний сенс буття) мозкової рекомбінації символів завжди відмінна, на відміну від інзистенції (внутрішній сенс буття) [1, р. 13]. Локальні спільноти в своєму мисленні відрізняються між собою, що доводиться географічними даними та лінгвістичною несхожістю [6, с. 74]. Якби людство володіло однаковим мисленням, то воно б



користувалось однією мовою та однією системою символів для вираження всіх своїх психосоціальних станів [1, pp. 13–17, 27–33, 76].

*Модель третя – «тоталізуюче мислення».* Вона розглядає життєдіяльність людини у вимірі «трансформації». Всі форми здатні перейти одна в одну («асимілюватись») [6, с. 17, 73, 97]. Вся сукупність соціальних структур і функцій створена за «законом природи», передбачаючи взаємодоповнюючий підтекст [6, с. 298–299].

Таким чином, психоісторія Леві-Стросса передбачає символічність соціальності. Сенс людського існування маніфестує в постійних зовнішніх проявах власного «Я». На цьому будується і принцип історизму, розглянутий Леві-Строссом в монографії «Структурна антропологія» [3]. Люди можуть «експлікуватись» (по суті, «самореалізовуватись») лише один стосовно одного. Ось чому вони об'єднуються в соціальні групи. Людина завжди прагне «продемонструвати себе». Ефективно зробити це можна тільки перед собою подібними. Не дивно, що людство зацікавлене у творенні цивілізації, формуванні матеріальної та духовної культури, використанні спадщини попередніх поколінь.

У свою чергу, «Бріколаж», як теоретичний винахід Леві-Стросса, стверджує: закономірність рекомбінації символів призводить до постійної потреби розділяти видимий світ на «близьке» та «віддалене», «моє» та «чуже», «наше» і «ваше». Протистояння «ми / вони» закладене в центр психоісторичної концепції. Поза ним, поза цією дарвіністською конкуренцією, людство постійно б знаходилося на місці, не прогресувало. Ось чому «раціональне» людство постійно вирішує всі глобальні питання мілітарним чином. Прагнення конкурувати переважає потяг до співжиття. Врешті, перемога одних соціальних груп і поразка других призводять до необхідності «соціальних перебудов», що в «тоталізуючому мисленні» називаються «трансформаціями» чи «асиміляціями». Переможці «поглинають» переможених, включно з їхньою власністю та культурним спадком («традиціями»). Ось чому «структури» та «функції» є надзвичайно динамічними в історії людства. Вони постійно рухаються по вищезначеній схемі та спрямовуються виключно на забезпечення експлікації індивідуального або (частіше!) колективного «Я».

#### **Список використаних джерел:**

1. Lévi-Strauss Claude (1952). *Race et histoire*. Unesco. Denoel reedition 1987. 130 pp.
2. Lévi-Strauss Claude (1978). *Myth and Meaning*. University of Toronto Press. 60 pp.
3. Lévi-Strauss Claude (1978). *Antropología estructural*. trans. Eliseo Verón. Barcelona & Buenos Aires: Ediciones Paidós. 430 pp.

4. Lévi-Strauss Claude (1987). *Introduction to the Work of Marcel Mauss*. London: Routledge. 104 pp.

5. Suarez David. A dilemma for Heideggerian cognitive science. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 2017. Vol. 16. Issue. 5. Pp. 909–930.

6. Менцвель Анджей. *Антропологічна уява. Есе й нариси*. К. : Юніверс, 2012. 378 с.

7. Мельник В. М. Три етапи становлення політичної антропології. *Вісник Львівського університету. Серія філософсько-політологічні студії*. 2019. Вип. 23. С. 190–195.

8. Савицкий П. Н. Геополитические заметки по русской истории. / Г. В. Вернадский. *Начертание русской истории*. М. : Алгоритм, 2008. С. 292–331.

9. Хайдеггер Мартин. *Разговор на проселочной дороге. Избранные статьи позднего периода творчества*. М. : Высшая школа, 1991. 192 с.

10. Якобсон Р. О. Некоторые вопросы лингвистической семантики. Доклад на ученом совете Института русского языка АН СССР. *Звучат голоса отечественных филологов*. Вып. I. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 189–196.

**Садчікова О. Г.**

*аспірантка кафедри психології*

*Науковий керівник: Мелоян А. Е.*

*кандидат психологічних наук,*

*професор кафедри прикладної психології*

*Донбаського державного педагогічного університету*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВИВЧЕННЯ КОПІНГ-РЕСУРСІВ**

Докорінні зміни у багатьох сферах життя, які відбуваються в українському суспільстві, посилюють вплив негативних факторів на особистість, що призводить до зростання кількості складних життєвих ситуацій. В даний час проблема індивідуальної варіабельності реакцій на стрес у людей, які перебувають в складних ситуаціях, залишається мало вивченою. Для дослідження наслідків подолання стресових ситуацій для людини треба брати до уваги психологічні аспекти: суб'єктивне сприйняття особистістю травмуючої ситуації, її реагування і поведінку в таких умовах. У зв'язку з цим, вивчення здатності людини до подолання життєвих труднощів є необхідним. Процес подолання стресових ситуацій (копінг) був розглянутий вченими у різних аспектах. Але, на

даний час у психологічній науці немає єдиного підходу у вивченні цього явища та його основних характеристик.

Дослідження долаючої (копінг) поведінки як суттєвої складової адаптивної соціальної поведінки актуально у зв'язку з триваючою в нашому суспільстві соціальною нестабільністю, існуванням суперечливих, в тому числі, негативних тенденцій розвитку (злочинність, насильство, безробіття, розлучення та ін.).

Темі копінг-поведінки присвячена велика кількість теоретичних й емпіричних досліджень, в ході яких були виявлені основи методології, проблема дефініцій, сутність феномену, специфіка дії і впливу на адаптацію, а також вікові, гендерні та культурні особливості. Цьому питанню приділяли увагу В. А. Бодров, Л. І. Анциферова, Л. А. Китаєва-Смик, Л. Г. Дика, Т. Л. Крюкова, В. Л. Марішук, С. К. Нартова-Бочавер, А. Б. Леонова, В. І. Медведева, К. В. Судакова та інші.

Науковцями досліджено, що фізичне і психічне самопочуття особистості залежить від вибору нею поведінкових стратегій в момент зіткнення зі стресовою ситуацією. Копінг (від англ. coping – долати) – психологічна стратегія та спосіб опанування людиною психотравмуючої ситуації. Поняття об'єднує поведінкові, емоційні та когнітивні стратегії, які використовуються, щоб впоратися із запитами повсякденного життя.

Копінг ресурси – це особистісні ресурси копінг-поведінки або внутрішні психологічні чинники її формування та розвитку. Це все те, що індивід застосовує для подолання стресу.

Завдяки використанню копінг-ресурсів копінг-поведінка стає адаптивною і зрілою, позбавленою психоемоційного напруження. Ефективність подолання стресової ситуації людиною залежить від змісту копінг-ресурсів. Науковий підхід до вивчення копінг-ресурсів показав велику кількість комбінацій їх використання, а саме як: змінні зовнішні та внутрішні, що впливають на психологічну стійкість в кризових ситуаціях; як особистісні можливості, цінності, засоби, що є в потенційному стані, та до яких особистість може вдаватися для подолання стресової ситуації; як адаптаційна здібність психіки людини мобілізувати діяльність для виходу з кризового стану на відміну із станом відносного спокою [1, с. 45].

У енциклопедичних словниках, філософській, економічній літературі наведені, такі ознаки поняття «ресурси»: 1) основні елементи економічного потенціалу, якими володіє суспільство та які воно може використовувати для досягнення свого соціального та економічного розвитку; 2) цінності, кошти, засоби, запаси, які можна використовувати в разі потреби.

Внутрішні та зовнішні ресурси виділяють науковці Б.С. Гершунський, З.А. Аллаяров, Р.Ш. Акбашева. Зовнішні ресурси сприяють діяльності людини та її особистісному розвитку. На думку авторів, до зовнішніх ресурсів можна віднести стимули розвитку та діяльності; захо-

ди, які надають людині можливості проявити свої досягнення; заходи, які стимулюють професійну та соціальну активності, заохочення щодо морального й матеріального досягнень; доступ до інформаційного простору, а також можливість обміну досвідом, ціннісними орієнтаціями; інформацією, демократичного стилю спілкування, створення сприятливого соціально-психологічного клімату колективу, організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення включає розмір і регулярність виплати заробітної плати, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць [1, с 78–79].

Внутрішні ресурси, на відміну від зовнішніх, обумовлюють неповторність та унікальність людини, є початком її персоналізації та розвитку.

Вчені виділяють у системі внутрішніх ресурсів особистості такі підсистеми: фізіологічні – вік, стан здоров'я, стать, індивідуальні особливості організму, фізична витривалість та ін.; індивідуально-психологічні – рівень інтелектуального розвитку – особливості емоційно-вольові сфери, інтелектуальні ресурси та ін.); біогенетичні – пов'язані із спадковістю. Ці підсистеми грають важливу роль у забезпеченні процесу життєдіяльності та мають складну структуру [7, с. 101].

В психології науковці поняття «ресурс» застосовують в різноманітних варіаціях: ресурсні стани (В. В. Козлов), ресурси інтеграції (Г. В. Ложкін), когнітивний ресурс (В. М. Дружинін), інтелектуальний ресурс (М. О. Холодная), ресурси саморегуляції (О. О. Сергієнко).

Вперше застосував у вивченні регуляції інформаційного стресу ресурсний підхід В. О. Бодров, який розуміє ресурси в трьох площинах: 1) як цілком конкретне об'єктивно реєстроване матеріальне явище. Наприклад, ресурсом може виступати активуюча функція ретикулярної формації, процеси метаболізму глікопротеїну в мозку або зміна кровотоку; 2) як власне теоретичний конструкт, який відображає деяку ідеальну якість, притаманну системі обробки інформації, що уможливило оцінку невикористаних ресурсів, тобто резервів обробки інформації; 3) функціональний резерв, який забезпечує стійкий рівень виконання вихідних даних на протязі певного часу [3, с. 89–90].

О. О. Сергієнко пропонує виокремлювати дві підсистеми в системі особистісних ресурсів – внутрішніх і зовнішніх ресурсів. Авторка відносить до зовнішніх ресурсів – ресурси фізичного оточення (одяг, транспорт, адекватне харчування, гроші, та ін.) і ресурси соціального оточення (відносини, які забезпечують виникнення усвідомленої саморегуляції).

Розглядаючи підсистему внутрішніх ресурсів можна відмітити таку ієрархію: рівень фізіологічних властивостей, самоефективність, рівень психодинамічних властивостей, когнітивний рівень, стійкість, ціннісно-смысловий, витривалість [4, с 56–57].

На думку Г. В. Ложкіна, до копінг-ресурсів слід віднести ресурси сенсорні й когнітивні, особистісні структури (адекватну «Я-концепцію», психоемоційну та комунікативну складові, рівень домагань, самооцінку, локус контролю, актуалізовані життєві особистісні смисли) [4, с. 68–70].

Таким чином, на даний час не існує єдиного підходу до вивчення копінг-ресурсів. Зміст копінг-ресурсів має важливу роль в ефективному подоланні стресової ситуації. Забезпечення проявів копінг-поведінки як адаптивної і зрілої, що позбавлена психоемоційного напруження, зумовлюють копінг-ресурси. Науковий підхід до вивчення копінг-ресурсів показав велику кількість комбінацій їх використання, а саме як: змінні зовнішні та внутрішні, що впливають на психологічну стійкість в кризових ситуаціях; як особистісні можливості, цінності, засоби, що є в потенційному стані, та до яких особистість може вдаватися для подолання стресової ситуації; як адаптаційна здібність психіки людини мобілізувати діяльність для виходу з кризового стану на відміну із станом відносного спокою.

#### **Список використаних джерел:**

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. 286 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 225 с.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 294 с.
4. Ляшин Я.Є. Копінг-поведінка у складних життєвих ситуаціях // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». 2016. Т. 1. № 12(22). 312 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе // Московский психологический журнал. 2007. №12. 294с.
6. Погрібна А.О. Теоретичні аспекти проблеми копінг-поведінки особистості / А.О. Погрібна // Практична педагогіка та психологія: методи і технології: Матеріали всеукр. наук.-практ. конф., м. Запоріжжя, 1-2 липня 2016р. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. 431с.
7. Compas B.E. Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research / B.E. Compas, J.K. Connor-Smith, H. Saltzman, A.H. Thomsen, M.E. Wadsworth // Psychological Bulletin. 2001. Vol. 127. № 1. 342 p.

## НАПРЯМ 6. ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Біла І. М.**

*доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

### ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ

Проблема пошуку шляхів розвитку оптимізму, позитивного, творчого мислення набуває особливої актуальності в наш час, коли реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Ми усвідомлюємо, що майбутнє країни, в першу чергу, залежить від оптимістичного, креативного, духовно-морального потенціалу молоді.

Саме тому зусилля науковців та практиків спрямовані на розробку й впровадження ефективної освітньої стратегії розвитку позитивного, креативного мислення, як здатності успішно адаптуватися у часи змін, і, в першу чергу, оптимізму тих, хто в подальшому зможе навчити цьому інших. А саме – педагогів! Адже вони відповідальні за успішність формування не лише ключових компетентностей та вмінь (згідно концептуальних засад реформування освіти) [1], а й за формування позитивного, оптимістичного мислення, виховання щасливої людини, починаючи з дитинства.

Цінні ідеї з даної проблеми ми знаходимо у працях Ф.М. Достоєвського, Л.М. Толстого, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, який підкреслював, що від оптимізму і життєрадісності залежить духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили. Оптимізм, віра в людину невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я педагога і вихованця [2].

Керуючись англійською приказкою: «Не виховуйте дітей – виховуйте себе!», – педагог повинен розуміти всю відповідальність за власний приклад поведінки, світосприймання, який він транслює навколишнім, за свій стан розвитку позитивного мислення та оптимізму, що є прикладом для наслідування.

Запорукою успішного розвитку позитивного, оптимістичного мислення педагога стануть:

– знання законів психології та педагогіки (так до прикладу теорії соціального навчання, підкріплення Альберта Бандури; формування

набутої безпорадності Мартина Селігмана; вчення про дзеркальні нейрони Джакомо Ріцолаті і т.д.);

- знання основ вікової психології (особливостей вікових, сенсорних періодів формування психічних процесів, умінь, навичок тощо);

- комунікативність педагога – професійна здатність передавати інформацію різними засобами;

- перцептивні здібності вчителя – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та розуміти інших;

- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації;

- динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;

- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації, творити;

- оптимістичне прогнозування, прогнозування розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості засобом впливу на її позитивні якості та здібності.

Педагог-оптиміст, який володіє позитивним, творчим мисленням, сприймає свою професію як хобі та отримує від неї задоволення. Цим він інфікує й дитину.

Ми всі, у першу чергу, вчимося у тих, хто викликає симпатію та захоплення. Оптимістичного, щасливого вчителя однозначно люблять учні, його предмет стає улюбленим, його ідеї та приклад наслідують. Особистість виховує особистість! Тому наступним кроком нашого дослідження буде розробка ефективних методів розвитку позитивного, творчого мислення та впровадження їх в освітню практику.

### **Список використаних джерел:**

1. Нова українська школа // Концептуальні засади реформування середньої школи. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М. : Педагогика 2000. – 288 с.

**Біла О. С.**

*магістрант соціально-гуманітарного факультету*

*Науковий керівник: **Водолазська О. О.***

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри загальної та диференціальної психології*

*Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

## **РЕСУРСИ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Сучасний етап розвитку суспільства сприяє виникненню значного інтересу до процесу життєдіяльності особистості. Даний факт зумовлено пізнанням самоорганізації та реалізації людиною своїх можливостей. Розуміння та усвідомлення суб'єктом власної значущості сприяє ставленню до себе як до цінності, що організовує подальше становлення своєї особистості, досягаючи певного життєвого успіху. Але цей складний процес породжує величезну кількість проблем, що викликають інтелектуальне, духовне, емоційне і фізичне напруження людини. Різкі зміни у соціальному розвитку і одночасно потужні зміни соціальних цінностей не можуть не позначатися на рівні індивідуальної системи соціальних установок та ціннісних орієнтацій на життєстійкості особистості.

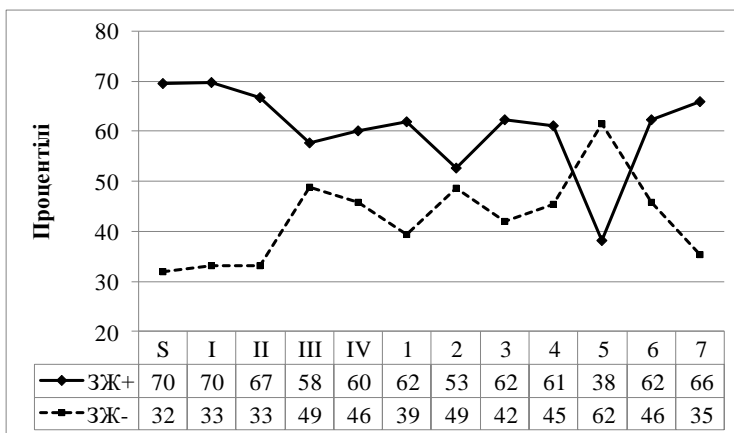
До проблеми життєстійкості уперше звернувся С.Мадді. Він розробив концепцію «hardiness» (англ. – фортеця, стійкість, витривалість). Д.О.Леонтьєв запропонував визначати зазначений феномен як «життєстійкість» [6, с. 8]. С.Мадді розглядає «hardiness» як особливу інтегративну якість, систему установок і переконань про світ і про себе, що дозволяє особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи у ситуації вибору внутрішній баланс і гармонію [2].

Витрачаючи масу енергетичних зусиль на збереження власної цілісності, особистість активізує внутрішні сили, актуалізує свій резерв – психологічні ресурси [1], які приймають участь у збереженні власної цілісності (С.В. Книжник, Є. І. Рассказов, Р. І. Стецишин, Т. В. Наливайко). На наш погляд, у сукупності ресурсів поряд з ініціативністю, відповідальністю, прагненням до сенсу, важливе місце займає самоставлення. С.Р. Пантилєєв розглядає цей феномен як такий, що передбачає раціональне ставлення до себе як суб'єкта соціальної активності («образ-Я») та емоційно-ціннісне ставлення до себе – переживання та оцінку власної значущості, що утворюють рефлексивне Я [3, с. 226]. Саме вивчення стрижневих можливостей особистості і дозволяє, на наш погляд, розширити коло пізнання становлення феномену життєстійкості. Зазначене зумовило нас висловити припущення, що самоставлення є одним з компонентів ресурсної сукупності життєстійкості особистості.



Метою даного повідомлення є викладення результатів теоретико-емпіричного вивчення психологічних особливостей самоставлення у осіб з різним рівнем життєстійкості. Враховуючи наведені вимоги та завдання дослідження були обрані наступні методики: методика «Тест життєстійкості» С. Мадді, в адаптації Д. О. Леонтьєва та О. І. Расказової; методика «Дослідження самоставлення» В. В. Століна, С. Р. Пантелєєва. У вибірку дослідження увійшли магістранти «Відділення перепідготовки фахівців за магістерською програмою із психології» соціально-гуманітарного факультету університету Ушинського у кількості 68 осіб.

Для вирішення завдання за допомогою методу «асів» [5] було виділено дві групи досліджуваних з високим та низьким значенням загального показника життєстійкості. Особи з загальним показником життєстійкості в діапазоні 0-25 перцентилів утворили групу з низьким (13 осіб) рівнем життєстійкості – ЗПЖ<sup>-</sup>; особи із загальним показником, значення якого розташовані в діапазоні 75-100 перцентилів склали групу з високим (17 осіб) рівнем життєстійкості – ЗПЖ<sup>+</sup>. На рис. 1 представлено зведені профілі, що відображають специфіку самоставлення двох груп осіб з високим і низьким рівнями життєстійкості.



**Рис. 1. Профілі показників самоставлення двох груп осіб з високим (n= 17) і низьким (n=13) рівнями прояву життєстійкості**

*Примітка: аббревіатура показників самоставлення: S– вимір інтегрального почуття «за» або «проти» особистого Я; I-самоповага; II– аутосимпатія; III-очікуване ставлення інших; IV-самоінтерес; 1– самовпевненість; 2– ставлення інших; 3 -самоприйняття; 4 – самокерівництво, самопослідовність; 5– самозвинування; 6-самозацікавленість; 7– саморозуміння.*

У відповідності до поставленої мети перед тим, як приступити до якісного аналізу, нами був проведений кореляційний аналіз отриманих емпіричних даних за допомогою статистичної програми SPSS for Windows 13.0. Результати кореляційного аналізу показали наявність значущих взаємозв'язків між показниками феноменів, що вивчаються.

Профілі, що відображені на графіку, є поєднанням середньоарифметичних значень кожного конкретного показника, отриманого представниками досліджуваних груп, виражених у процентилях. На осі ОХ викладено значення показників самоставлення, на осі ОУ – процентиля. Середня лінія проходить через відмітку 50 процентилів. Вище 75 процентилю розташовані значення, що характеризують високий ступінь вираженості певного показника, а значення, які розташовані нижче 25 процентилю, навпаки, характеризують слабку вираженість ознаки.

Візуальний аналіз графічного зображення профілів осіб, що склали групу з високим та низьким рівнем життєстійкості демонструє їх розташування відносно середньої лінії ряду. Обидва профілі самоставлення груп осіб з низьким та високим рівнем життєстійкості перетинають середню лінію ряду.

У результаті порівняння профілів встановлено, що значущі відмінності виявляються за наступними показниками самоставлення: S (вимір інтегрального почуття «за» або «проти» особистого Я), I (самоповага), II (аутосимпатія) і 7 (саморозуміння). Розташування показника S представників з високим рівнем життєстійкості вище середньої лінії ряду (70 процентилів) характеризує даних осіб, як людей, які є достатньо самовпевненими, самоприйнятними, які вміють змістовно охарактеризувати свою поведінку та свої дії, ставляться до себе з повагою. Розташування ж даного показника на лінії, яка відповідає точці 32 процентиля, може характеризувати осіб з низьким рівнем життєстійкості, як таких, що погано розуміють себе, недовіряють собі, виявляють негативні емоції по відношенню до себе та оточуючих, не вміють оцінювати та контролювати своє особисте життя. Яскраві розбіжності показника самоповаги (I) характеризують осіб з високим рівнем життєстійкості (70 процентиля), як людей, у яких самоставлення емоційно і змістовно поєднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, уміння контролювати особисте життя і бути самопослідовними у своїх діях. Низькі значення даного показника (I) і розташування їх на точці 33 процентиля, тобто значно нижче середньої лінії ряду, характеризує самоставлення осіб з низьким рівнем життєстійкості, як таких, які не вірять у свої сили, здібності, енергію, самостійність, не вміють і не хочуть контролювати особисте життя, не вміють бути послідовними у своїх життєвих вчинках, погано розуміють себе. Розбіжності показника аутосимпатії (II) у проявах самоставлення

дозволяє охарактеризувати осіб з високим рівнем життєстійкості, як людей, які позитивно ставляться до себе, повністю довіряють собі і позитивно оцінюють себе і своє ставлення до оточуючих людей. Що стосується розташування значень показника аутосимпатії осіб з низьким рівнем життєстійкості, то ці люди вишукують у собі недоліки, їм притаманна низька самооцінка та негативні емоційні реакції на себе, вони постійно звинувачують себе, з презирством, роздратуванням та глузуванням ставляться до себе. Високі значення показника саморозуміння (7) у представників з високим рівнем життєстійкості свідчить про дружнє ставлення до себе, узгодженість зі своїми діями, вчинками, погодження своїх планів та бажань, емоційне прийняття особистістю себе такою, як вона є, навіть з певними недоліками. Протилежні значення даного показника (7) у групи осіб з низьким рівнем життєстійкості засвідчує недостатність розуміння та прийняття себе, що є важливим симптомом внутрішньої дезадаптації.

Отже, самоставлення осіб з високим рівнем життєстійкості демонструє емоційне і змістовне поєднання віри у свої сили, здібності, енергію, самостійність, надаючи можливість особистості приймати себе такою, яка вона є насправді. Самоставлення осіб з низьким рівнем життєстійкості характеризуються зневірою особистості у свої сили, відсутністю послідовності у своїх діях, постійним глузуванням над собою та роздратуванням.

### **Список використаних джерел:**

1. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. Москва: Политиздат, 1989. 304 с.
2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 85–112
3. Психология самосознания. Хрестоматия / ред. Д.Я.Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2000. 672с.
4. О.П.Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности: монография. Одесса : Хорс, 1995. 334 с.
5. Ширшов В.Д., Забара Л.И., Якина Л.Н. Жизнестойкость личности как социальный феномен (опыт философского и психолого-педагогического анализа). *Психолого-педагогическое образование в России*. 2019. № 5. С. 108–116
6. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности: монография. Москва: МПГУ, 2012. 152 с.

**Бортун Б. О.**

*аспірант кафедри психології і педагогіки*

*Науковий керівник: Волянюк Н. Ю.*

*доктор психологічних наук, професор,*

*завідувач кафедри психології і педагогіки*

*Національного технічного університету України «Київський  
політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

## **СУЧАСНІ ТРЕНДИ КОНФЛІКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**Постановка проблеми.** Студентська молодь для якої актуальними є формування власного світогляду, пізнавальних і професійних інтересів, актуалізація прагнення до незалежності, індивідуальності, оригінальності, вирішення задач професійного самовизначення, знаходиться на піку протиріч. Невід'ємною частиною студентського життя є міжособистісні конфлікти, які накопичуються уздовж контуру особистісних недоліків, які мають прихований характер й не завжди усвідомлюються. Процес соціалізації сучасного студента проходить на тлі глобальних перетворень в політичній, економічній, соціальній і духовній сферах життя суспільства. Виникаючі конфлікти прямо вказують як на успіх/неуспіх перебігу процесу соціалізації, так і на індивідуально-психологічні особливості особистості. Істотною характеристикою студентського життя є функціонування в ньому процесів нормативної поведінки, тобто поведінки, що пов'язана з реалізацією групових норм. Взаємовідносини між студентами всередині своєї групи відіграють важливу роль. Складність полягає у своєрідній специфіці спілкування в закладі вищої технічної освіти, адже студент є членом певної академічної групи незалежно від свого бажання. І вміння прийняти групові норми, належить до числа тих, які молода людина набуває в процесі соціалізації у ЗВО. Успішність інтеграції студента в групу залежить від багатьох обставин як особистісного, так і соціального плану.

Міжособистісні конфлікти виникають переважно в процесі безпосередньої соціальної взаємодії. Незважаючи на те, що «взаємодія» є центральною категорією соціальної психології, на сьогоднішній день потенціал конфліктної взаємодії у студентському середовищі емпірично досліджено фрагментарно.

Конфліктна взаємодія є формою вираження протиріччя, що виникає в ситуації безпосередньої взаємодії суб'єктів і репрезентує протилежно обрані цілі, образи конфліктної ситуації, уявлення, усвідомлювані або неусвідомлювані дії учасників, спрямовані на вирішення або усунення суперечності [2].

Сучасні дослідження з психології конфліктів виокремлюють, як правило, чотири елементи конфліктної взаємодії [2, 3]. Будь-який конфлікт має свою причину, виникає з приводу необхідності задоволення будь-якої потреби. Цінність, яка здатна задовольнити цю потребу й через оволодіння якої виникає конфлікт, і є його причиною. Причинами конфлікту можуть виступати різні матеріальні, соціальні та духовні цінності.

Учасниками конфлікту можуть бути окремі індивіди або соціальні групи. Головними учасниками конфлікту є протидіючі сторони, одна з яких відчуває дискомфорт у зв'язку з дійсним або уявним утиском її потреби іншою стороною. Взаємодія цих сторін утворює стрижень конфлікту. При виході з протиборства хоча б однієї з головних сторін конфлікт припиняється.

Крім учасників конфлікту, сукупність яких становить його мікросередовище, важливу, а іноді й вирішальну роль у його розвитку відіграє макросередовище, ті конкретні соціально-психологічні умови, в яких він розгортається.

Характер конфлікту залежить не тільки від об'єктивних умов в групі, що створюють, як правило, почуття дискомфорту, обмеження потреб у учасників конфлікту, але нерідко й від суб'єктивного сприйняття ними ситуації, від образу конфлікту, який виникає в створенні діючих у даній конфліктній ситуації осіб або групи. Саме, ці образи, ідеальні картини конфліктної ситуації, а не сама об'єктивна реальність, часто є безпосередньою основою поведінки конфліктуючих сторін. У цьому випадку конфлікт слід розглядати як протидію, що розгортається в певному соціальному просторі – конфліктній ситуації, що включає в свій ареал предметні й суб'єктні умови конфліктної взаємодії. Інтегральною формою вираження відносин, які зумовлюють спосіб соціальної взаємодії є готовність особистості або до кооперації або до конфронтації. Реалізація конфліктної взаємодії залежить від особистісного вибору, в основі якого лежать певні цінності.

Реальні конфлікти вміщують у собі взаємно перетинаючи композиції типологічно різних форм взаємодії, перехід між якими є суто ситуативним, адже залежить від «бажання» лише однієї зі сторін. Вирішення конфлікту є подолання «конкуренції» регулюючих механізмів і набуття взаємодії спрямованості і цільової завершеності [3].

**Головна ідея (завдання) даної публікації** – емпірично дослідити сучасні тренди конфліктної взаємодії у студентському середовищі.

**Методи та організація дослідження.** У дослідженні брали участь 119 здобувачів вищої освіти, які навчаються в КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Основний метод дослідження, який застосовувався – опитування. Визначення сучасних трендів конфліктної взаємодії у студентському

середовищі передбачало встановлення частоти, причин, ініціаторів конфліктів та з'ясування особливостей детермінації конфліктної поведінки й способів урегулювання конфлікту. В роботі використано авторський опитувальник рефлексивного аналізу елементів конфліктної взаємодії в студентському соціумі, а також проєктивні методики «спрямованої проєкції» та «незавершених речень» [1].

**Виклад основного матеріалу.** Щонайперше цікаво було з'ясувати модальність сприйняття конфлікту студентами. За допомогою проєктивних методик «спрямованої проєкції» та «незавершених речень» виявлено домінування двох видів аксіологічних модальностей сприйняття конфлікту одночасно як негативного, так позитивного явища в життєдіяльності студентської молоді. Виявлено, що переважна більшість досліджуваних (80,4%) сприймають конфлікт, як негативне, деструктивне та руйнівне явище (це крайня міра вирішення проблем (8,7%), зіткнення протилежних інтересів та поглядів (63,0%), це стрес (8,7%). Четверть досліджуваних сприймає конфлікт як позитивне явище, яке дозволяє осмислити та вирішити проблеми (10,9%), розгорнуто категоризувати предмет протидії (4,3%), відстояти свою точку зору та себе (4,3%).

На запитання: «Як часто виникають конфліктні ситуації серед студентів?» половина опитуваних 52,2% дала відповідь – «доволі рідко» мають справу із конфліктною взаємодією. Конфліктна взаємодія має місце один раз на місяць (у 10,9% опитуваних). Третина осіб студентського віку щодня потрапляє або ініціює конфлікти (17,4% – щодня; 19,6% – один раз на тиждень).

На запитання «Хто частіше за все виступає в якості ініціатора конфлікту?» відповіді розподілилися наступним чином – 80,4% досліджуваних вказали, що ініціатором конфлікту був опонент, 19,6% – власноруч ініційований.

Результати опитування показали, що до найбільш вагомих психологічних чинників, які стають причинами конфліктів у студентському середовищі, належать такі: особистісне непорозуміння (28,3%); інтелектуальне суперництво (13%); невірноваженість характеру (10,9%); приховування важливої інформації (8,7%); категоричність у судженнях, перебування в діалозі (6,5%); утвердження себе за рахунок знецінення іншого (6,5%); маніпулювання (6,5%); егоїзм (4,3%); лицемірства та неприязні (4,3%); внутрішньо групова ворожнеча (2,2%); хамство (2,2%); «хвороблива» сприйнятливність до слів (2,2%); неправильне уявлення своєї ролі у групі (2,2%); прояв нещирості, глузування, зневажливий тон (2,2%).

На основі аналізу емпіричних даних можна виділити три провідних типи конфліктної взаємодії між студентами.

По-перше, це конфлікти, що виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на перешкоди в досягненні цілей. Цей тип конфліктів виникає при порушенні взаємозв'язків ділового характеру. По-друге, це конфлікти, що виникають у групі, і пов'язані із необхідністю студентів дотримуватися певних норм, правил та способів поведінки в ній. Для такого типу конфліктів характерні порушення взаємозв'язків рольового та статусного характеру. По-третє, це конфлікти, які виникають на ґрунті індивідуально-психологічних особливостей (особливості характеру, темпераменту). Такі конфлікти виникають при порушенні взаємозв'язків особистого характеру. Дані, опитування дозволили виявити, що однією із найістотніших ознак студентів із високим потенціалом конфліктності є те, що вони часто не усвідомлюють характер конфліктної ситуації, не контролюють свою поведінку, і це призводить до конфлікту.

Визначення ваги стратегій індивідуального способу врегулювання конфлікту показало, що найбільш значущими для досліджуваних виявилися конструктивні стратегії поведінки в конфлікті (співробітництво, компроміс, мирне врегулювання, діалог). Ці стратегії усвідомлюються досліджуваними як ефективні та обираються найчастіше. Розгляд конфліктної взаємодії крізь призму особистісної детермінації уможливив виокремити причини, які сприяють конструктивній та деструктивній міжособистісній взаємодії.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бортун Б.О. Конструктивна конфліктність очима студентів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Особистісне зростання: теорія і практика» (Житомир, 21 квітня 2020 р.) Житомирський державний університет імені Івана Франка – С. 202–205.
2. Ложкін, Г.В., Воляннюк, Н.Ю. Психологія конфліктної взаємодії у військовому колективі. Вісник Національної академії оборони України. 36. Наук. Праць. К. : НАОУ. 2008. Вип. 3 (7). С. 64–68.
3. Пископпель А.А. Конфликтное взаимодействие. Методология и теория. – М. : Наследие ММК, 2013. – 194 с.

**Виноградова В. Є.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

**Тесленко І. В.**

*магістр кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ**

Екологічна психологія з кожним роком стає однією з найактуальніших сфер наукових досліджень. Напрямок «Психологія середовища» (Environmental Psychology), який виник на початку 80-х років минулого сторіччя, інтенсифікував інтерес науки до психологічних ознак взаємодії людини з довкіллям. Відтоді активізувалися і дослідження за напрямом психології інформаційного середовища. Формування безпечної поведінки людини щодо довкілля і самої себе стало питанням державного рівня. А вивчення психологічних механізмів формування екологічної поведінки особистості, які б ефективно впроваджувалися інформаційним середовищем, актуальне, як ніколи. Новітні інформаційні технології активно використовуються для поширення інформації та формують свідомість суспільства, в тому числі і екологічну.

Здебільшого дослідники екологічної психології вивчають вплив довкілля на людину. При цьому психологічний аспект впливу зовнішнього середовища на внутрішні відчуття, думки, почуття, емоції менше беруться до уваги. Тобто, розглядається суто антропоцентрична еко-свідомість, ґрунтуючись на уявленнях про всесильність людини, яка має необмежені можливості підкорювати природу. Альтернативою такій точці відліку є модель взаємодії людини і природи, розвинена і обґрунтована В. І. Вернадським. Деякі дослідники її кваліфікують, як екоцентричну свідомість. В. І. Вернадський передбачив еволюцію біосфери в ноосферу, як цілісну систему «людство – природа», сформовану впливом людського розуму, усвідомленим еволюційним рухом суспільства. Якісно нове, вдосконалене та окультурене природне середовище, ноосфера, згідно теорії В. І. Вернадського, гармонійно поєднується з антропогенними компонентами. Екоцентрична свідомість людини перетворює її не на власника природи, а на рівноправного її



співтворця. Таким чином формування і розвиток екологічних знань, здатності до пізнання та адаптації до умов природного довкілля, значною мірою обумовлене екопсихологічним вихованням людини.

Як відомо, ВООЗ виокремлює чотири основні чинники, котрі визначають стан здоров'я людини: спосіб та умови життя (50-55%), екологічна обстановка (20-25%), спадковість (15-20%) і рівень медичного обслуговування (7-15%). З огляду на те, що лівова частка цих показників визначається діяльністю юнаків та дівчат, які навчаються у вищих навчальних закладах, надзвичайної важливості набуває екологічна компетентність студентської молоді. Їх уміння брати на себе відповідальність, готовність відновити природний баланс на Землі, докладаючи власних зусиль, – це саме ті ознаки особистісного та духовного зростання, що стимулюють розвиток екологічної свідомості.

Екологічна свідомість розглядається як вищий рівень психічного відображення природного і штучного середовища, включно з рефлексією щодо місця і ролі особистості у біологічному, фізичному та хімічному світі.

Розвитку екологічної свідомості у налаштованій на критичне пізнання світу молоді ефективно сприяє психологічний супровід. Він передбачає розвиток трьох її компонентів: когнітивного (формування системи екологічних знань), емоційного (формування та розвиток естетичних, ціннісних пріоритетів) та поведінкового (формування алгоритмів діяльності). Когнітивний компонент характеризується стимуляцією пізнання природних об'єктів: екологічні інтереси, орієнтації, знання, переконання та рефлексію. Емоційний відображається у ставленні до природних об'єктів: естетичні оцінки, емоційно-ціннісну пріоритетність, переживання, екологічну емпатію). Поведінково це практична взаємодія з природними об'єктами, реальна мотивація до природоохоронних дій, навички та вчинки екологічно доцільної практики.

Базові уявлення про взаємовідносини людини та природи, екологічно виважену поведінку починають формуватися змалечку. Втім, усвідомлене формування цілісного сприйняття екологічних цінностей, відповідального ставлення до природи та самого себе як її частини, готовність до активних дій не лише для конструктивного використання природних ресурсів, але й для їх збереження та відновлення, наявність системних знань та навичок екологічно доцільної поведінки великою мірою формується саме у період професійного та особистісного самовизначення, найбільш характерного для студентського віку.

У процесі розвитку особистості емоційний компонент в екологічній свідомості поступово знижується, а когнітивний та поведінковий мають чітку тенденцію до зростання. Власне, чим менше у ставленні до природи людина керується емоціями, тим більше вона налаштована

пізнавати довкілля. А це сприяє формуванню екологічно доцільної та виваженої поведінки у природі.

Екологічна культура у молоді формується разом із засвоєнням положень загальної культури моделювання природовідповідної діяльності. Серед найефективніших наукових заходів у закладах вищої освіти можна назвати науково-практичні семінари, організовані для студентів та молодих вчених, залучення їх до науково-дослідної роботи та створення умов для розкриття їх

наукового і творчого потенціалу, організація та розвиток співробітництва з навчальними закладами, науковими установами. Сприяє такому розвитку міжнародне співробітництво, проведення наукових досліджень, розвиток молодіжних наукових ініціатив. Механізмом еколого-соціальної регуляції та еколого відповідної поведінки може стати створення екологічних навчальних програм із презентацією екологічних моделей взаємодії в різних наукових напрямках, формування екологічної свідомості та екологічної культури через прийняття глобальних екологічних норм і правил. У багатьох сучасних закладах вищої освіти проводять науково-практичні семінари з напрямів дослідження екологічної та економічної психології. Особливо це актуально для країн, де екологічна культура, яка визначає рівень екологічної безпеки, перебуває під постійним контролем держави й ставиться у ранг державної політики. Як відомо, саме в таких державах населення значно менше знає про стресових ситуацій, ніж у регіонах зі слабким екологічним контролем. Тому, концепцію освіти в Україні теж варто спрямувати на розвиток екологічної свідомості в сучасній молоді.

Характерні риси студентів з вираженою екологічною свідомістю розкриваються у відповідних світоглядних установах – такі студенти метою взаємодії з природою вважають гармонійний розвиток людини й природи, оскільки людина не власник природи, а лише один із членів природної спільноти, світ людей не протистоїть світу природи, вони є елементами єдиної системи. Розвиток природи і людства вони розглядають як процес коєволюції, взаємовигідної єдності.

Як зазначає А.М. Львовичкіна, екологічна свідомість регулює екологічну діяльність індивіда, позначаючи для нього роль та місце у навколишньому світі. Середовище сприймається людиною як єдність культурного та природного оточення [2, с. 13; 3, с. 22]. У процесі онтогенезу відбувається розвиток від антропоцентричної до екоцентричної стадій розвитку свідомості. Ставлення до природи у ранньому юнацькому віці більш емоційного та естетичного характеру, прослідковується брак прагматизму [3, с. 39]. І. О. Сяська звертає увагу, що розвиток екологічної самосвідомості пов'язаний саме з початком професійної підготовки. І основною психологічною особливістю розвитку

екологічної самосвідомості стає зумовленість посиленими самовизначенням аспектами сприйняття, активізованими ціннісними орієнтаціями та розвитком саморефлексії [4, с. 107].

На нашу думку, доцільно вводити до освітньої програми спеціальності «Психологія» навчальний курс «Екологічна психологія». Вона має зайняти належне місце серед фундаментальних дисциплін, які вивчають майбутні психологи. Навчальна програма має на меті формування цілісного уявлення студентів про взаємодію людини з природою у психологічній площині. У процесі навчання екологічна свідомість стверджується реальними вчинками і формує екоцентричний вектор розвитку. А коли духовний вимір свідомості особистості через її діяльність перетворюється на базовий, суб'єкт-суб'єктні стосунки системи «людина – природа» гармонійно розширюється до системи «Я – Світ». І така система вже охоплює і стосунки людини з самою собою, і з іншими людьми, довкіллям, всесвітом. Завдяки цьому екологічна свідомість розвивається до універсального рівня.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вернадський В.И. Живое вещество. М. 1978.
2. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая психодиагностика. Даугавпилс, 1994.
3. Львовичкіна А. М. Психологія розвитку екологічної культури студентської молоді: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / А.М. Львовичкіна; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. К., 2013.
4. Лихачев Б.Т. Экология личности. Педагогика. 1993. № 2. С. 19–23.
5. Макарова Л.М. Экологическая психология и педагогика: учебное пособие. Самара : Изд-во «Самарский государственный университет», 2014.
6. Сяська І. Теоретичні підходи до проблеми формування екологічної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів. Нова педагогічна думка. 2015. № 4. С. 106 – 109.
7. Макклелланд Д. Мотивация человека. СПб., 2007.
8. Швалб, Ю.М. Мотиваційні підстави життєдіяльності особистості. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія Психологія. 2018, С. 60–64.

**Волянюк Н. Ю.**

*доктор психологических наук, профессор,  
заведующая кафедрой психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»*

**Ложкин Г. В.**

*доктор психологических наук, профессор,  
профессор кафедры психологии и педагогики  
Национального технического университета Украины  
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»*

## **ДОВЕРИЕ И ЕГО РОЛЬ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

В современной психологической науке все чаще акцентируется поиск интегративных, объединительных характеристик, отображающих в своем единстве многоаспектное видение естественной целостности психическое явление. Одно из направлений поиска связано с обоснованием таких регуляторных процессов как целеполагание, антиципация, принятие решения, прогнозирование с точки зрения их интегративного потенциала [1]. В русле этого направления и психологическую безопасность можно определить как интегративную характеристику личности, определяющую ее возможность и способность к самосохранению.

Психологическая безопасность это многоуровневая, многомерная, многоаспектная система, в которую входят: а) результаты оценки возможностей реализации ценностных ориентаций и жизненных установок; б) реакция противодействия информационно-психологическим воздействиям внешней среды, которые направлены на снижение устойчивости системы или смещения центра устойчивости; в) результаты оценки возможности реализации субъектом материальных и профессиональных установок в рамках конкретной социальной среды. При таком подходе безопасность личности может быть разной – высокой или низкой в зависимости от личностных характеристик, образования, потребностей, мотивов [2]. Важной особенностью психологической безопасности личности в целом является тот факт, что она основана на отношениях доверия, а не на уверенности. Если уверенность предполагает защищенность, независимость и возможность контроля за действиями другого человека, то доверие связано с уязвимостью или одной или обеих сторон.

Особенностью доверия как психологического феномена является переживание уязвимости (которая связана с неопределенностью) и невозможности контроля за действиями другого человека или группы. Дело в том, что с ростом открытости партнеров возрастают и риски (обман доверия). Следовательно, правомерным, является утверждение о том, что доверие не всегда приносит благо, а недоверие – зло. Избыток доверия может иногда причинить значительный вред, а оптимальный уровень недоверия – пользу. Чем социально, да и физически ближе партнеры по взаимодействию тем они уязвимее друг для друга. Доверяя человеку, мы принимаем от него не только позитивные, но и негативные оценки собственного поведения, а также неприятные для нас, но справедливые поступки (например, наказания).

Незаслуженная похвала в большей степени способна поколебать доверие, нежели неприятное, но обоснованное замечание. В свою очередь, и добро, идущее от человека, которому мы не доверяем становится основой для еще больших подозрений, что создает определенную угрозу, особенно если мы ничем не заслужили подобное хорошее отношение. Существует мудрое изречение, раскрывающее истинное значение этого блага вроде такого как «бесплатный сыр бывает только в мышеловке».

Анализ происхождения доверия и недоверия показывает, что они выполняют ряд сходных функций – регулируют отношения с окружающим миром и воспроизводят социально-психологическое пространство человека. В тоже время есть и специфические функции. Благодаря доверию субъект вступает во взаимодействие с миром познает, преобразует и его и самого себя. Недоверие же способствует сохранению субъекта и его социально-психологического пространства в этом проявляется его защитная функция, обеспечивая безопасность.

Доверие способно накапливаться как на личностном, так и на социальном уровне. Накопление опыта социальных взаимодействий может использоваться как некий социальный ресурс, который принято называть социальным капиталом. Ресурс доверия придает эластичность и стабильность межличностным отношениям, однако он не безграничен: его накопление происходит медленно, а потеря быстро. Основное правило здесь заключается в том, что доверие легче трансформируется в недоверие, чем наоборот.

Всегда ли с увеличением доверия снижается недоверие? К росту недоверия может приводить высокая оценка рисков. Подобное необоснованное недоверие довольно типично для высоко значимых отношений и мало зависит от доказательств надежности партнеров. Снизить уровень недоверия могут только гарантии безопасности. Например, в клановых сообществах используются приемы: ограничение доступа к полной информации («меньше знаешь, крепче спишь»). Или напротив

наличие общих секретов «быть повязанным». Более надежной гарантией безопасности выступает только психологическая близость – наличие общей системы ценностей, общего мировоззрения, взаимное принятие, уважение.

Подлинно глубокие отношения являются единственным в полной мере эффективным ограничителем недоверия в наиболее значимых сферах жизнедеятельности субъекта. Однако подлинное абсолютное доверие не часто встречается в реальной жизни и имеет, не только позитивные, но и негативные последствия. Последние, прежде всего, создают заведомую угрозу. Излишнее доверие приводит к увеличению издержек взаимодействия, связанных с необходимостью гарантий. А это в свою очередь ограничивает коммуникации, усложняет передачу информации, и тем самым затягивая (осложняя) процесс принятия решений. Более того с позиции недоверия, благожелательное или альтруистическое поведение человека может быть рассмотрено как свидетельство его недобрых намерений или как попытка манипуляций [3].

Высокое и однозначное доверие может приводить к целому ряду негативных последствий. По мнению некоторых авторов, оно может приводить к злоупотреблению доверием. Это может проходить и в форме вероломства, когда открытость и уязвимость партнера используется для получения выгоды. Возможен и иной вариант злоупотребления доверием, который с обманом не связан, но является манипуляцией. Так, пугая недоверием можно добиваться от партнера разных уступок или благ в качестве доказательства дружбы и преданности.

Категорией, определяющей круг лиц, входящих в единую систему доверительных отношений, выступает радиус доверия. Для общества с низким уровнем доверия характерен фамилизм – акцент на семейных связях. В таких обществах люди доверяют только родственникам и не доверяют людям вне семьи. Общность с высоким уровнем и широким радиусом доверия, напротив склонны к образованию различных добровольных ассоциаций. Коллективные нормы: честность, взаимность – могут либо практиковаться в отношении небольших групп людей, либо затрагивать более широкий круг людей данного общества.

Не менее интересным есть вопрос, а как же ведет себя человек, которому собираются доверять, ведь у него может отсутствовать желать выступать объектом доверия. Почему? Во-первых, потому, что доверие предполагает ответственность, которую он не готов взять на себя. Во-вторых, при доверии сокращается психологическая дистанция и она уже не позволит ему максимизировать выигрыш от взаимодействия. Так как, в условиях доверительных отношений человек ограничен в выборе методов и средств воздействия на другого («в душу то уже влезли»). И если он нарушит контракт доверия, то окажется

предателем. А далее приличный человек теряет самоуважение. Навязывание доверия для снижения неопределенности и обеспечения собственной безопасности является манипулятивным приемом. Поэтому не все готовы принять доверие, которое навязано при взаимодействии.

Защитой от подобных негативных последствий излишнего доверия, выступает динамический баланс доверия и недоверия. Соотношение доверия и недоверия проявляется в имплицитных представлениях о личностных характеристиках людей. Установлено, что ряд формально динамических показателей, принадлежности человека к определенной группе.

Критериями доверия в большей степени выступают содержательные характеристики межличностных отношений и ценности (нравственные, интеллектуальные, волевые качеств). К человеку, которому субъект доверяет, он относится с уважением, благодарностью, дружелюбно, преданно; в отношении, которому человек не доверяет он испытывает раздражение, ненависть, неприязнь, неуверенность.

Разрушают доверие зависть, обман, предательство. Изменить ситуацию возможно, если предателю «удастся оправдаться», и человек, чье доверие было обмануто сможет понять и принять его аргументы. Подорвать доверие легче, чем его заслужить. Ситуацию недоверия исправить сложно; угроза предательства сохраняется на длительное время.

Описанные свойства доверия/недоверия с позиции безопасности позволяют убедиться в том, что они выполняют взаимосвязанные функции. Динамический баланс этих отношений является основой безопасности субъекта в межличностном взаимодействии.

Рассмотрение безопасности через свойства доверия/недоверия указывает на многоаспектность и динамичность отношений между людьми.

#### **Список использованных источников:**

1. Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В. Интегративные психические процессы регулирования деятельности. Збірник наукових праць «Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка», 2015. № 3 (45). С. 57–65.
2. Волянюк Н.Ю., Ложкін Г.В. Наукові маркери психологічної безпеки особистості майбутнього фахівця технічного профілю. Професійне становлення особистості. 2015. № 4. С. 36–42.
3. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М. : «Институт психологии РАН», 2008. 564 с.

**Гецман Д. І.**

*студентка VI курсу спеціальності 053 «Психологія»*

*Науковий керівник: Білоус Р. М.*

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології, педагогіки та філософії*

*Кременчуцького національного університету*

*імені Михайла Остроградського*

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО САМОЗАХИСТУ СТУДЕНТІВ**

**Постановка проблеми.** Проблема особистості займає провідну роль у світовій психології, однак, не зважаючи на значну кількість досліджень та нових свідчень, питання формування психологічних механізмів особистості, які сприяють взаємодії із соціумом, залишаються відкритими. Враховуючи світове економіко-соціальне та психоемоційне напруження унаслідок пандемії COVID-19, дане питання набуває надзвичайної актуальності. Перехід від шкільної системи освіти до системи ЗВО завжди був і залишається стресом для першокурсників. Адаптаційний процес доволі індивідуальний для кожної особистості, а у студентів ускладнюється перехідним віком та періодом активного формування особистості, зламом звичних дитячих паттернів поведінки, відривом від батьків, а також необхідністю повністю взяти на себе відповідальність за своє життя та події в ньому. Необхідність прийняти рішення, від якого залежить подальше життя, є обтяжуючим фактором для психіки майбутнього студента. Складність та неоднозначність образу Я, формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, нестійкість особистісних структур також є причинами ускладнення адаптивного процесу, сприяючи втраті психологічного комфорту особистості. Молоді люди у студентському віці відрізняються особливою чутливістю та сприйнятливістю, тож проблема дистанційного навчання, обмеження спілкування та можливостей, раптовість та невизначеність сьогодення негативно відображаються на емоційно-психічному здоров'ї студентів. Варто зазначити, що внутрішній конфлікт у молоді часто провокується зіткненням внутрішніх цінностей, потреб, інтересів та прагнень із реальним становищем, яке за різних причин не дозволяє реалізувати бажане. На сьогоднішній день багато студентів вимушені обирати професію не за своєю внутрішньою мотивацією, а за вимушеними обставинами, що й актуалізує заявлену тему дослідження.

Виклад основного матеріалу. Вивченням явищ психічного самозахисту займалися: Ф. Бассін, М. Боришевський, Р. Грановська, Е. Десі, Б. Карвасарський, Г. Келлерман, Г. Костюк, Т. Кирпенко, С. Макси-



менко, А. Налчаджан, Р. Плутчик, Є. Романова, Є. Сергієнко, Р. Райанта Г. Фрейд, З. Фрейд, Т. Яценко та інші. Теоретичний аналіз проблеми пов'язаний з такими поняттями, як саморегуляція (М. Боришевський), самоорганізація (С. Максименко), саморозвиток (Г. Костюк), само-детермінація (Е. Десі, Р. Райан, С. Максименко). Причини виникнення механізмів психологічного самозахисту пояснюються через наслідки конфліктів, пов'язаних із соціальним оточенням.

Класичний психоаналіз стверджує, що використання психологічного самозахисту є процесом несвідомим; вітчизняні дослідники стверджують, що використання психологічних самозахистів є процесом, підконтрольним свідомості. Зокрема, З. Фрейд трактує психологічний самозахист як звільнення людини від невротичних заборон та аномалій характеру, що можуть виникнути унаслідок внутрішнього конфлікту, спровокованого розходженням та зіткненням внутрішніх цінностей, потреб інтересів та прагнень із реальним становищем, котре з різних причин не дозволяє реалізувати бажане. Тобто З. Фрейд вважав, що внутрішній конфлікт виникає між «Воно» та «Понад-Я»; самозахисні механізми повністю автоматизовані і не залежать від свідомості, але результати їх діяльності проявляються, стаючи, таким чином, доступними для спостереження.

А. Брушлинський стверджував, що будь-які психічні явища людини не є цілком свідомими або несвідомими. І дійсно, психологічні самозахисти є фундаментом для формування та виникнення копінг-стратегій, для чого вони мають бути певною мірою усвідомлюваними та підконтрольними. Ф. Бассін першим поставив під сумнів боротьбу свідомого та несвідомого. На його думку, основною метою захисту свідомості від психічної травми є зниження суб'єктивної значущості травмуючого фактору, тому психологічний самозахист є абсолютно нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості. Також учений стверджував, що захист сприяє уникненню дезорганізованої поведінки, яка виникає як у випадку зіткнення свідомого та несвідомого, так і при зіткненні досить усвідомлюваних установок.

О. Максименко вважає, що кінцевий результат захисних механізмів виявляється в об'єктивній дезінтеграції поведінки, самообмані, уявному, паліативному вирішенні конфлікту або, навіть, неврозі; використання механізмів психологічного захисту може провокувати розвиток хвороб, зриви у навчальній, професійній діяльності, анти-соціальні та неадекватні вчинки.

На думку Р. Грановської, психіка являється системою контролю та управління поведінкою людини, образом навколишнього середовища якої є Модель Світу. Базою її формування є інформація, яка

надходить ззовні (із зовнішнього контекста) і з власного досвіду (внутрішній контекст).

Аналізуючи психологічні дослідження, Д. Леонтьєв узагальнив, що при вивченні мотивації та поведінки особистості ключовими є феномени свободи та самодетермінації. Свобода характеризується усвідомленістю, керованістю та опосередкованістю й вважається формою активності особистості. При усвідомленні особистістю факторів, що мають вплив на поведінку, з'являється більше можливостей звільнення від цього впливу. При усвідомленні можливих варіантів майбутнього є можливість передбачити та виправити і поведінку в майбутньому.

Захисні механізми являються перепоною інформації до свідомості. Таким чином, у людини є можливість зберегти гармонійність, цілісність та врівноваженість власної особистості. Розглянемо конкретні захисні механізми більш детально. Заперечення – це небажання усвідомлювати хворобливі події, елементи життєвого досвіду, почуттів, які можуть зашкодити при усвідомленні таких. Компенсацією є активне виправлення, пошук заміни фізичної або психологічної неспроможності, яка може бути реальною чи надуманою, що залежить від почуття власної неповноцінності. Раціоналізацією називають пошук раціональних виправдань дій, викликаних неприйнятними почуттями. Регресія – це повернення до більш незрілих патернів поведінки в разі виникнення стану стресу. Заміщення визначають як вивільнення прихованих, або стриманих емоцій та почуттів, на предметах, тваринах або людях, що сприймаються менш небезпечними для індивіда, ніж ті, які дійсно викликали емоції. Проекцією являється присвоєння власних емоційно неприйнятних думок, властивостей або бажань і приписування їх оточуючим людям; процес відбувається несвідомо. Придушенням вчені називають витіснення зі свідомості інформації, почуттів, які мають негативний вплив на функціонування особистості. Викладене вище дозволяє стверджувати необхідність проведення психолого-корекційної роботи на основі особистісно-зорієнтованого підходу, що потребує постійного психологічного супроводу за участю педагогів, психологів, школярів, батьків.

**Висновок.** Отже, психічний самозахист можна розглядати як систему стабілізації особистості. Він активується у випадку виникнення психотравмуючої ситуації, нервового навантаження, помітно впливаючи на поведінку особистості. В разі закріплення неусвідомлюваних самозахистів, вони можуть стати факторами дезадаптації особистості, спотворюючи дійсність. Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення впливу закріплених механізмів самозахисту на особистість та її цілісність.

### **Список використаних джерел:**

1. Бассин Ф. В. О силе Я и психологической защите. Вопросы философии. 1969. № 2. С. 118–126.
2. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Институт психологии РАН, 1994. 109с.
3. Грановская Р. М. Психологическая защита. СПб. : Речь, 2010. 476с.
4. Максименко О. Г. Дослідження механізмів психологічного захисту особистості в залежності від рівня диференціації психіки. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 5. С. 45–50.
5. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
6. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996. 144 с.
7. Тулупьева Т.В., Тулупьев А. Л. Психологическая защита и особенности личности в юношеском возрасте: автоматизация обработки данных исследования и их статистический анализ Труды СПИИРАН. Вып. 3, т. 2. СПб.: Наука, 2006. 243 с.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М. : Наука, 1989. 456 с.

**Дмитрієва О. Ю.**

*магістр кафедри психології*

*Науковий керівник: Сумарокова Л. М.*

*кандидат філософських наук,*

*доцент кафедри філософії*

*Національного університету «Одеська юридична академія»*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ ЖІНКИ**

Розуміння жіночої самореалізації зазнало значних змін за останнє сторіччя. Так зокрема, колишнє поняття самореалізації жінки, перш за все, апелювало до таких традиційних сфер жіночих інтересів як діти, сім'я, турбота про домашнє вогнище. Сучасні умови життя висувують до жінки нові вимоги. Через це, більшість сучасних жінок працюють в різних професійних сферах, будуть кар'єру, займають керуючі посади. Тобто самореалізація жінки тепер включає в себе і професійне

зростання, і потребу конкурувати, доводити і відстоювати свої професійні та матеріальні інтереси. Нові умови життя провокують жінку проявляти лідерські якості, бути більш суворою, стійкою до сучасних викликів. Ці фактори спричиняють сильний вплив на емоційний і психічний стан жінки, тому в даному дослідженні розглядається вплив сьогodнішніх тенденцій на жіночність, гнучкість, емоційність (фемінні прояви) та силу, напористість (маскулінні прояви) [1, с. 74].

Досліджуючи процес самореалізації, потрібно виділити суб'єктивні та об'єктивні фактори цього процесу. Через біосоціальну сутність людини ці фактори знаходяться в межах двох систем – природної та соціальної. Вплив факторів природної обумовленості варто віднести природні умови життя і генетично спричинений стан здоров'я індивіда, вітальні потреби людини як живої істоти, природні задатки та рівень пластичності структури сутнісних сил окремої особистості, архетипи як індивідуалізоване позасвідоме, а також природні катаклізми.

Що ж стосується соціальної системи, вагомими є такі фактори соціальної обумовленості самореалізації особистості: рівень ентропії соціальної системи на поточному етапі розвитку; політичний устрій; історично назрілі потреби суспільства; соціально-обумовлені потреби особистості; економічний лад соціуму, до якого інтегрована особистість; національна належність людини; відкритість культури в даному суспільстві; соціально-економічне становище особистості; соціально-психологічний клімат мікросередовища; соціальні флуктуації [5, с. 299].

Не зважаючи на варіативність складових і багатокомпонентність структури самореалізації, поняття «цілісної самореалізації особистості» полягає в тому, що вона, відображаючи внутрішню єдність, різноманіття та повноту процесу самореалізації особистості в її життєдіяльності, одночасно відображає певний «підсумок», ступінь цілісного розвитку особистості взагалі. Тому цілісність самореалізації можна розуміти, як відображення об'єктивної закономірності процесу самоздійснення особистості в цілому, і фіксація рівня досягнень цієї мети на кожному з етапів життєвого шляху особистості [4, с. 298].

Більшість послідовників різних теоретичних напрямів розглядають соціалізацію як процес, що складається з послідовності фаз особистісного розвитку. Кожна стадія, по суті, є закріпленням чи придбанням певних типів поведінкових, емоційних реакцій, що надалі впливають на ступінь успішного функціонування жінки в суспільстві. Час проходження стадії часто збігається з віковим періодом розвитку та має певні межі.

Відмінності між чоловіками та жінками стають центральними для багатьох учених та мислителів. Платон (427–347 до н. е.) та Арістотель (384–322 до н. е.) одними із перших підіймають питання протилежності поглядів на сутність чоловічого і жіночого. Платон, якого вважають

автором поняття «андрогін», що вважається поєднанням однаково виражених фемінних та маскулічних рис в одній особистості, розвивав ідею рівноправності статей. Арістотель, ототожнюючи відносини між чоловіком і жінкою з відносинами пана та раба, співвідносив жіноче начало з пасивною, покірною матерією, чоловіче – з активною, панівною формою взаємодії. Нерівність статей він вважав природною, зумовленою біологічною відмінністю поведінки [2, с. 180–182].

Трактування особливостей у розвитку жінки було докорінно переглянуте під впливом феміністичних ідей аж у XVIII – XIX ст., які суттєво прислужилися виокремленню гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку в суспільних науках [3, с. 142].

Перебуваючи під сильними соціальними навантаженнями, сучасні жінки відповідають на ці дії різними способами пристосування, адаптації та поведінки. У певних випадках ці прийоми виявляються досить успішними, і така жінка в повній мірі реалізує свої можливості і особистісний потенціал. Однак досить часто способи адаптації мають різні недоліки. В цьому випадку відбувається розвиток тих чи інших небажаних психічних розладів.

Разом з тим, у результаті емансипації, сексуальної революції та діяльності феміністського руху спектр свобод для жінок значно розширився. Вони вільні у виборі і можливостях для реалізації власних цілей, кар'єра стала майже невід'ємним елементом життєдіяльності жінки, що пов'язано з появою нових соціальних цінностей. Сучасні жінки прагнуть розширити свій світогляд і не обмежуватись лише власною сім'єю, тому питання про самореалізацію у сучасних реаліях залишається відкритим.

### **Список використаних джерел:**

1. Ершова Н.М. Мясникова Л.А. Путь к себе: женщина между полом и гендером. Екатеринбург: Изд-во Гуманитарного университета, 2007. – С. 74.
2. Мільчевська Г.С. Самореалізація особистості як соціально-педагогічна проблема / Г.С. Мільчевська // Науковий вісник Ужгородського університету.– 2016. – № 1 (38). – С. 180–182.
3. Мінігалієва М.Р. Гендерні проблеми дорослості: цінності, способи розуміння себе і світу, моделі спілкування. / М.Р. Мінігалієва. – К. : Просвіта, 2001. – С. 142.
4. Одинцова М. А. Психологія життєстійкості. / М.А. Одинцова – М. : Флінта. 2015. – 298 с.
5. Matlin, M.M. The psychology of women / M.M. Matlin. New York, 1987. – 299 p.

**Зварич Х. І.**

*магістр кафедри психології та педагогіки*

*Науковий керівник: Садова М. А.*

*доктор психологічних наук,*

*доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ РЕКЛАМИ НА СПРИЙНЯТТЯ ОСОБИСТОЇ ПРИВАБЛИВОСТІ У ЖІНОК**

В умовах сьогодення психологія реклами набуває значної актуальності, що обумовлене перш за все, практичною стороною її дії. Оскільки рекламу створюють для того, щоб споживач звернув увагу не тільки на товар (послугу), але й зробив покупку шляхом підбору образів, які відкладаються у його свідомості, розробляються і застосовуються різні методи впливу на психіку людини: як на свідому, так і на несвідому її сторони.

Реклама не просто стимулює продажі, але й регулює світогляд та визначає у тому числі і чинники формування та розвитку сприйняття особистої привабливості у жінок, ґрунтуючись на продиктованих соціумом стереотипах, соціальних установках, традиційних для українського суспільства і його менталітету, формах взаємодії у суспільстві.

Будучи одним з масово-комунікаційних полів, реклама демонструє не тільки товари і послуги, а й значимі для соціуму цінності, зразки поведінки. Тому, в рекламі, крім мети її просування на ринку, завжди присутній ціннісний підтекст. А отже, споживачеві пропонується не тільки товар або послуга, а й те, що йде фоном до них. Тому, рекламний образ найчастіше будується на асоціаціях з чим-небудь приємним, або на образах, які пов'язані з цими асоціаціями [3, с. 75].

Таким чином, рекламований образ враховує значну кількість психологічних чинників споживача на які орієнтується творець реклами для того аби відкрито чи приховано продати відповідний товар чи послуги.

Особливе місце у межах психології привабливості займає привабливість жінки опосередкована рекламними повідомленнями. Так, згідно уявлення про образ сучасної жінки виявляється вкрай суперечливим. У вітчизняній свідомості ще досить стійкі судження про те, що так звана «справжня жінка» не може бути одночасно діловою та чарівною, емоційною і розважливою, гарним професіоналом і люблячою дружиною, вірною жінкою і турботливою матір'ю [1, с. 69].

Про красиву жінку часто говорять, як про привабливу, проте нерозумну. Розумну жінку багато хто вважає інтелектуальною, але

позбавленою жіночої чарівності. Про емоційних же жінок часто відгукуються, як про легковажних на тій лише підставі, що вони не приховують свої емоції. Розважливу жінку вважають пихатою, тільки тому, що вона не боїться відкрито міркувати про високі матерії і вільно висловлювати власну точку зору. Успішну в справах жінку через її захопленість улюбленою професією зневажливо називають байдужою до сім'ї кар'єристкою, яка думає тільки про себе. Щасливу дружину «перестерігають» від кар'єрних домагань, оскільки, перші можуть завадити виконувати сімейні обов'язки. Зрозуміло, що описані вище речі досить перебільшені та носять високо стереотипований характер, але вони певною мірою відображають реальний стан справ.

Жінки, чия зовнішність відрізняється від ідеального образу, можуть відчувати невдоволення тілом, що нерідко супроводжується відчуттям провини і малоцінності для оточуючих [4, с. 14].

Отже, сприйняття особистої привабливості ґрунтується на сукупності психологічних, емоційних та тілесних чинників.

Використання образу жінки є особливим прийом в рекламі, оскільки, він вважається найбільш ефективним і вселяє довіру в рекламі як жіночих товарів, так і в рекламі, спрямованій на чоловічу аудиторію.

Жінка в рекламі найчастіше сексуально об'єктивується і виступає гарною, проте, підкреслено покірною не дивлячись на свободу вибору, наприклад, засобів для прання, прокладок, модного одягу, керованою чоловіком або побутовою «рабинею», приреченою сидіти вдома і викликати «Містера Пропера», поки чоловік активно піднімається по кар'єрних сходах і є фінансово незалежним.

З часом реклама модифікувала образ жінки, але не кардинально змістивши акценти з сімейності на заклопотаність зовнішнім виглядом. Худі моделі, які не мають жодного недоліку, вічно молоді та життєрадісні стають недосяжним еталоном для простої жінки, яка готова платити будь-які гроші, щоб стати схожою на рекламний образ. Проте, є і невелика категорія моделей рекламного образу, які максимально наближені до реальних жінок.

Гендерно орієнтована реклама, що має найчастіше «жіноче» обличчя – особливе явище. Так, якщо «традиційна» реклама дає інформацію про товар, який вступив на ринок, привертаючи увагу споживачів до нових властивостей і можливостей продукту покликана «освіжити» в пам'яті лояльних споживачів той чи інший бренд, то статєва реклама бере на себе функцію формування нового образу сучасної жінки.

Гендерна реклама сьогодні – це динамічне явище, яке відповідає змінному контексту сьогодення, у якому відбулася демократизація суспільства, сімейно-шлюбних відносин, що відкрили перед жінками нові

можливості і перспективи, в межах пошуку нових форм самореалізації, самовираження, самовідчуття.

Рекламна комунікація прищеплює сучасній жінці звичку бути доглянутою, а значить, молодою і красивою. Краса і молодість в рекламній концепції розглядаються, як досяжний ідеал. Молодим можна залишатися завжди, процесом старіння можна управляти. Все, що для цього потрібно – це правильний і щоденний догляд за собою. «Доглядайте за собою», «ви цього варті» – говорить реклама, а супермоделі, співачки, актриси – героїні рекламних роликів – є візуальним підтвердженням рекламного посилу.

Слід зазначити, що рекламний образ доглянутої жінки є найпривабливішим в контексті маркетингу. Маркетингова успішність даного рекламного образу обчислюється мільйонами доларів щорічного доходу, отриманого компаніями, які виробляють товари для індустрії краси. Рекламна комунікація, таким чином, активно використовує гендерний образ, залучаючи жінок в масове споживання [5, с. 14].

Краса, молодість, привабливість транслуються рекламою, як надійний спосіб завоювання уваги, любові, поваги. Тому, жінка, як адресат рекламного послання на свідомому чи підсвідомому рівні, асоціює свої можливості успіх з продуктом, який пропонує реклама. Як справедливо зазначає автор Е.В. Медведєва, рекламне повідомлення створює певний образ рекламованого предмета, причому цей товар є матеріальним об'єктом, наділяється певним символічним змістом, а створений образ починає існувати не тільки в рамках рекламного тексту й за його межами, стаючи елементом масової культури і, відповідно, людської свідомості.

Гендерні стереотипи в сучасному світі дещо менш виражені, ніж кілька десятків років тому. Традиційні заклики, пов'язані з бізнесом, грішми і супутньою діяльністю, частіше орієнтовані на чоловіків, в той час, як реклама, яка зачіпає сфери сім'ї та догляду за дітьми, підкреслює свій жіночий характер [2, с. 92].

Однак уявлення про ролі властиві жінкам, а також пов'язані з цими ролями стереотипи, досі існують на глибинному рівні суспільної свідомості.

### **Список використаних джерел:**

1. Карпов А.В., Пономарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления: навчальний посібник. М. : ИП РАН. 2000. 368 с.
2. Лавриненко Н.В. Жінка: самореалізація в сім'ї і в суспільстві (гендерний аспект). К. : Вища школа. 1999. 280 с.
3. Росситер Дж., Перси Л. Реклама и продвижение товаров. Пер. с англ.: навчальний посібник / за ред. Л.А. Волковой. СПб. : Питер. 2014. 456 с.



4. Телетов О.С. Особливості мовленнєвого впливу в рекламних текстах. Маркетинг і менеджмент інновацій. 2015. № 4. С. 49–58.

5. Шевчук Г.Й. Особливості сприйняття телевізійної інформації жіночою аудиторією. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2014. № 5. С. 14–18.

**Іоффе М. В.**

*аспірант кафедри психології та педагогіки*

*Науковий керівник: **Виногорова В. Є.***

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*завідувач кафедри психології та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **НЕВЕРБАЛЬНІ ПРОЯВИ ЯК ФАКТОРИ ДІАГНОСТИКИ СТАНУ КЛІЄНТА У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОМУ ПРОЦЕСІ**

Важливим етапом в розвитку кожної людини є самоідентифікація та розвиток особистості. Частіше за все, зазначені процеси супроводжуються консультуванням, психотерапією, психотерапією аутентифікації [3.439 стор].

Під час зазначених технік відбувається комунікація між психотерапевтом та клієнтом. В ході зазначеної комунікації для психотерапевта набуває суттєвого значення визначення реального ставлення клієнта до інформації. Це відбувається в розрізі напрямків, таких як:

- визначення реального запиту клієнта, або його відсутності;
- визначення проблеми клієнта;
- аналіз біографії клієнта;
- зміни стану клієнта та дії, що ним приймаються.

Цей інструмент дозволяє визначити реальне ставлення клієнта до процесу психотерапії вцілому, психотерапевта та інформації з обговорюється: питанням та рекомендаціям, що надаються. Тобто суттєво підвищує якість консультації та скорочує час, який витрачається психотерапевтом на діагностику тієї чи іншої проблеми та аналіз достовірності інформації та результатів.

Безумовно, мається на увазі, використання зазначеного методу одночасно з іншими класичними методами та з використанням семантичного поля [3.450 стор]. Фактично, кожен з методів доповнює один одного, та дозволяє створити психотерапевту більш цілісну картину, щодо клієнта.

Існує велика кількість підходів, що базується на тих чи інших психологічних підходах, однак всі вони передбачають комунікацію між клієнтом та психотерапевтом. Перелічимо основні з них: раціональна психотерапія Поль Шарль Дюбуа «Психоневрози і їх психічне лікування» (1912 р.), психоаналіз Зігмунд Фрейд, Карл Юнг, Альфред Адлер; когнітивно аналітична психотерапія А. Ріле, транзактний аналіз Еріка Берна, особисто орієнтована психотерапія (реконструктивна) В. Мясищева, гештальт психотерапія Фредеріка Перлза, емоційно стрессова терапія А. Довженко, позитивна психотерапія Носсрата Пезешкіана, групова психотерапія родоначальник якої Джозеф Херши Пратт, психотерапія аутентифікації (онто психологічний підхід) Антоніо Менегетті. Якість психотерапевтичного консультування значно підвищується, якщо психотерапевт володіє декількома методиками і при цьому використовує аналіз невербальних проявів клієнта.

Однак, порівняно з класичними методами, невербальні комунікації, є реакцією на несвідоме через семантичне поле. Тобто людина не взможе контролювати свої невербальні прояви цілком, оскільки мозок, отримує сигнал про інформацію що надійшла з затримкою біля 1 с. На обробку мозком звукового сигналу людина витрачає 0,2 – 0,4 с, а на обробку відеосигналу 0,6 с., при цьому тіло реагує миттєво.

Свідомством цього, є так звані «захисні поранення». Людина у яку стріляють з пістолета встигає виставити руку і куля проходить крізь руку. Тіло захищається незважаючи на те, що мозок розуміє, що від кулі рука не зможе захистити, при цьому час польоту кулі, завжди менше однієї секунди, а людина встигає виставити руку, як захистний бар'єр. Цей приклад, доводить нам, що наше тіло реагує на зовнішню загрозу випереджаючи команди головного мозку [6. 134 стор].

Тому, навіть, якщо людина намагається контролювати невербальні прояви свого тіла та обличчя, вона піддає їх цензурі або, що частіше спостерігається, маскує їх під інші прояви. Наприклад, «брехлива посмішка» досить часто використовується для прикриття неприємних почуттів.

Є категорія людей, які тренують контроль за власними проявами з метою недопущення їх розуміння іншими людьми. Навіть у цих людей при уважному спостереженні можна виявити невербальні прояви тіла, оскільки дуже складно контролювати одночасно наступні частини тіла: обличчя в цілому, очі, брови, чоло, лоб, підборіддя, руки, долоні, пальці, тулуб, плечі, ноги, ступні, пальці ніг. Навіть, якщо ми представимо, що людина одночасно зможе це контролювати, блокуючи через мозок будь які рухи, то, ймовірно, за тієї кількості енергії, яку буде витрачати людина на контроль настільки значна, що досить швидко не доставатиме сил.

При цьому все одно відбуватиметься підвищення температури тіла у відповідних місцях, що може визвати незначну (в деяких випадках значну) зміну кольору шкіри. Тобто можна побачити прояви, навіть, без спеціальних приборів. Місця до яких прибуває кров – почервоніння, місця де відбуває -висвітлення.

Знову ж таки, якщо використовувати відеоапаратуру під час бесіди, то навіть при тотальному контролю з боку клієнта можна побачити, як його тіло відхиляється на декілька міліметрів назад при неприємній інформації, ще під час коли задається саме питання, тобто на семантичному рівні, несвідомо, людина вже отримала інформацію, яку ще можуть не закінчити проговорювати, і ми вже спостерігаємо реакцію на неї. І навпаки, при інформації що викликає позитивне ставлення, буде незначний рух до об'єкта інформації.

Теж саме стосується і обличчя клієнта. Візьмемо, наприклад, очі. Коли мова буде йти про приємні для клієнта речі, він скоріш за все буде дивитися широко відкритими очима. Це історично так склалося – все що нам стає цікавим, ми стараємося підійти до нього поближче, розкриваємо очі, щоб як можна краще роздивитись і охопити все, якомога цілісно. Тому при обговоренні інформації, що є приємною – очі розкриваються широко. При обговоренні інформації, що викликає напруження очі звужуються. Принцип досить простий – ми концентруємося безпосередньо на загрозі і не хочемо бачити картину цілком, ми не хочемо її бачити зовсім, однак з метою контролю загрози не заплющуємо очі цілком (хоча в умовах значного стресу може відбуватися і таке), а лише примружуємо їх з метою обмеження отримання інформації.

Можна перевірити на людях, коли вони бачать страшні наслідки аварії вони відвертаються, відхиляються, заплющують очі, щоб цього не бачити. Наведемо інший позитивний приклад, коли нам на зустріч ідуть декілька красивих добре вдягнених людей, які посміхаються – наші очі розширюються, щоб бачити картину вцілому і ми спокійно прямуємо їм на зустріч.

Отже, під час проведення консультацій ми можемо чітко визначати, саме яка інформація викликає стрес, далі глибше розбиратися з причинами та шляхами вирішення.

Обов'язково важливо зазначити, що техніка важлива і для самого психотерапевта, оскільки відслідковуючи особисті реакції під час консультації, можливо ще раз перевірити, а в деяких випадках виявити, чи все під час консультування було зроблено з максимальною ефективністю, чи не припустився психотерапевт помилки, зміг залишатися весь час закритим (трансцендентним) від впливу клієнта, чи зміг протистояти трансферу і т.д. Все це можливо відслідковувати під час бесіди, аналізу-

ючи, як реагує власне тіло, або після, аналізуючи день та перепробуючи, як реагувало власне тіло. Аналогічна ситуація і при супервізії.

Навчання прочитанню невербальних комунікацій вимагає часу та спостережливості, однак техніка розкриває нескінченні можливості для більш глибокого пізнання людини і тому заслуговує уваги в сьогодні.

### **Список використаних джерел:**

1. Ліберман М.. Чужая душа потёмки? Как просесть мысли любого человека. – СПб : Питер, 2011. – 184 с.
2. Менегетти А. Семантическое поле. – пер. с ит. БФ «Онтопсихология». М. : НФ «Антонио Менегетти», 2016. – 382 с.
3. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. М. : НФ «Антонио Менегетти», 2016. – 662 с.
4. Менегетти А. Психология лидера. М. : НФ «Антонио Менегетти», 2019. – 334 с.
5. Новарро Д, Пойнтер Т. Громче слов: как понять невербальные сигналы. – Минск : Попурри, 2011. – 288 с.
6. Новарро Д., Карлинс М. Я вижу о чем Вы думаете. – 2-е изд. – Минск : Попурри, 2016. – 336 с.
7. Спіріца Е. Вижу вас насквозь. Как читать людей.. – СПб : Питер, 2017 192стор.
8. Экман П. Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. П – СПб : Питер, 2014. – 384 с.

### **Костюченко О. В.**

*доктор психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОСТІ ПСИХОЛОГІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Сучасні динамічні, суперечливі та турбулентні умови життя і діяльності, прискорений розвиток виробництва, поширення та надлишковість предметів і послуг соціокультурного призначення характеризується високою нервово-психічною напругою, хронічною втомою, підвищеною тривогою, емоційним та інформаційним стресом й іншими етіологічними чинниками, дія яких у більшості випадків викликає перенапругу й астенизацію адаптаційних механізмів, виснаження функ-

ціональних резервів організму, зниження працездатності та активності у професійній діяльності. Збільшення повсякденних фізичних та психологічних навантажень; загострення почуття страху, невизначеності, невпевненості, розгубленості та деколи й розчарування негативно позначається на здоров'ї людини загалом і на психічному зокрема. Людське життя є найвищою суспільною цінністю, що обумовлює потребу у вирішенні суспільством ряду важливих завдань, серед яких найважливішим є вирішення проблеми збереження здоров'я людини, у тому числі й психічного, з урахуванням різних умов її життєдіяльності, як звичайних, так і особливих, швидкої й адекватної адаптації до безперервно змінюваних природного та соціального середовищ.

Психологічна, соціальна та фізична безпорадність людини є основними проблемами, які вирішує психолог і соціальний працівник, стаючи важливою частиною життя, можна сказати, долі, конкретної людини або конкретної сім'ї. Предметом професійної діяльності є безпосередня присутність у житті конкретної людини, де місце психолога/соціального працівника буде визначатися ступенем його впливу на найголовніші складові конкретної долі людини. За вимогами до професіоналізму професійна діяльність узгоджена із закономірностями індивідуального життя, психічними станами особистості фахівця і замовника його послуг. Саме закономірності індивідуального життя, в яких найважливіше місце відводиться завданням збереження, відновлення, виявлення резервів розвитку особистості, її психічного здоров'я у контексті ключових системам відносин з іншими людьми, що сприяє не тільки адекватній постановці професійних завдань, а й створюють необхідну для здійснення життя перспективу. Для ефективного професійного самоздійснення зазначених фахівців необхідним є підбір оптимальних методів та методик, засобів та умов для відновлення/відтворення адаптивних механізмів як власних, так і замовників їх послуг. Відомо, що від ступеня психічної рівноваги залежить пристосованість до об'єктивних умов (В. М'ясищев), адекватність реакцій на зовнішні впливи, сталість поведінки, здатність підтримувати звичне комфортне самопочуття, морфофункціональне збереження органів та систем.

Психічне здоров'я як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам навколишнього середовища регуляцію поведінки, діяльності [1], включає в себе медичні та психологічні аспекти, суспільні та групові норми і цінності, які регламентують духовне життя людини. Серед значного ряду критеріїв, які визначають норму психічного здоров'я: рівень зрілості, що відповідає віку, емоційно-вольової і пізнавальної сфери особистості; адекватність у мікросоціальних відносинах; здатність до саморегуляції поведінки, розумного планування

життєвих цілей і забезпечення активності в їх досягненні; адекватність суб'єктивних образів, які відображають об'єкти дійсності і характер реакцій на зовнішні подразники, значення життєвих подій; звернімо увагу саме на останній.

В системі професійної діяльності фахівців означеної спеціалізації істотними є такі *критерії психічного здоров'я*: 1) властивості особистості: оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість, етичність (чесність, совісність, тактовність тощо), адекватний рівень вимог (домагань), почуття обов'язку; впевненість у собі, невразливість до образ (вміння позбавлятися образ), працьовитість, незалежність, безпосередність, відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, терпимість, самоповага, самоконтроль; 2) психічні стани: емоційна врівноваженість (самовладання); зрілість почуттів відповідно до віку; уміння керувати негативними емоціями (страх, гнів, жадібність, заздрісність тощо); вільний вияв почуттів та емоцій; здатність радіти, зберігати звичне оптимальне самопочуття; 3) психічні процеси: максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктів дійсності, які вони відображають (адекватність психічного відображення); адекватне сприйняття самого себе; здатність до логічного оброблення інформації; критичність мислення; креативність (здатність до творчості, вміння використовувати інтелект); знання собі; дисципліна розуму (управління думками); 4) ступінь інтегрованості особистості, її гармонійності, консолідованості, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність (пізнання, прагнення до істини), пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси тощо), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості; 5) самоуправління – здорова особистість характеризується вираженою цілеспрямованістю (здобуттям сенсу життя), волею, енергійністю, активністю, самоконтролем, адекватною самооцінкою; 6) соціальне здоров'я особистості відображується в таких характеристиках: адекватне сприйняття соціальної дійсності, інтерес до навколишнього світу, адаптація (рівновага) до фізичного та соціального середовища; спрямованість на загальну справу, культура споживання, альтруїзм, емпатія, відповідальність перед іншими, безкорисливість, демократизм поведінки. *Соціально-благополуччя* – це задоволеність особистості власним соціальним статусом й актуальним станом суспільства, до якого особистість себе відносить, задоволеність міжособистісними зв'язками і статусом у мікросоціальному оточенні.

В усвідомленні складових психічного здоров'я важливими є такі положення про адаптаційні процеси у контексті різних психологічних теорій особистості [2]: емоційні реакції і різні соматичні захворювання є похідними від профілю особистості та її типу сприймання дійсності,

що визначає форму дезадаптації (психосоматичні концепції, С. Сільверман, Ф. Александер, Ф. Дамбар); джерела стресу та іншого травматичного досвіду знаходяться в дитинстві, де розпочинається формування образу світу та співвідношення здатності насолоджуватися життям, продуктивності та психічної рівноваги (психоаналітичний підхід, З. Фрейд, А. Фрейд, Г. Гартман та ін.); емоційні проблеми є результатом формування зв'язку емоції з певним перцептивним стимулом (біхевіористські теорії особистості, Дж. Уотсон, Е. Торндайк, Е. Толмен, Б. Скіннер та ін.); важливість уважного сприймання тілесних проявів та оптимального відреагування на них має значні відновлювані можливості (тілесно-орієнтований підхід, В. Райх, А. Лоуен, Д. Боаделі, М. Фельденкрайз та ін.); для автентичної особистості властиве усвідомлення власних потреб й емоцій, перебування в контакті з середовищем для їх задоволення, занурена в процес життєдіяльності, а не живе минулим чи майбутнім, відновлена здатність творчого пристосування, сформований цілісний завершений образ світу (гештальт-підхід, Л. Перлз, П. Гудмен, Дж. Сімкін та ін.); самоактуалізована людина – це людина, котра зуміла реалізувати власні здібності й таланти завдяки адекватному сприйманню реальності себе та інших, комфортним взаєминам з дійсністю (точні оцінки, охоплення сутності явищ; спонтанності, простоти й природності; свіжому погляду на речі, почуттю новизни; почуттю спільності тощо (гуманістичні моделі, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та ін.); важливість досягнення максимальної відповідності власній природі, внутрішній сутності та світосприйманню, власному «ін-се», серед багатьох інструментів для проникнення в яке є: імагогіка, сінемалогія, мелолістика, сонячна гідромузыка (*онтотсихологічна школа*, А. Менегетті); основна причина виникнення дезадаптивних станів – «неадаптивні думки» – пізнавальні процеси, котрі не сумісні зі здатністю «справлятися з життям», порушують внутрішню гармонію й продукують дискомфорт і неадекватні, дезадаптивні реакції, однак людина може навчитися контролювати й усвідомлювати їх (*когнітивно орієнтовані підходи*, А. Еліс, А. Бек, Л. Фестінгер та ін.); здоров'я як баланс – це водночас сприймання, думки, переконання, ідентичність і духовність, оточення і поведінка (нейролінгвістичне програмування, Р. Бендлер і Дж. Грюндер); адаптованість є результатом діяльності цілісної самокерованої системи, що складається з підсистем: пошуку, сприймання й переробки інформації; соціально-психологічних контактів; регуляції сну й не сну; емоційного реагування; ендокринно-гуморальної регуляції, які знаходяться у відношенні взаємної компенсації й утворюють індивідуальний адаптаційний бар'єр (Ю. Александровський); творчо-перетворювальна функція свідомості, «стратегіальна організація свідомості», за В. Моляко, дозволяють

організувати «хаос мислення», вирішити нові задачі, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією [3, с. 86]; саморегуляція особистості, як складова психічного здоров'я, має ту особливість, що у єдності психічних процесів і станів відображається «конкретне ставлення людини до дійсності, в якому виявляються властивості особистості, що мають більш комплексний конкретний характер, ніж функції та аналітично виділені процеси» (С. Рубінштейн).

**Висновки.** Отже, закономірним та перспективним є розробка вчення про психічне здоров'я фахівців (психолог/соціальний працівник), професійна діяльність яких пов'язаня з наданням соціально-психолого-педагогічної допомоги, спрямованої на вибір замовниками їх послуг здорового способу життя: збереження та зміцнення здоров'я, формування здатності до його підвищення (відновлення та накопичення), як основи життєдіяльності. У реалізації потреби у творчому, актуалізованому самовираженні, здоровому способі життя виявляються нові механізми оздоровлення, підвищення ефективності професійної діяльності психологів/соціальних працівників і взаємодії із замовниками їх послуг. У саморегуляції функціональних систем, складової психічного здоров'я, яскраво виявляється єдність психічних процесів і станів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Аргайл М. Психология счастья: пер. с англ.; общ. ред. М.В. Кларина. М. : Прогресс, 1990. С. 100–125.
2. Костюченко О.В. Основні напрями психологічного дослідження адаптації та рекреації у контексті психічного здоров'я. *Актуальні проблеми психології*: збір. наук. праць за ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип.10. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. С. 154–161.
3. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.



**Купрєєва О. І.**

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*докторант факультету психології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## **ІНТЕГРОВАНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

Навчання у закладах вищої освіти є одним з дієвих засобів розвитку та включеності в суспільне життя, досягнення самореалізації, якісного та достойного життя осіб інвалідністю. Вища освіта, в значній мірі, надає їм свободу життєвого вибору, духовну та матеріальну незалежність, економічну мобільність; розвиває здатність адаптуватися до швидко мінливих соціальних ситуацій; формує світогляд, життєві позиції та перспективи.

Процес інтеграції торкнувся практично всіх світових освітніх систем, в тому числі й української системи освіти. Сьогодні в Україні під особливою увагою знаходяться питання інклюзивної освіти дітей з інвалідністю в початковій та середній школі. Однак, інтегрована форма здобуття освіти у вищій школі, як інноваційна модель організації освітнього процесу для студентів з інвалідністю, перебуває на початковому етапі розвитку, та вимагає докорінної трансформації, перш за все, свідомості суб'єктів освітнього процесу; перебудови навчального процесу; усвідомлення, що результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей всіх студентів, а й розвитку суспільства в цілому [4].

Поняття «*інтеграція*» (відновлення цілісності) означає стан зв'язаності окремих диференційованих частин та функцій системи в ціле, а також процес, який призводить до цього. У сучасному соціально-філософському розумінні *інтеграція* розуміється як форма спільного буття звичайних людей та людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, яку підтримує, розвиває (або не підтримує) суспільство та його підсистеми, зокрема, підсистеми освіти. Інтеграція як форма соціального буття, передбачає для людей з інвалідністю й інших громадян, свободу вибору, форм, способів та засобів реалізації власних можливостей, здібностей, соціальний ролей, функцій (Назарова, 2011).

Інтегроване навчання студентів з інвалідністю – це форма здобуття обраної професії разом зі студентами без інвалідності в академічній групі інтегрованого навчання, у відповідності з державними стандартами, освітніми програмами, планами, графіками навчального процесу загальними для всіх студентів. Це не тільки включення студентів з інвалідністю в одну групу з однолітками без інвалідності, це створення

в закладі вищої освіти підтримки, допоміжних послуг, психологічного та педагогічного супроводу.

Інтегрована учбова діяльність значно розширює сфери взаємодії, змінює домінуючі життєві пріоритети, прагнення; визначаються напрями особистісного розвитку та самореалізації. Стирання кордонів між студентами умовно здоровими та з інвалідністю відбувається шляхом побудови спільної навчальної діяльності, спілкування, відпочинку в інтегрованому освітньому середовищі [6].

Основою філософії інтеграції став власне психологічний підхід до проблеми інвалідності, який базується не на медичній моделі інвалідності, а в контексті людського здоров'я та благополуччя. Такий підхід розглядає людину з інвалідністю в рамках тієї ж парадигми, що й здорових осіб, тобто в термінах психології особистості та психології норми. Позитивний підхід до функціонування людини з інвалідністю дає змогу подолати стереотипи відчуженості, сегрегацію осіб з інвалідністю, переносить акцент з порушень здоров'я та функціонування на збережені ресурси особистості, які дозволяють людині достатньо успішно долати ускладнені умови розвитку, досягати самореалізації, хоча й з значним зусиллями [7].

У центрі інтегрованої освітньої парадигми лежить принцип *відкритої не заданої особистості*, яка ставиться до виклику інвалідності не як до проблеми, а як до задачі; сприймає зовнішні умови свого життєвого устрою не як бар'єри, а як можливості саморозвитку. Сприйняття виклику інвалідності як задачі, обумовлює прагнення людини спиратися на внутрішні ресурси в процесі особистісного розвитку, усвідомлювати себе суб'єктом власного життя, сприймати оточуючий світ як відкриту систему в якій можна реалізувати власні здібності та можливості [6].

У зв'язку з цим університет є не тільки простором здобуття знань, формуванням умінь та навичок, він є невід'ємною складовою культури, етапом і середовищем в житті молодої людини, в якому закладаються світогляд, цінності, перспективи, майбутній професійний і особистий шлях.

Розвивальний потенціал освітнього середовища закладу вищої освіти виявляється через співвідношення трьох складових: сукупність об'єктивних можливостей заданих в структурі діяльності закладу вищої освіти; переживанням їх суб'єктною значущості учасниками освітнього процесу та суб'єктна досяжність – ступінь особистісної спрямованості на досягнення високих результатів у відповідності із наданими можливостями [3].

В структурі інтегрованого середовища вузу виокремлюють наступні компоненти: *просторово-предметна компонента* (безбар'єрна архітектура, сучасні технічні засоби та системи, які відповідають

особливим освітнім потребам студентів різних нозологій); *змістовно-методична компонента* включає учбово-методичну діяльність студентів та викладачів в умовах інтегрованого навчання; *комунікативно-організаційна компонента* – простір для міжособистісної взаємодії суб'єктів інтегрованого навчання, позитивний соціально-психологічний клімат в інтегрованих групах, управління командною діяльністю всіх, хто забезпечує інклюзивну практику у вузі [1].

Включення в освітній простір студентів з інвалідністю значно посилює його розвиваючий потенціал. Оскільки, не тільки освітнє середовище детермінує розвиток особистості, а й особистість здатна впливати на середовище. В дослідженнях показано, що у здорових студентів, які навчаються в інклюзивному середовищі розвивається емпатія, толерантність, готовність надати допомогу, активізуються особистісні ресурси – життєстійкість, самоактивація [5]; змінюються негативні соціальні стереотипи інвалідності. Більшість сучасних студентів, які навчаються в інтегрованих групах зі студентами з інвалідністю описують їх як суб'єктів, включених в життя та діяльність суспільства, сильних, активних самостійних, наполегливих [2].

До сьогодні навчання студентів з інвалідністю в Україні не масове явище. Навчання у вузі, включення в соціальне життя, орієнтація в професійних перспективах вимагає від студентів з інвалідністю активності, постійної рефлексії, усвідомленого вибору та відповідальності за прийняття рішень. Вкрай важливим є опора на себе, внутрішні ресурси, прийняття відповідальних рішень за вибір власної освітньої траєкторії.

Отже, якісна інтегрована освіта студентів з інвалідністю – це феномен, в якому виокремлюються два взаємопов'язаних компонента – результат діяльності вузу (соціальна, інформаційна, технологічна, фізична доступність); та особистісна готовність, активність, діяльність самого студента з інвалідністю. Інтеграція в освіті – це етап інтеграції в суспільстві. Для того, щоб суспільство оволоділо ідеєю інтеграції її необхідно наповнити новим смислом, вона має стати особистісно значущою, спонукати до активних дій як окремих індивідів, так і суспільство в цілому.

### **Список використаних джерел:**

1. Байрамов В.Д., Герасимов А.В. Инклюзивная образовательная среда университета: особенности и проблемы проектирования (опыт МГГЭУ) [Электронный ресурс]. *Психолого-педагогические исследования*. 2019. Том 11. № 3. С. 15–25 doi: 10.17759/psyedu.2019110302
2. Волкова В.В., Михальчи Е.В. Исследование социального стереотипа и психологического портрета лиц с ОВЗ и инвалидностью в соответствии с мнениями студентов. *Вестник Московского городского*

*педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2 (36). С. 110–123)*

3. Габа І.М. Соціокультурний аспект розвивального потенціалу освітнього середовища ВНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія «Психологія»*. Вінниця, 2015. С. 63–76.

4. Давиденко Г.В. Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України : монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 140 с.

5. Кантор В.З., Проект Ю.Л. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // *Образование и наука*. 2019. Т. 21. № 1. С. 51–73. doi: 10.17853/1994-5639-2019-2–51-73

6. Леонтьев Д.А., Александрова Л.А., Лебедева А.А. (2017). Развитие личности и психологическая поддержка учащихся с ОВЗ в условиях инклюзивного профессионального образования. Москва : Смысл, 2017. 79 с.

7. Seligman M.E., Scikszentmihalyi M. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 5–14.

**Любшина Ю. А.**

*студентка II курсу спеціальності «Психологія»*

*Науковий керівник: Біла І. М.*

*доктор психологічних наук,*

*професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **РОЗВИТОК ОПТИМІЗМУ У ПІДЛІТКІВ**

Проблема пошуку методів розвитку оптимізму, виховання щасливих дітей набуває особливої актуальності в наш час, коли реалії сьогодення не сприяють природньому розвитку цього феномену. Тема розвитку оптимізму у підлітків набуває особливої актуальності, якщо враховувати сучасні суперечливі процеси у суспільно-політичному та культурному житті України. Відтак особливо важливим завданням і для батьків, і для педагогів постає виховання у молоді оптимістичного ставлення до життя та усвідомленої відповідальності за власні дії. В буремні часи державних перетворень тільки потужний дух оптимізму,

віра у майбутній успіх та бажання змінювати життя на краще стають наріжним каменем формування цілісної особистості.

Оптимізм, на думку вчених, є впевненістю у кращому майбутньому, сприйняттям життя з усіма його подіями з позитивної точки зору. Засновник позитивної психології Мартін Селігман в 1980-х роках ХХ ст. провів кілька досліджень, що продемонстрували відмінності між песимістами і оптимістами [2].

Так, песимісти схильні розвивати в собі набуту беспорядність. Це феномен, при якому людина втрачає волю і бажання вирішити проблему, навіть якщо може, тому що в минулому стикалася з такими ситуаціями і незмінно зазнавала невдачі. Відтак людина припиняє діяти в обставинах, де можна досягти позитивних змін навіть невеликими зусиллями.

Песимісти пояснюють погані події особистими, постійними і всеосяжними причинами. Натомість хороші події вони пояснюють випадковим збігом зовнішніх чинників. При цьому оптимісти, навпаки, пояснюють хороші події впливом власних зусиль, постійними і всеосяжними факторами, а погані події – зовнішніми, тимчасовими і специфічними обставинами.

Люди песимістичного способу мислення більш схильні до депресії. Згідно з дослідженнями М. Селігмана, ця ймовірність у них увосьмеро більша, ніж у оптимістів.

Як стверджує М. Селігман, оптимізм загартовується у самостійних діях зростаючої людини, у доланні перешкод. При цьому завдання підлітка – під наглядом уважних дорослих «отримати звичку без страху дивитися в очі труднощів».

Чому ж оптимізм такий важливий? Дослідження Селігмана [2] показують, що оптимісти фізично здоровіші, живуть довше, мають приязні взаємини з іншими людьми, досягають гарних результатів у навчанні, спорті та практично в будь-якій роботі.

Важливо наголосити, що у підлітковому періоді інтенсивно розвивається нервова система, під контролем якої відбувається процес статевого дозрівання. Бурхливі зміни призводять до підвищеної збудливості, емоційної лабільності, послаблення гальмівних процесів, гіперактивності. У зв'язку з послабленням контрольних функцій фронтальних відділів кори мозку страждає вся система довольної регуляції психічної діяльності та поведінки. Це впливає також на когнітивні процеси, передусім, на сприймання та увагу. Високий рівень підкоркової активності призводить до негативних змін у роботі мозкових систем, які відповідають за реалізацію когнітивних функцій. Потім збільшується активність статевих залоз, і, відповідно, гальмується активність гіпоталамуса та гіпофіза та відновлюється контрольна функція кори великих

півкуль. У результаті цього у старших підлітків знову виникає довільна саморегуляція поведінки та психічної діяльності.

Активність гормональних процесів визначає високу емоційність підлітків. Емоції підлітків відрізняються не лише силою, але і великою нестійкістю. Настрій часто і різко змінюється, можливі бурхливі афективні спалахи. Емоційна сфера підлітка характеризується підвищеною чутливістю. У молодшого підлітка підвищується тривожність у сфері спілкування з однолітками, у старших підлітків – з дорослими.

Як зазначає А.В. Горова, у цей час підлітку особливо важливо набути такої риси характеру, як оптимізм. Це допоможе йому успішно пройти кризові періоди формування та використовувати ці навички й надалі, у дорослому житті [1].

Відтак, першочергово важливо виділити компоненти підвищення оптимізму у підлітків:

- зменшення загальної невротизації, що досягається набуттям навичок позитивного мислення. Методи набуття навички мають бути досить стислими і емоційно зарядженими, метафоричними, оскільки підлітки назагал не зажди можуть надовго концентруватися і виконувати великий ряд дій. Наприклад, доцільно грати в ігри «Зате» (де дорослий називає погану ситуацію, а підліток має знайти в ній позитивні риси: «Отримав погану оцінку – Зате з'ясував, де треба підтягнути»), «Назви 10 хороших моментів сьогоднішнього дня», розмірковувати на тему позитивного мислення, наводити приклади та допомагати формувати такі мисленнєві навички.

- оволодіння навичками саморегуляції. Такими можуть бути як навички самопідтримки у терапевтичній техніці десенсибілізації та репроцесуалізації (опрацювання травми) рухом очей (вправи «Обійми метелика», «Люблячі очі» [3, с. 1], «Самообійми»), так і навчки заземлення: («У момент стресу назви 5 речей, які ти бачиш, 4 звуки, які ти чуєш, 3 тілесні почуття, 2 запахи, які ти відчуваєш та один смак»).

- фізичні вправи з набуття балансу, такі, як дихальні та релаксувальні практики, вправи з шестом, прогулянки.

- психоедукація, яка важлива у контексті того, що динамічна перебування підлітка не зрозуміла йому самому. Часто коли підліток дізнається про фізичні та психологічні процеси, притаманні для людини його віку, то стає більш лояльним до змін свого настрою. Також знання про те, що відбувається в людині під час стресу, часто пояснює реакції і дає підлітку змогу бути більш впевненим у своїх реакціях. До методів психоедукації можна долучити і методи самопізнання: різноманітні тести, прості техніки роботи з метафорично-асоціативними картками, із письмовими практиками, проєктивні методики, ведення щоденника тощо.

– знаходження джерел ресурсу. Тут можна успішно задіяти арт-терапію, казкотерапію, спорт, навчання у студії або знаходження інших методів прояву індивідуальності та способів їх вираження задля кращого контакту з однолітками.

Отже, можна резюмувати, що привчання до оптимістичного способу мислення підлітка дає змогу якісно змінити на краще його життя і динаміку подальшого його психічного розвитку.

### **Список використаних джерел:**

1. Горлова А.В. «Шляхи виховання оптимістичного світосприйняття дітей та підлітків». Матеріали всеукр. наук.-практ. конфер. «Особистісний розвиток дітей та молоді інноваційно-орієнтованому освітньому середовищі». Київ. 2016. С. 7.

2. Селигман М. «Как научиться оптимизму» [Електронний ресурс]. Дата звернення: 19.11.2020. Режим доступу: <https://knigogo.net/chitat-online/kak-nauchitsya-optimizmu-izmenite-vzglyad-na-mir-i-svoyu-zhizn/>

3. Кнipe Jim «Loving Eyes Protocol» [Електронний ресурс]. Дата звернення: 19.11.2020. Режим доступу: [https://emdrtherapyvolusia.com/wp-content/uploads/2016/12/Loving\\_Eyes\\_Protocol.pdf](https://emdrtherapyvolusia.com/wp-content/uploads/2016/12/Loving_Eyes_Protocol.pdf)

**Музика А. О.**

*студентка магістратури*

*Науковий керівник: **Бєлавіна Т. І.***

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри психології та педагогіки*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ІГРОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Питання норми та патології є гострою соціальною, медичною та психологічною проблемою. Завдання медичних працівників виявити та скорегувати відхилення за допомогою медикаментозного або ж хірургічного втручання. Зробити навколишнє середовище максимально комфортним для осіб з особливими потребами – мета працівників соціальних угруповань. Завданням психології є виявлення та корекція видимих психологічних відхилень з метою безпечної соціалізації людини з особливими потребами.

Одним з відомих медико-психологічних відхилень є розлад аутистичного спектру. Термін «Аутистичний» був введений швейцарським психіатром Ойгеном Блейлером у 1904 році. Цим терміном психіатр пояснював втечу від соціального життя, яку демонстрували дорослі пацієнти хворі на шизофренію. Згодом у 1944 році Ганс Аспергер помітив дану особливість у дітей й трактував її, як «Аутистична психопатія» [2].

Пізніше аутизм та шизофренію почали розмежовувати й до сьогодні діагноз набув змін, проте виявлення даного відхилення не змінилися. Симптомами розладу аутистичного спектру є: відсутність почуття небезпеки, понижена чутливість до болю, важкість у вираженні потреб, незвична прив'язаність до предметів, недоречний сміх, стереотипія, відсутність або підвищена чутливість до звуків.

Діагностувати розлад аутистичного спектру можна уже у віці одного року та трьох місяців за такими симптомами: зниження здатності до соціального розвитку, стереотипність поведінки, порушення розвитку мови та її комунікативної функції.

Попри всі теорії причинності виникнення розладу аутистичного спектру головним детермінантом являється ген. Це генетичне захворювання є спадковим, проте на його виникнення та перебіг впливає перебіг вагітності матері та травми, інфекції, щеплення перенесені дитиною в постнатальний період.

Дитині з розладами аутистичного спектру притаманні такі ж етапи гри, як і нормотипичній дитині, проте із затримкою в декілька місяців або ж років. Деякі діти з аутизмом у яких проявляються супутні розлади розвитку не досягають сюжетної та сюжетно-рольової гри. Кожен етап гри дитини з аутизмом має відмінності від норми.

Предметна гра дитини з розладами аутистичного спектру максимально проявляється на маніпулятивному рівні. Для нормотипичних дітей етап маніпуляції з предметами займає декілька хвилин, тоді, як для дитини з аутизмом дана дія може тривати до тридцяти хвилин. Мета тривалого маніпулювання – сенсорне насичення. Особливість зацікавлення дитини предметним світом полягає у вимірненні порогів відчуттів [3].

Функціональна предметна гра для дитини з розладами аутистичного спектру не викликає цікавості тому, що соціальні характеристики предмета є менш важливими за його окремі сенсорні властивості [3].

Символічна предметна гра, як і сюжетно-рольова гра в дитини з аутизмом виникає дуже рідко та характеризується примітивністю застосування.

Сюжетна гра дитини з аутизмом характеризується стереотипією. Особа програє певні побутові ситуації – шаблони, якими щоденно користується.



У дитини з розладами аутистичного спектру зв'язок зі світом порушений. Їй не вдається природньо засвоїти норми соціального життя. Сюжетно-рольова гра передбачає відображення соціальних ситуацій з присвоєнням ролі. Для дитини з аутизмом це зробити без соціальної корекції практично не можливо. Дитина проявляє утруднення у розумінні правил гри та їх виділенні, розподілі ролей, використанні предметів–заміщувачів. Сюжетно-рольова гра дитини з розладами аутистичного спектру не виникає без спеціальної організації [3].

Корекція поведінки дитини з розладами аутистичного спектру передбачає внесення змін в деструктивні форми поведінки, розвиток збережених можливостей індивіда та формування навиків на основі біологічних задатків людини.

Одним з ефективних методів корекції поведінки дитини з розладами аутистичного спектру є ігротерапія. Зміна проявів поведінки за допомогою гри – мета даного напрямку.

Корекційна робота в ігротерапії здійснюється за допомогою ігрових задач. Ігрові задачі вводять в гру дорослий [3].

Метою ігрових занять є допомогти дитині отримати досвід взаємодії з іншою дитиною, отримати навик взаємодії з нею та стати частиною колективу [1].

Науковці виділяють такі завдання ігрових занять:

1. впливати на формування довільної саморегуляції поведінки та організованості;
2. розвивати творчі здібності дитини;
3. сформувані уявлення про навколишнє середовище та взаємодію між людьми;
4. через ігрову взаємодію між дітьми та дорослими формувати образ «Я» в дитини;
5. вивільняти емоції, тривожність та напругу;
6. мотивувати дитину до комунікації та взаємодії;
7. стимулювати мовленеву, ігрову та комунікативну діяльність дитини;
8. створювати передумови для довільної поведінки дитини [1].

Ігротерапія, яка використовується в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру поділяється на чотири рівні: налагодження контакту, наслідування, ігри за правилами та сюжетно-рольові ігри. Кожен з рівнів має свій набір методів, занять та задач. Мета кожного з них – розвиток ігрової діяльності дитини з розладами аутистичного спектру [1].

Отже, ігротерапія є надзвичайно ефективною в роботі з дітьми дошкільного віку тому, що провідною діяльністю їх є гра. Гра

допомагає дитині набути навички в різних видах діяльності, овоїти норми поведінки в соціумі, покращити емоційне здоров'я.

В процесі гри дитина вивчає важливі соціальні навички та способи взаємодії з оточуючими. В ігровій кімнаті дитина вчиться самостійно вибирати та організовувати свою діяльність, вивчає функції іграшок та способи їх застосування, набуває навичок самогігієни, позбувається страхів.

Ігротерапія є ефективним методом корекції тому, що під час гри дитина перебуває в стабільному емоційному стані, який призводить до повного розслаблення організму та ефективної роботи мозку. В ігровій кімнаті дитина почуває себе в безпеці та намагається проектувати власне сприйняття навколишнього світу та взаємодію з ним. Це сприятливе середовище для зміни поведінки.

### **Список використаних джерел:**

1. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». Київ : Міністерство освіти і науки України. 2013. 200 ст.
2. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 ст.
3. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. Москва : Тервинф, 2004. 136 с.

### **Сторож В. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри психіатрії, наркології та психології  
Одеського національного медичного університету*

### **Бальжик В. В.**

*студент IV курсу кафедри психіатрії, наркології та психології  
медичного факультету № 3  
Одеського національного медичного університету*

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Формування комунікативних здібностей у студентів психологів є одним з необхідних факторів становлення їх як професіоналів.

Актуальність проблеми визначається важливим значенням процесу спілкування в професійній діяльності психолога.

Комунікативні здібності відображають рівень його професійної підготовленості і зрілості, є критерієм успішності в діяльності. Комунікативна компетентність передбачає вміння донести інформацію людині на доступній йому мові. Важливу роль в комунікації відіграє прояв поваги до партнера. Комунікативні здібності виявляються в здатності використовувати досвід інших, взаємодіяти з ними, організовувати, відстоювати свою точку зору, переконувати інших, уникати конфліктів.

Згідно даним соціологічних опитувань – 73% американських, 63% англійських і 85% японських керівників стверджують, що комунікація – це головна перешкода на шляху ефективної роботи їхніх організацій. Інше соціологічне опитування показало, що двісті п'ятдесят тисяч працівників, дві тисячі компаній вважають обмін процесом комунікації однією із самих складних проблем у їхніх організаціях.

У загальному плані компетентність у спілкуванні припускає розвиток адекватної орієнтації людини самому собі. Таким чином комунікативна компетентність у фахівців майбутніх психологів є актуальною проблемою в нашому суспільстві.

Комунікація – процес передачі інформації та обміну думками, почуттями між людьми в різних сферах пізнавально-трудої і творчої діяльності. Це акт і процес встановлення контактів між суб'єктами взаємодії за допомогою вироблення загального змісту переданої і сприйнятої інформації. У психології цей термін використовується як більш емне поняття – не тільки як передача інформації, а ще й особливості поведінки людей у цьому процесі [1, с. 175].

Комунікаційний процес включає компоненти, обов'язкові для будь-якої комунікації:

- джерело інформації відправник, комунікатор, що створює і відправляє повідомлення людина, соціальна група;
- передавач мозок, мовні органи, що перетворює, кодує повідомлення в сигнали, придатні для передачі знаки мови, жести, міміку;
- канали зв'язку, здатні проводити сигнали;
- приймач, що сприймає і відтворює сигнал, що декодує прийняте повідомлення органи сприйняття, мозок;
- адресат або одержувач інформації реципієнт;
- відгук набір реакцій одержувача після одержання послання;
- зворотний зв'язок (частина відгуку одержувача, що він передає назад відправнику);
- шум (незапланована статика або перекручування, які з'являються під час комунікаційного процесу і призводять до одержання іншого повідомлення ніж те, що було відправлено.

Процес спілкування займає ключову позицію в професійній діяльності майбутнього психолога. Саме від уміння встановлювати контакт із клієнтом залежить ефективність професійної діяльності.

Розвиток комунікативної компетентності займає особливе місце в підготовці майбутніх психологів. Багатоаспектна діяльність психолога висуває певні вимоги до індивідуально-психологічних особливостей та професійних якостей практичного психолога, зокрема, до рівня його комунікативної компетентності.

У процесі професіоналізації майбутні психологи мають опанувати весь спектр здатностей: комунікативно-мовленнєвих, соціально-перцептивних й інтерактивних.

Проте, на нашу думку, на передній план у розвитку їх комунікативної компетентності мають висуватися такі комунікативно мовленнєві здатності: вміння уважно слухати співрозмовника, здатність діставати інформацію завдяки правильно поставленим запитанням, вміння уточнити правильність розуміння інформації і, зрозуміло, такі інтерактивні здатності, як вміння легко вступати в контакт і здатність поводитися відкрито, дружньо, щиро на вербальному і невербальному рівнях.

Майбутнім психологом незалежно від етапу професійного становлення – важливо повсякчас дбати про комунікативний розвиток своєї особистості, що сприятиме набуттю нею соціальної ідентичності [5, с. 249].

З огляду на це, нами було виділено три основних блоки якостей та властивостей особистості, що забезпечують спілкування психолога з його клієнтами:

1) властивості, що визначають спрямованість особистості психолога до спілкування. До якостей і властивостей особистості майбутнього психолога, що визначає її спрямованість на спілкування, належить насамперед, альтруїстична установка і високий рівень симпатії.

2) інтелектуальні здібності майбутнього психолога, що дозволяють здійснювати конструктивне спілкування-соціальний інтелект, який здатний правильно розуміти і прогнозувати поведінку інших людей розпізнавати їхні наміри, почуття й емоційні стани.

3) якості і властивості особистості психолога, дозволяють йому впливати на суб'єктів – соціальна фасилітативність. З одного боку, такий вплив здійснюється завдяки використанню психологом спеціально розроблених методик, з іншого боку ефект впливу підсилюється, якщо психолог має певні особистісні якості і властивості.

Таким чином, комунікативна компетентність майбутнього психолога як визначальна складова професійної компетентності охоплює цілу низку ієрархічно підпорядкованих компетентностей: інформаційну компетентність, компетентність соціальної взаємодії, компетентність у

сприйманні та розумінні іншої людини, невіддільну від рефлексивності й емпатійності суб'єкта спілкування [3, с. 316].

У процесі професіоналізації майбутні психологи мають опанувати весь спектр здатностей: комунікативно-мовленнєвих, соціально-перцептивних й інтерактивних.

Професійне мовлення психолога – це важлива складова професійної компетенції психолога. Складовими професійного мовлення психолога є стиль мовлення, комунікативні вміння, мовленнєвий інтелект, креативність мовлення, професійна спрямованість мовлення, техніка та композиція мовлення [2, с. 278].

Ці складові професійного мовлення психологів виділяють в своїх дослідженнях О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, А.Й. Капська, С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко, А.В. Первушина, Л.О. Савенкова, Л.Ф. Спірін, В. А. Семиченко, Ю. А. Паскевська [4, с. 367].

Розвиток соціально-комунікативної компетентності є необхідною умовою ефективної професійної діяльності дорослих. Соціально-комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої та опосередкованої взаємодії особистості із світом духовної матеріальної культури, тому є результатом досвіду спілкування з людьми.

#### **Список використаних джерел:**

1. Писаревський І. М., Александрова С. А., Бекетова. О.М. - комунікативна компетентність (в туризмі) : підручник. Харків : ХНУМГ, 2017.175 с.

2. Чепелева Н.В., Костюка Г.С. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога – практика., Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології. Вип. 19. 278 с.

3. Корніяка О. М. Сучасні підходи до вивчення комунікативної компетентності особистості. Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України: за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Вип. 3. 316 с.

4. Мілютіна К. Л. Динаміка професійної компетентності практичних психологів у процесі перенавчання . Педагогічний процес: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. К., 2005. Вип. 3. 367 с.

5. Чепелева Н.В., Панок В., Титаренко Т.М. Особистісна підготовка практикуючого психолога. Основи практичної психології. Либідь, 1999. 249 с.

**Сторож В. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри психіатрії, наркології та психології  
Одеського національного медичного університету*

**Гергі Д. Є.**

*студент IV курсу кафедри психіатрії, наркології та психології  
медичного факультету № 3  
Одеського національного медичного університету*

## **ВПЛИВ ЕГОЦЕНТРИЗМУ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

Феномен егоцентризму є викривленням образу світу, відношення до нього тільки через власні, індивідуальні критерії оцінювання, які заважають адекватно сприймати і аналізувати точки зору інших. В свою чергу, це негативно впливає на міжособистісні відносини, пізнання явищ зовнішнього світу, тобто загальну соціально-психологічну адаптацію, що, з огляду на суспільну природу людини, є важливим для нормального розвитку і функціонування особистості [3, с. 472].

Проявлення егоцентризму та його подолання являється актуальною проблемою для психології та сучасного світу. Ефективному спілкуванню заважають егоцентричні інтерпретації, які людина намагається донести до співрозмовника і які обумовлені нерозумінням один-одного, неадекватністю власного психічного его-стану, а також не умінням прийняти і врахувати позицію іншого. Особливо це акцентується на професійну діяльність майбутнього психолога, підкреслюється у роботі з клієнтами коли сприймається своя точка зору як єдина існуюча. В свою чергу егоцентризм, як явище, здатне породжувати у клієнта не задоволення результатом консультації.

Як якість особистості, егоцентризм є фіксованою установкою людини на своїх думках, хвилюваннях, уявленнях, діях, цілях, якостях характеру і темпераменту тощо. У зрілому віці егоцентризм може проявлятися у формі саморефлексії, тобто своєрідного аналізу власних якостей особистості, поведінки, висловлювань, потягів та намірів, емоцій і станів тощо. Егоцентризм супроводжує деякі акцентуації характеру та психічні захворювання (істерія, шизофренія ) [4, с. 54].

Люди з егоцентричними властивостями психіки досить «незручні» і «важкі» для суспільного виховання. Але все ж таки, їх виховання можливе і чим раніше воно почнеться, тим ефективніші будуть обрані способи корекції егоцентричних реакцій і змін в установках та

свідомості, тим більш вірогідно, що людина набуде сенсу життя і тим самим на неї чекатиме благополучне життя [5, с. 117].

Також, егоцентризм пов'язаний із егоцентричною позицією, яка сприяє автономізації особистості, віддаленню самої себе у самосвідомості і в реальних стосунках від інших людей. Така автономізація є дуже своєрідним способом реалізації егоцентричних потреб, до яких відносять потреби: в успіху, співчутті, опіці, аффіліації, самоствердженні, захисті «Я» і, навіть, у психосексуальній потребі.

Першим дослідником феномена «егоцентризм» був зарубіжний дослідник Жан Піаже який ввів термін для опису особливостей мислення, характерного для дітей у віці до 8-10 років. З різних причин така особливість мислення в різного ступеня вираженості може зберігатися і в зрілому віці.

Окрім цього, Ж.Піаже розглядав вербальний егоцентризм, коли дитина говорить, не намагаючись вплинути на співрозмовника, не усвідомлює відмінностей власної точки зору та точок зору інших [2, с. 223].

В той же час вітчизняний психолог Л. С. Виготський теж займався вивченням дитячого мовного егоцентризму, він вважав, що природа дитячого мовного егоцентризму розглядається як соціальна, а всі вищі психічні функції виникають у ході співпраці дитини з дорослим.

Л. С. Виготський розглядав природу і долю егоцентричного мовлення принципово інакше, ніж Ж. Піаже. Згідно з законом розвитку вищих психічних функцій, що виникають першочергово у формі колективної взаємодії, егоцентрична мова є одним з феноменів переходу від мовлення для інших до мовлення для себе, перехід від інтерпсихічних функцій до інтропсихічних.

Егоцентричне мовлення – це мовлення, яке займає проміжну позицію між мовленням дитини, що бере участь у спілкуванні з іншими людьми, і внутрішнім мовленням для себе. Егоцентричне мовлення – це ніби те міркування, яке відбувається з самим собою, чи мислення в голос. Тому Л. С. Виготський вважав, що егоцентричне мовлення не згасає з віком, а переходить у внутрішній план [5, с. 98].

На основі досліджень які були присвячені природньому виникненню егоцентризму, виявленню особливостей розвитку егоцентризму в різних вікових періодах, вченими різних країн світу, у тому числі і вітчизняними психологами була спроба, класифікувати егоцентризм за видами та формами прояву в особистості.

Загальної устаткованої структурованої класифікації егоцентризму за видами в психології не представлено, так як егоцентризм розглядається з різних концептуальних позицій. Але в психологічній літературі виділяються такі види егоцентризму: пізнавальний, який характеризує процеси сприймання та мислення; моральний, що виражається в нездатності

сприйняття моральних вчинків людей; комунікативний – як суб'єктивне сприймання інформації, яка надходить у процесі спілкування [1, с. 9].

У дослідженні використано сукупність методів різної спрямованості. Метою дослідження було виявити та розкрити вплив егоцентризму на професійну діяльність майбутнього психолога, обстежено 51 юнак та дівчата 17-20 років. Вивчалася вираженість егоцентричних феноменів «особистий міф», «сфокусованість на собі», «уявна аудиторія». Результати дослідження показали, що егоцентризм впливає на діяльність майбутніх психологів та має властивість егоцентричного бачення себе як члена соціуму. У професійній діяльності майбутнього психолога важливу роль відіграє вміння прислухатися до клієнта та не користуватися своїм статусом .

На сьогоднішній день вплив егоцентризму на професійну діяльність майбутнього психолога чітко відмічається та є перспективним напрямком подальших досліджень.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гейко Є.В. Эгоцентризм в онтогенезе развития личности проблема личности в современной науке: результаты и перспективы исследований: тезисы докладов Третьей Всеукраинской научной конференции молодых ученых 28-29 сентября, 2000. 25 с.
2. Пашукова Т.И. Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. Кировоград : Центрально Украинское издательство, 2000. 338 с.
3. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: пер с англ. и фр. Под ред В.А. Лекторского. М.: Междун. педагог. академия, 1994. 680 с.
4. Пов'якель Н.І., Гейко Є.В. Психологічні передумови і наслідки розвитку когнітивного егоцентризму у підлітковому віці: збірник наукових праць: Випуск 1(4) НПУ, 1999. 106с.
5. Чумак В. В. Вікова психологія : навч. посіб. Бердянськ : 2015. 192 с.



**Сунетчиева Л. Р.**

*магістр кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки*

*Науковий керівник: Костюченко О. В.*

*доктор психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки.*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ СТАТЕВО-РОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Проблеми статево-рольової ідентифікації зумовлені тим, що через постійні динамічні зміни у світі виникає все більше питань про вплив певних гендерних стереотипів на формування особистості підлітків у соціально-психологічному середовищі. Актуальність та доцільність дослідження зумовлені трансформаційними змінами в Україні, пов'язаними із процесом становлення творчої, активної, самодостатньої, незалежної від статі та андрогінної особистості. Гендерні дослідження широко проводяться у всьому світі та розкриті в наукових працях соціальних психологів, таких як Ф. Джеймс [2], К. Хорні [5], Т. Баранова [9], Ю. Альошин [4], С. Берн [2], Д. Майерс [4], І. Кон [3], І. Клечіна [3], Т. Бендас [1], О. Воронін [8], які бачать переоцінку «гендерних» цінностей у сучасному соціальному суспільстві.

Термін «гендер» у феміністичних і гендерних дослідженнях є соціально-біологічною характеристикою, через яку визначаються поняття «чоловік» і «жінка», психосоціальні, соціокультурні ролі чоловіка і жінки як особистостей, а також психо-біологічні особливості, на які впливає біологічна стать, цілісна психічна репрезентація статі, сповнена динамічним глибинним, когнітивним та поведінковим поняттям жіночого та чоловічого, здобута індивідом у результаті набуття індивідуального гендерного досвіду. Тобто гендер – це соціальний конструкт, який визначає *соціальну* стать людини.

Слід зазначити, що розуміння поняття «гендерна ідентичність» для дослідників неоднозначне. Наприклад, К. Радіна визначає «гендерну ідентичність» як належність до певної соціальної групи за ознакою статі [4]. Т. Бендас розглядає гендерну ідентичність як ідентифікацію себе з певною людиною, ставлення до себе як представника певної статі, оволодіння відповідними формами поведінки та формування особистісних характеристик [1, с. 7]. Е. Здравомислова й А. Тьомкін говорять про соціально-психологічний феномен, продукт і процес побудови предмета самого себе та соціальної реальності за допомогою конструктів маскулінності та фемінінності [2, с. 61]. І. Кльоцина розу-

міє гендерну ідентичність як аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі [3, с. 6].

З соціально-психологічних досліджень таких вчених, як Ф. Джеймс, К. Хорні, Т. Баранова [9], Ю. Альошин [4], С. Берн [2], Д. Майерс [4], І. Кон [3], І. Клечіна [3], Т. Бендас [1], О. Воронін [8], Н. Абубікірова [9], Д. Воронцов [4], Н. Городнова [2], Н. Лавриненко [2], Т. Мельник [4], Р. Петрова [9], Р. Столер [4], С. Бем відомо, що ядром структури ідентичності є рольова ідентичність. Насамперед рольова ідентичність виступає як усвідомлення суб'єктом психологічних ролей.

Американський соціолог Ч. Гордон [6], вважаючи гендерну та статеву ідентичність однією з важливих рольових ідентичностей, виділяє 5 основних типів рольових ідентичностей:

1) гендерна ідентичність, базується на гендерній ідентифікації людини як чоловіка чи жінки, є однією з найважливіших з усіх рольових ідентичностей;

2) етнічна – ідентифікація людини як члена расової, релігійної, національної спільноти чи мовної групи, субкультури чи іншої соціальної структури. Цінності та стилі міжособистісної взаємодії людей залежать від наявності конкретної етнічної ідентифікації;

3) ідентичність членства, заснована на зв'язку між особою та організаційним життям суспільства через усі форми членства в групі, що базуються як на формальному змісті («студент», «член ради» тощо), так і на неформальних формах дозвіллевих асоціацій (членство в певних колах, компаніях, клубах та групах);

4) політична – ґрунтується на власних характеристиках, таких як ліберальна, консервативна чи радикальна, які впливають на пізніше ідентифікацію себе як республіканця чи соціаліста. Розвиваються типові моделі ставлення людини до конкуренції, влади та прийняття рішень;

5) професійна – система рольових ідентичностей для роботи, як у домашньому господарстві (дружина, батько тощо), так і поза ним (адвокат, сантехнік тощо) .

Так, учені ( В. Брайсон [9], Б. Елліот [5], Д. Коновалов[4], В. Менжулін[9], К. Трофимова [4], Р. Хаббард [5], Ю. Шабаліна [3] й ін.) констатують універсальну та значущу роль гендерної ідентифікації, яка має свої закономірності та протиріччя. Значущу роль в процесі розвитку гендерних ролей, як статево-рольової поведінки відбувається в контексті соціалізації. Вони вважали, що рольова соціалізація полягає не лише в засвоєнні суспільних очікувань до соціальних ролей, а й рольовий розвиток особистості, тобто формування психологічних ролей, як соціальних, так і особистісних, міжособистісних, характерних, життєвих тощо. Серед великої кількості ролей, що їх засвоює людина, для нормальної соціалізації особистості велике значення мають статеві та

гендерні ролі. Ці ролі тісно пов'язані з усвідомленням себе представником певної статі і з нормативами поведінки, характерної для представників цієї статі. Статеві та гендерні ролі тісно пов'язані зі статевою та гендерною ідентичністю особистості [6].

**Висновки.** Отже, оскільки гендерна ідентифікація має важливе значення для становлення особистості та подальшої її соціалізації у суспільстві, формування життєвих ролей та подальше усвідомлення їх суб'єктом. Таким чином, особистість здатна гармонійно розвиватися за умови, якщо в неї є можливість проявляти свою індивідуальність, через програвання великої кількості життєвих ролей у різних сферах життя. Чим більша кількість цих ролей, тим більш вільною почуває себе людина і це дає їй змогу та натхнення до саморозвитку.

### Список використаних джерел:

1. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. К. : Педагогічна думка, 2007. 152 с.
2. Вихор С. Т. Гендерне виховання: паралелі криз століття. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. К. : Логос, 2003. Том XI. С. 82–90.
3. Вихор С. Т. Виховання школярів різної статі та гендерний підхід у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. *Педагогічний пошук*: науково-методичний вісник управління освіти і науки Волинської облдержадміністрації та Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти. 2005. № 1 (45). С. 6–9.
4. Гендер без прикрас. Через гендерну політику до диктатури гомосексуалізму. Київ : Всеукраїнський рух батьків, 2010–2011. 57 с.
5. Іванова І. В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Одеса : Одеський юридичний інститут ХНУВС, 2007. 21 с.
6. Кон І. Психологія статевих відмінностей. Гендерна педагогіка: за ред. В. Гайдено. Суми : Університетська книга, 2006. С. 106–112.
7. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. Тернопіль : Джура, 2003. 406 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика. М. : Академия, 1999. 184 с.
9. Соціальна педагогіка : словник-довідник Т. Ф. Алексеєнко, Ю. М. Жданович, І. Д. Зверева, О. Л. Кононко та ін.; за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. Вінниця : Планер, 2009. 548 с.

**Уманська Я. Ю.**

*студентка II курсу магістратури спеціальності «Соціальна робота»*

*Науковий керівник: Саранча І. Г.*

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЕМПАТІЇ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦЯ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Актуальність проблеми.** Соціальна робота, спрямована на соціальні зміни шляхом збільшення функціональних можливостей людей, – це професія, спрямована на розвиток постійного оздоровлення людини, як і інші подібні дисципліни. Зміни необхідні для цього прогресу та його безперервності. Через особисті відмінності, наслідки умов навколишнього середовища та систем, люди живуть різними способами від людини до людини. Ці умови, системи та інші особливості розвитку іноді можуть призвести до деяких проблем. Там, де одні здатні подолати ці проблеми, іншим може знадобитися професійна підтримка. Соціальний працівник може виступати радником у таких стосунках [1, с. 15].

Особливо актуальна ця проблема в професійному становленні студентів-психологів та соціальних працівників, так як саме в цей період продовжує розвиватися емпатійне ставлення до людини, і мотивується професійне самовизначення. А також гостро стоїть проблема міжособистісної взаємодії для сучасної молоді в соціальній ситуації розвитку, коли відмова від живого спілкування з людьми на користь інтернет-спілкуванню [2, с. 3].

**Аналіз останніх наукових досліджень.** Методологічні засади професійної підготовки майбутніх соціальних працівників розглядаються у працях вітчизняних науковців – В. Андрущенко, С. Архипової, В. Беха, А. Горілого, І. Звереві, А. Капської, І. Козубовської, В. Кременя, М. Лукашевича, В. Поліщук, В. Полтавця, Т. Семігіної, Ю. Швалба та ін.

Емпатія в сучасній вітчизняній психології розглядається за наступними напрямками: в працях науковців Т. П. Гаврилова, Ю. Б. Гиппенрейтер, Р. Б. Карамуратова, М. М. Муканов, М. М. Обозов, Г. Б. Орлов, Н. І. Сарджвеладзе досліджується визначення якісної природи емпатії; зв'язок структурних характеристик емпатії з різними психічними процесами і психологічними особливостями особистості вивчався науковцями А. А. Бодалевим, Л. П. Виговскою, О. В. Дашкевич, С. А. Єршовим, Г.Ф. Михальченко, В. А. Микаеляном, А. А. Рояк, Л. П. Стрелковою, О. П. Санниковою, І.М.Юсуповим; процесуальний

характер емпатії досліджувався науковцями В.С.Агеєвим, С. Б. Бори-сенко, О. Г. Ковальовим, М. И. Пашуковою, Л. П. Стрелковою.

**Структурований виклад основного матеріалу.** Проаналізувавши особливості прояву та причини виникнення «емпатичної сліпоты», можна стверджувати, що проблема емпатії актуальна для фахівців зайнятих у соціальній сфері, особливо – для соціальних працівників, які безпосередньо працюють з клієнтами. Це зумовлено тим, що фахівці цієї професії змушені перебувати в тісній і інтенсивній взаємодії з різними людьми, в емоційно напруженій атмосфері, що може завдати значної шкоди їхньому здоров'ю і професійній діяльності [4, с. 151]. З метою перевірки означених теоретичних позицій було проведено емпіричне дослідження, спрямоване на діагностування рівня емпатії у 70 соціальних працівників, які працюють у відділі у справах сім'ї та молоді Ладизинської міської ради та Гайсинський районний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

За допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко було виявлено загальний рівень емпатії у соціальних працівників та розвиненість різних компонентів цього феномену. При цьому ми поділяємо погляд науковця В. В. Бойко на емпатію як форму раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, що є витонченим засобом «входження» в психоенергетичне середовище іншої людини. У цій методиці в структурі емпатії розрізняють 6 шкал (тенденцій):

1. Раціональний канал емпатії. Спрямованість уваги, сприйняття і мислення особистості на сутність будь-якої іншої людини, на його стан, проблеми, поведінку. Це надзвичайна зацікавленість до іншого, що сприяє емоційному та інтуїтивному розумінню партнера. У раціональному компоненті не обов'язковою є логіка або будь-яка мотивація інтересу до іншого. Партнер залучає увагу своєю буттєвістю, що дозволяє неупереджено вбачати його сутність.

2. Емоційний канал емпатії. Здатність особистості входити в емоційний резонанс із людьми, які оточують, співпереживати. Емоційна чуттєвість стає засобом «входу» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку й ефективно впливати, можливо тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне налаштування до іншої людини. Співробітництво й співпереживання виконують роль з'єднувальної ланки, провідника від однієї людини до іншої і назад.

3. Інтуїтивний канал емпатії Здатність особистості бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту отриманої інформації про них, спиратися на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція менш залежить від оціночних стереотипів, ніж свідоме сприйняття партнерів.

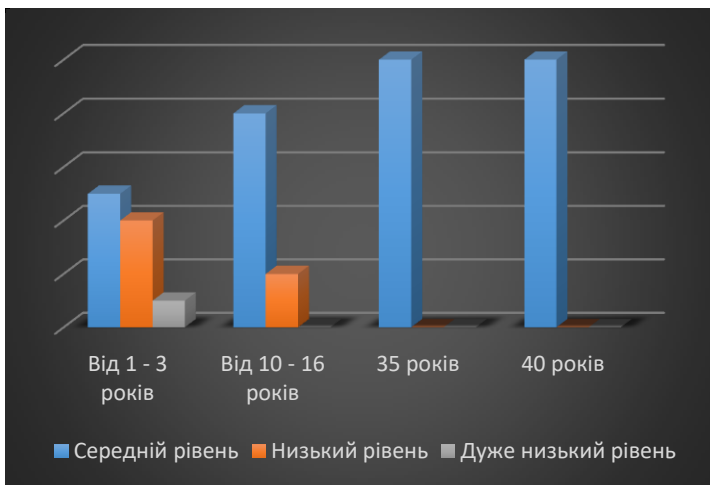
4. Устаткування, що сприяють емпатії. Спрямованість на встановлення особистих контактів з оточуючими, схильність проявляти цікавість до їх внутрішнього світу, цікавитися переживаннями і проблемами інших людей.

5. Проникаюча здатність в емпатії. Здатність створювати атмосферу відкритості, довірливості, душевності. Прагнення своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяти інформаційно-енергетичному обміну. Розслаблення партнера сприяє емпатії.

6. Ідентифікація в емпатії. Уміння зрозуміти іншу людину на основі співпереживань, уміння поставити себе на місце партнера. В основі ідентифікації – легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування [3, с. 27].

Результати за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко. Аналіз отриманих у ході дослідження даних показав, що у 20% спостерігається низький рівень емпатії, 2% мають дуже низький рівень емпатії, а 78% – середній рівень вираження емпатії.

За результатами аналізу анкет соціальних працівників найвищий показник є 107 балів – це устаткування, що сприяє емпатії. Це означає, що більшість соціальних працівників зацікавлені проблемами й переживаннями своїх клієнтів. Легко встановлюють контакт із людьми, які їх оточують. Друге місце посідає емоційний канал емпатії – 92 бали. Соціальні працівники прогнозують і впливають на поведінку клієнтів лише в тому випадку, якщо відбулося енергетичне налаштування. Проникаюча здатність в емпатії, тобто здатність фахівця створити атмосферу душевності, відкритості, довірливості має показник у 79 балів. Ідентифікація в емпатії – 76 балів. Уміння зрозуміти іншу людину з її співпереживаннями. Інтуїтивний канал емпатії – 72 бали. Здатність бачити поведінку клієнтів та вміння діяти в умовах обмеженої інформації про них, спиратися на досвід, що зберігається в підсвідомості, приймати рішення. Раціональний канал емпатії – 67 балів. Надзвичайна зацікавленість до клієнтів, що сприяє емоційному та інтуїтивному розумінню. Спрямованість уваги на сутність проблеми та поведінки. Залучення уваги відбувається за допомогою буттєвості фахівця. Науковці стверджують, що емпатична здатність особистості зростає з розвитком життєвого досвіду. Тому, включивши до бланків методики питання про досвід роботи соціальних працівників, ми вирішили проаналізувати, чи існує залежність між стажем роботи та рівнем емпатії. І було отримано такі дані: 4 особи, які мають стаж роботи у соціальній сфері від 1 до 3 років, мають дуже низький рівень вираження емпатії, у 6 працівників – середній рівень, а у 3 працівників – низький рівень емпатії. Ці дані подані в Рис. 1



**Рис. 1. Зв'язок досвіду роботи з рівнем емпатії**

Соціальні працівники, які мають стаж роботи від 10 до 16 років мають середній рівень емпатії – 30 працівників і 7 особи має низький рівень, 35 років стажу – це середній рівень емпатії – 10 осіб, 40 років досвіду роботи – середній рівень вираження емпатії – 10 осіб.

**Висновки.** Отже, можна стверджувати, що існує певна залежність між кількістю відпрацьованих років і рівнем емпатії. Працівники з малим стажем роботи ще не можуть створювати атмосферу довіри в бесіді, знаходити індивідуальний психологічний підхід до кожного клієнта, знімати напругу, оскільки умовою ефективного спілкування із клієнтом є якісно-оптимальний рівень взаємодій із ним. Однією з важливих умов цієї взаємодії є почуття емпатії до клієнта. А в соціальних працівників, у яких стаж роботи є тривалим, спостерігається середній рівень емпатії. Вони вже є висококваліфікованими фахівцями в соціальній сфері, мають певний життєвий досвід, професійні навички спілкування з клієнтами та надання їм якісної допомоги.

Оскільки результати дослідження довели, що емпатія залежить від досвіду професійної діяльності, на нашу думку, необхідно впливати на її формування на стадії підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Потрібно використовувати весь арсенал дидактичних засобів, таких як: лекції, бесіди, тренінги, рольові ігри. Провідним чинником у процесі виховання майбутніх соціальних працівників є формування в них світогляду та професійно-особистісних якостей: емпатія, доброзичливість, альтруїзм, необхідних для здійснення професійних завдань, а саме здатності захищати та допомагати людям.

### **Список використаних джерел:**

1. Василюшина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування: автореф. дис канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ : Знання, 2000. 230 с.
2. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ: Знання, 2007. 20с.
3. Головаха Є. І., Паніна Н. В. Психологія людського взаєморозуміння. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2007. 223 с.
4. Ратинська О. М. Дослідження емпатійності у майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2015. Вип. 36., 150–153 с.

### **Штангрет С.-К. І.**

*випускниця магістрантка*

*Львівського державного університету внутрішніх справ*

## **ЗРІЛІСТЬ ЯК ОСНОВНИЙ КРИТЕРІЙ ДЛЯ ПОБУДОВИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ, ДЛЯ СТВОРЕННЯ СІМ'Ї**

Особистісна зрілість вважається однією з соціально позитивних і значущих характеристик людини. Завдяки зрілості людина може займатися саморозвитком, навчатися самодисципліні, самоаналізу та розумінню своїх потреб та життєвих пріоритетів (цінностей).

У психології поняття «особистість» вживається у двох основних значеннях. Особистість – це: 1) будь-яка людина, що має свідомість; 2) конкретна людина як суб'єкт перетворення світу на основі його пізнання, переживання і ставлення до нього. На думку С.Л. Рубінштейна, особистістю є лише та людини, яка має свою позицію в житті і свідомо виділяє себе з навколишнього світу, їй притаманна самостійність думки, зібраність. Г.С. Костюк підкреслює, що особистість посідає певне місце у системі відносин і є активним учасником суспільного життя в тій чи 40 іншій його галузі.

Бачення феномена особистісної зрілості ґрунтувалося на дослідженнях Карла Юнга, Гордона Оллпорта, Леоніда Бурлачука, Дмитра Леонтєва, Ніни Бордовської та Артура Реана, Тетяни Титаренко, Аарона Антоновскі.



Карл Юнг визначав зрілість особистості у наступному вислові: «Я не те, що сталося зі мною, я той, ким я вирішую стати». Тобто теорія Карла Юнга розглядає зрілу особистість, як людину, що не просто підкоряється життєвим обставинам, а яка бореться за своє життя, яка працює над своїм саморозвитком, а відтак розвиває себе та всі аспекти і види зрілості.

За Г.В. Олпортом, психологічно зріла людина характеризується шістьма рисами. Розглянемо їх докладніше:

1. Зріла людина має широкі межі «Я». Вона може подивитися на себе «з боку», бере активну участь у трудових, сімейних і соціальних відносинах, має хобі, цікавиться політичними і релігійними питаннями і всім тим, що вона вважає значущим. Вона безперечно розуміє значення любові до себе і використовує цю можливість сповна.

2. Зріла людина здатна до теплих, щирих соціальних взаємин. В такій людині є навик емпатії – тобто щирого і безоцінного розуміння і співчуття до будь-якої людини чи ситуації.

3. Зрілій людині властива емоційна стабільність. Вона проявляється у можливості людини керувати своїми емоціями при будь-якій ситуації. Вона вміє адекватно реагувати на критику чи агресію. У випадку поганого настрою, коли особистість відчуває себе пригнічено, сумно чи розчаровано – вона безумовно зуміє стабілізувати свій емоційний стан і відновитися.

4. Зріла людина виявляє реалістичне сприймання, досвід і домагання. Вона бачить речі такими, якими вони є, а не такими, якими вона хотіла б їх бачити. Зріла людина – реаліст, вона завжди сприймає ситуацію так, яка вона є і вміє керувати своїми емоціями відповідно до цього.

5. Зріла людина показує здатність до самопізнання і має почуття гумору.

6. Зріла людина має цільну життєву філософію. Вона здатна бачити цілісну картину завдяки чіткому, систематичному і послідовному виділенню значущого в особистому житті. Г. Олпорт вважав, що не потрібно бути Аристотелем і намагатися сформулювати інтелектуальну теорію сенсу життя. Людина потребує систему цінностей, яка має головну мету або тему. Це й робить її життя значущим. У різних людей можуть формуватися різні цінності, навколо яких, цілеспрямовано будуватиметься їхнє життя, причому найкращої мети не існує.

Отже, зріла особистість має постійний набір певних цінностей, що слугують об'єднуючою основою її життя. Об'єднуюча філософія життя дає певні різновиди ціннісної орієнтації, яка домінує, надаючи значущості та смислу майже всьому, що робить людина [2, с. 288–290].

Зрозуміло, що в контексті створення сім'ї зрілість відіграє визначне значення.

Статистика сучасного суспільства показує підвищену статистику створення сімей, незважаючи на фактори війни та пандемії у країні. До прикладу, статистика 2019 року свідчить, що зареєстрованих шлюбів в Україні було в шість раз більше, аніж розлучень (укладено 237858 шлюбів, розлучень 38427).

Проте не кожна особа, яка вступає у шлюб є зрілою особистістю. І з цим пов'язана така велика кількість розлучень. Згідно попередніх даних, кожна 6 пара розлучається, тим самим залишаючись зламаними, розбитими, а якщо у сім'ї вже були діти – то і завдаючи їм болу і залишаючи їх у неповних сім'ях.

Згідно всіх психологічних теорій та парадигм зрілість буває: психологічна, емоційна, економічна, юридична, фізична, соціальна, духовна, статева та ін.

Психологічна зрілість – це високорозвинена здатність контролювати свої бажання та почуття і відповідати за них. Вона передбачає здатність від чогось відмовитись; спокійну і мужню реакцію на розчарування і поразки; відсутність агресії на зауваження та вимоги; незалежність від похвал; відсутність примх; самостійність і почуття реальності; відсутність егоцентризму [1, с. 209].

Емоційна зрілість – це здатність контролювати і розуміти свої емоції. Емоційна зрілість дозволяє нам проявляти свої емоції відповідно до конкретних ситуацій.

Економічна зрілість – це можливість утримувати свою власну сім'ю, тобто забезпечувати її фінансово. Економічна зрілість передбачає вміння заробляти і розпоряджатися своїми фінансами згідно своїх життєвих цілей.

Юридична зрілість – це вік, починаючи з якого громадяни мають право офіційно реєструвати свій шлюб. Юридична зрілість визначається законодавством. Шлюбний вік в Україні – 18 років для хлопців і дівчат.

Фізична зрілість – це здатність і вміння людини брати на себе відповідальність за своє життя, піклуватися про своє фізичне здоров'я, брати на себе функції і завдання, які передбачає подружнє життя (наприклад прибирання, готування їжі, купівля продуктів тощо) [1, с. 196].

Соціальна зрілість – це вміння людини пристосовуватися до життя в середовищі інших, тобто бути повноцінним учасником громадського життя.

Духовна зрілість – це наявність внутрішнього світу людини, а саме характеризується добрим ставленням до інших, турботою, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість та горе.

Статева зрілість – це знання фізіології чоловічого та жіночого організму, зокрема розуміння поняття плідності.

Отже, якщо двоє фізично, статево, економічно, емоційно, юридично, фізично, соціально, духовно зрілих особистостей створюють сім'ю, то це подружжя має набагато вищий шанс на збереження своїх стосунків протягом всього життя. Це означає, що у кожного з них є сформованих світогляд щодо діяльності у житті, щодо пріоритетів та цінностей, а отже їм, як зрілим особистостям, буде легше віднайти контакт щодо життєвих ситуацій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Буковинський А.Й. Основи сім'ї. Київ, 2019. 266 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. Питер, 1998. 608 с.
3. Юнг К. Г. Психология и религия. Москва, 1991. 336 с.
4. Юнг К. Г. Сознание, бессознательное и индивидуация. Москва, 1996. 428 с.

## НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ ПРАЦІ

**Садова М. А.**

*доктор психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

### **МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТІСНИХ ЧИННИКІВ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЩОДО МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ ОБДАРОВАНИХ ЮНАКІВ ТА ДІВЧАТ**

Вивчення обдарованих учнів для професійної спрямованості (попередня професійна діагностика) є однією з найважливіших складових професійної орієнтації школярів. На даному етапі необхідно вивчити характерні риси людини: цінності орієнтації, інтереси, потреби, схильності, здібності, професійну орієнтацію, професійні наміри, мотиви вибору професії, риси характеру, темперамент, стан здоров'я [5, с. 20].

Особистість формується в процесі постійних стосунків з людьми. Всі характеристики, притаманні особистості, соціально кондиціоновані. Таким чином, орієнтація на значення може бути визначена «як орієнтація людини на асиміляцію (створення) соціальних цінностей відповідно до конкретних потреб. Виходячи з цього визначення, ключ до розуміння поняття «ціннісна орієнтація» повинен бути знайденою в системі взаємозв'язку між потребами індивідуальних і соціальних цінностей» [3, с. 112].

Кожна обдарована дитина прагне асимілювати цінності, які найкраще відповідають її цілям та інтересам. *У випадку професійної діяльності людини можна ідентифікувати наступні цінності:*

- самоствердження в суспільстві, в найближчому соціальному середовищі;
- довіра до робочої сили;
- визнання сім'ї, знайомих, друзів;
- самовдосконалення і самовираження [1, с. 11].

**Мотиви вибору професії** можна розділити на такі:

1. Загальна мотивація;
2. Романтика професій;
3. Мотиви когнітивного характеру.

**Мотиви, що підкреслюють соціальну важливість професії:**

1. Посилання на приклад;
2. Невмотивований вибір.

За своєю природою всі мотиви можна розділити на **чотири групи**:

1. Мотив, чіткого і аргументованого обґрунтування вибору даного напрямку роботи;
2. Мотивація нечітка, недостатньо мотивована;
3. Мотивація незахищена, нестерпна;
4. Незбагненна мотивація» [5, с. 10].

Задоволення потреб, інтересів, реалізація мети недопустима без вирішення конкретних завдань, виконання відповідної роботи. Тому в кожному випадку людина вибирає об'єкт, явище або діяльність (професію). Таким чином, вибір передбачає потреби особистості [4, с. 87].

Визначення мотивів вибору професії дозволяє дізнатися, що саме спонукало людину вибрати такий вид роботи і наскільки зрозумілі, аргументовані мотиви вибору. Це, в свою чергу, дає можливість з'ясувати ставлення особистості до об'єктивних цінностей [2, с. 72].

Допрофесійна діагностика передбачає виявлення людських якостей, таких як схильності.

**Схильності** – це мотиви, які базуються на активному, конструктивному ставленні до об'єкта [1, с. 19].

Як правило, він проводить більше часу в класах, до яких учень більш схильний, а також працювати з бажанням. Якщо людина досягає певних результатів у цій діяльності (навчання або робота), то можна говорити про вміння до цієї діяльності. Основним показником здібностей слід вважати легкість навчання і швидкість вдосконалення навичок, досягнення високих показників. Коли ми говоримо про визначення здібностей учнів з метою професійної орієнтації, то маємо на увазі схильність опанувати не тільки знання шкільної програми, а й певні професії [5, с. 16].

**Вміння** – це психологічні особливості людини, від яких залежить успіх набуття знань, навичок, які не зводяться до наявності цих знань, та навичок. Здібності знаходяться в швидкості, глибині і силі засвоєння шляхів і технік діяльності [4, с. 45].

Крім здібностей, до індивідуальних психологічних особливостей особистості відноситься темперамент і характер. Ці властивості консервативні і стійкі.

Вивчення особливостей обдарованого учня в порядку професійної діагностики та підбору розкриває психофізіологічні особливості особистості, що необхідно не тільки визначити його виконавцем певних видів робіт, але і як майбутнього організатора, командира виробничого процесу в різних сферах фізичної діяльності [2, с. 132].

*Метою допрофесійних діагнозів* є вивчення характерних рис людини: цінностей, інтересів, потреб, схильностей, здібностей, професійної орієнтації, професійних намірів, мотивів вибору професії, рис характеру, темпераменту, стану здоров'я.

Основними завданнями допрофесійної діагностики є отримання від студентів інформації про можливі шляхи продовження навчання, розуміння та оцінки їхніх освітніх інтересів, можливостей [3, с. 55].

Попередня професійна діагностика спрямована на вивчення особистості студента з метою подальшої професійної орієнтації. Можна успішно застосувати такі методи:

1. *Об'єктивні тести* з вибором відповіді (інтелектуальні тести, тести спеціальних здібностей, тести досягнення – рівень знань, навичок, умінь).

2. *Тести-анкети*, діагностика рис і орієнтацій особистості (інтереси, ставлення, цінності).

3. *Методи суб'єктивного масштабу і самооцінки*, що передують оцінці деяких об'єктів зовнішнього світу, людей, подій свого життя або себе (наприклад, метод самооцінки Дембо-Рубінштейна, методи ранжування – випробування Люшера і т.д.).

4. *Інтерактивні техніки* – це психологічна розмова (інтерв'ю), яка є методом прямої взаємодії, тому поєднує збір інформації з психологічною та освітньою взаємодією; рольова гра, яка, як і розмова, відноситься до коригувальних і діагностичних методів.

5. *Методи проектування*, засновані на інтерпретації відповідей клієнта на зовнішні нейтральні питаннях, його реакції на ситуацію, що дозволяють провести багаторазові можливі судження в сприйнятті (наприклад, проектний тест «Незавершені речення», аналіз продуктів діяльності – психобібіа і т.д.).

6. *Стандартизоване аналітичне спостереження* характеризується наявністю цілі, предмета спостереження, процесуальної закономірності, виділених ознак спостереження та способів їх реєстрації.

7. Прилад *психофізіологічних методик* використовується в основному і з метою профвідбіру [4, с. 78].

Діагностика професійних інтересів і схильностей є основою для адекватного підбору профілю. Приклади методів: анкета, структурована розмова, Диференційно діагностична анкета (DDO) Клімова Є.А., Карти інтересів, Анкета професійних схильностей Юваша Л., Анкета професійних уподобань Кабардова та ін.

Діагностика професійних здібностей та особливостей особистості (мотиваційні, характерні, емоційно-вольові, інтелектуальні особливості).

*Комп'ютерно-орієнтовані методики*: PROF1, Вибір, Терези, Експрес-діагностика професійних уподобань, Схід, DDO, Карта інтересів, Професійні переваги Pollster J. Голландії.

*Діагностика рівня готовності студента до самосвідомого та свідомого вибору профілю*. Метою даного блоку діагностичних методів і методик є:

- визначення рівня обізнаності про світ професій;
- визначення рівня усвідомлення того, як отримати професійно-технічну освіту та роботу;
- визначити зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на вибір профілю;
- розкриття рівня особистої професійної перспективи (особистий професійний план).

Тут широко використовуються такі діагностичні методи, як анкети, структурована розмова, метод незавершених речень, а також діагностичні методи: «Професійний фітнес» (Чернявська А.П.), анкета «Визначення готовності до вибору професії» (Ouspensky A.P.), анкета про схему побудови особистої професійної перспективи (Приніков Н.С.) [4, с. 121].

Основні вимоги при підборі методів діагностичної професійної орієнтації: діагностично-активуючий характер, достатня обґрунтованість і надійність, витратність з точки зору витрат часу, актуальність.

### **Список використаних джерел:**

1. Людина і світ професій: Програма для 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [І. Д. Бех (наук. консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан та ін. К. : Мегапринт, 2017. 34 с.
2. Мартынюк И. О. Проблемы жизненного самоопределения молодежи (опыт прикладного исследования) : дис. на соискание науч. степени д-ра социол. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології»; Інститут соціології Академії наук України. К., 1993. 293 с.
3. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика : наук.-метод. посібник для вчителів / [ За ред. О. В. Мельника]. К. : «Четверта хвиля», 2009. Вип. № 1. 230 с.
4. Профорієнтаційна робота із школярами : метод. посібник для вчителів / [ За ред. М. П. Тиценка]. Рівне : РОІУВ, 1992. 130 с.
5. Федун Л. М. Формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання»; Інститут проблем виховання НАПН України. К., 2018. 24 с.

## **НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Бєлавін С. П.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології, соціальної роботи і педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

**Бєлавіна Т.І.**

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
доцент кафедри психології, соціальної роботи і педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

### **НЕНАВИСТЬ У СТОСУНКАХ ТА СПІЛКУВАННІ В МОЛОДІЖНИХ ГРУПАХ С АСОЦІАЛЬНОЮ СПРЯМОВАНІСТЮ**

Проблема стосунків між особами у групи завжди були актуальні для дослідників у галузі суспільних наук. Але зараз слід відмітити бурхливий розвиток інтересу до міжгрупового та міжособистісного спілкування в групах, де норми і цінності характеризуються значною деформацією та зміщенням у бік асоціальності. Заслуговує особливої уваги питання щодо ролі і місця у соціумі таких груп, їх соціальна відокремленість, деформація та моральний зміст їх норм і цінностей. Слід також приділити увагу соціально-економічному соціально-політичному контексту формування груп асоціального характеру.

Цивілізаційні зміни, індустріалізація, урбанізація, зростання впливу ознак суспільства «споживання» зумовлюють появу специфічних моделей соціальних зв'язків та стосунків, яким притаманні, насамперед, поверхневність, деперсоналізованість, швидка змінність, примітивізація та спрощення соціальних контактів. Зростаючий рівень соціальної та економічної нерівності, культурна криза, зростаючий рівень соціальної напруги, агресії та насильства викликають необхідність досліджень груп з негативною спрямованістю соціального середовища асоціальної субкультури або кримінальної контркультури як соціально– психологічного явища. Тобто маються на увазі соціально-психологічні характеристики



антисуспільної поведінки як особистості так і груп, а з іншого боку такі субкультурні ознаки як певні «закони», «інше життя», особлива «мова», специфічні традиції, поділ на «своїх» і «чужих», жорстка групова стратифікація та інші атрибути асоціальної субкультури [1, с. 345–348].

Наявність взаємної агресії в таких спільнотах, яка має тенденції до посилення, потребує розкриття суті такого соціально-психологічного феномену як ненависть, причому як у широкому так і більш вузькому сенсі: характеристики с точки зору емоційного стану особистості і групи з одного боку, а з іншого її прояви в широкому соціальному просторі.

Повільний розвиток феноменології ненависті пов'язаний з табуованим ставленням до обговорення цієї теми в суспільстві, а також з низкою моральних, етичних та організаційних проблем дослідження. Тому тривалий час тема негативних поглядів та уявлень обмежувалася дослідженнями гніву, ворожості та агресії, а також дослідженнями соціальної дискримінації. Досі немає загально визнаного визначення концепту ненависті. Деякі дослідники припускають, що ненависть – це емоція, викликана ситуаційними факторами, а ряд інших вважають, що ненависть – це риса особистості, що є стабільною протягом тривалого періоду часу.

Сучасні ідеї стосовно концепту ненависті також відрізняються за змістом. Дехто визначає ненависть як інтенсивну та ірраціональну емоцію, що погіршує сприйняття, оскільки вона вводить в оману. Інші вважають, що ненависть не завжди є нерациональною. Наприклад, якщо ворог прагне знищити вас, ваших близьких, ненависть може стати адаптивним і раціональним відгуком, який допомагає вижити. Тобто сучасна наукова думка визначає амбівалентну сутність окресленого феномену: з одного боку, ірраціональність, а з іншого – раціональність та необхідність відчувати ненависть.

Кімберлі Дозер припустила, що ненависть розвивається від давнього інстинкту виживання. Він включає в себе інтенсивну відразу, гнів і стереотипи. У цьому сенсі ненависть в агресивній формі – це ворожість, яка відображає крайню форму страху. Однак, природна реакція індивіда, що відчуває ненависть – битися, а не бігти, тікати, як це зазвичай буває зі страхом. Дослідник зазначає, що ненависть – це свого роду гіпертрофований гнів, страх; досвід, який раніше допомагав люду уникати небезпечних ситуацій, але сьогодні дещо застарілий для громадського устрою. Таким чином, ненависть – це розлад, який порушує соціальне функціонування в сучасному світі [4].

А. Кернберг вважає, що ненависть не обов'язково є патологічним проявом. Вона з'являється у відповідь на реальні та об'єктивні небезпеки, це форма гніву, спрямована на усунення загрозового об'єкта. Крім того, почуття ненависті часто змінюються і посилюються іншими, більш несвідомими, емоціями, такими як спрага помсти. Таким чином,

ненависть – це складний агресивний вплив, який є хронічним та стабільним, на відміну від люті чи гніву. Основне його призначення – знищити об’єкт ненависті [3].

Г. Бреслав модифікував модель Р. Стернберга [5], зводячи її до двофакторної: пасивної ненависті (страх, уникнення, відстань) та активної ненависті (осуд, гнів, бажання покарати) [2].

Отже, підсумовуючи різноманітність визначень, враховуючи сучасні погляди, спробуємо визначити, що ненависть – це стійке негативне почуття суб’єкта, спрямоване на іншу людину, групу людей, неживий предмет чи явище, яке становить реальну чи уявну загрозу потребам, переконанням чи цінностям об’єкта. Це почуття характеризується постійним бажанням суб’єкта завдати якомога більше болю чи страждань (навіть до знищення) об’єкту ненависті (реальної чи уявної) наскільки це можливо.

Слід підкреслити, що для розвитку ненависті, насильство та / або загроза повинні постійно повторюватися. Одноразова атака викликає лише гнів чи інші швидкоплинні емоції. Лише неодноразові напади чи конфлікти, які притаманні асоціально орієнтованим або кримінальним групам, можуть бути вирішальними у розвитку ненависті до певної людини чи групи. У таких соціальних утвореннях ненависть може виступати як підсилювач негативних тенденцій у динаміці спілкування і стосунків всередині груп та відносин між асоціально-спрямованою групою і широким соціумом.

### **Список використаних джерел:**

1. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М.: Из-во Московского психолого-социального института, 2002. 416 с.
2. Бреслав Г. Ненависть как предмет психологического исследования / Вопросы психологии. 2011. № 2 С. 136-148
3. Кернберг О. Отношения любви: норма и патология. Пер. с англ. М.Н. Георгиевой. М. : Независимая фирма «Класс», 2000. 256 с. (Библиотека психологии и психотерапии, вып. 76).
4. Kimberly Dozier Breathing the Fire: Fighting to Survive, and Get Back to the Fight.
5. Sternberg R. J. (ed.). The psychology of hate. Washington, DC: APA, 2005.

**Журавель А. П.**

*викладач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки  
Навчально-наукового гуманітарного інституту  
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **СОЦІАЛЬНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ ЩОДО ПОПЕРЕДЖЕННЯ РЕЦИДИВІВ ПРАВОПОРУШЕННЯ**

Аналіз практики діяльності соціально-виховної та психологічної служби пенітенціарних установ демонструє, що в межах підготовки засуджених до звільнення акцент робиться на їх пристосуванні до умов соціуму, до макросередовища, але відносно мало уваги приділяється підготовці засудженого до повернення у сім'ю, а також підготовці самої сім'ї до здійснення належної підтримки особи, яка повернеться з місця позбавлення волі. Адже, саме сім'я часто стає єдиною ланкою, що підтримує особу, яка звільнилася (особливо підлітка або молоду особу), протягом всього часу пошуку роботи, в періоди відчаю тощо, утримує його (її) від рецидиву.

Так, за час перебування особи за ґратами, як правило, відбувається певний розрив сімейних зв'язків, змінюються стосунки в межах сімейної системи або навіть може змінитися система сім'ї в цілому.

Отже, як самому засудженому, так і його родині необхідний час та неабиякі ресурси для того, щоб відновити адекватну взаємодію та утриматися від розриву сімейних стосунків. Відповідно, відновлення сімейних зв'язків, підготовка до повернення у мікросоціум є дуже важливим для забезпечення успішної реінтеграції та ресоціалізації засуджених.

*У контексті роботи з засудженим необхідно вести цілеспрямовану роботу щодо:*

– вироблення у засудженого адекватних реальності уявлень щодо повернення до сім'ї (подолання власних ідеалізованих уявлень; спростування уявлень, заснованих на суцільному негативі без об'єктивних на те причин; викорінення або ж попередження споживацького налаштування – «мені всі повинні...», «мене забезпечать» тощо);

– підвищення рівня усвідомлення засудженим наявності у членів сім'ї певних очікувань щодо нього і його подальшого життя у родині: як позитивних («він все зрозумів і переосмислив», «все буде добре після повернення» тощо), так і негативних («він не змінився, став лише гіршим», «тюрма ламає, в сім'ю повертається чужа людина» тощо), а також відпрацювання способів адекватного реагування на такі очікування;

– підвищення рівня готовності засудженого до взаємодії з іншими членами сім'ї у межах зміненої сімейної системи (наприклад, у родині з'явився вітчим чи мачуха, народився брат/сестра, помер хтось із рідних).

– формування навичок конструктивної (ненасильницької та неманіпулятивної) поведінки у родині тощо. З метою досягнення вищеперерахованих завдань важливо безпосередньо залучати до здійснення підготовки до звільнення засуджених також членів їх найближчого соціального оточення. Таке залучення можливе як дистанційно (шляхом листування засудженого з родиною, телефонних розмов), так і шляхом безпосереднього спілкування засудженого з членами родини у межах УВП під час побачень, батьківських днів у виховних колоніях.

*Діяльність із залучення найближчого соціального оточення до процесу підготовки до звільнення складається з декількох етапів:*

Оцінка ресурсності найближчого соціального оточення щодо позитивного впливу на особу у процесі її ресоціалізації та адаптації до умов соціуму. У ході визначення ресурсів родини важливо робити акцент, у першу чергу, на позитивних, сильних її сторонах. Саме ресурси сім'ї є основою для майбутньої взаємодії та включення сім'ї до планування роботи із засудженим з підготовки його до звільнення.

В умовах, коли родина є соціально неблагополучною чи асоціальною або ж найближче соціальне оточення відсутнє, особа, яка звільняється, має знати, яким чином можна подолати цю ситуацію, куди звертатися по допомогу. Окрім того, з таким засудженим необхідно відпрацювати соціально позитивні способи життєдіяльності без сімейної підтримки.

Важливою є співпраця з громадськими та релігійними організаціями, які можуть включити особу, яка звільнилась, у позитивне коло спілкування, наприклад, до груп взаємодопомоги, та сприяти первинній адаптації у соціумі шляхом надання соціально-психологічної підтримки.

Також ефективною формою соціально-психологічної підтримки неповнолітніх та молодих осіб, які звільняються з місць позбавлення волі та не мають позитивного соціального оточення, може стати наставництво, яке у якості нової моделі підтримки тих, хто опинився у складних життєвих обставинах, впроваджується рядом неурядових організацій в Україні.

*Форми роботи з найближчим соціальним оточенням*

У випадку, коли мова йде про неповнолітніх та молодих людей, край важливо залучати до взаємодії батьків.

*Основними формами роботи з батьками (або іншими членами родини) засуджених є:*

- батьківські семінари;
- індивідуальні консультації для батьків (інших членів родини).

У разі роботи з батьками неповнолітніх та молодих людей метою таких занять є підготовка батьків до ефективної комунікації з підлітками, молодими людьми, які повернуться у родину з місць позбавлення волі, у першу чергу, через підвищення рівня педагогічної культури

батьків. Тривалість таких семінарів або індивідуальних консультацій може бути у межах 1–1,5 години. Оптимальна періодичність – один раз на квартал. На розгляд може бути винесена низка тем, які стосуються:

- особливостей підліткового та юнацького віку, динаміки вікових змін та перебудови, зміни стилю спілкування батьків та інших членів родини з особою відповідно до її вікових особливостей;

- врахування специфічних психологічних особливостей та станів (наприклад, наслідків перенесеної психічної травми, черепно-мозкових травм, педагогічної та соціальної занедбаності, затримки психічного розвитку тощо);

- порушення поведінки підлітків та адекватної реакції батьків;

- психосексуальних проблем підлітка, молоді людини, статевого виховання;

- попередження вживання алкоголю та наркотиків (виявлення ознак вживання,

- допомога у подоланні перших ознак залежності, особливості лікування та реабілітації алко– та наркозалежних);

- виховання відповідальності та розвиток функції прогнозу наслідків власної діяльності;

- причин агресивної поведінки підлітків та молоді та подолання агресивних поведінкових проявів.

Батьківські семінари можуть проводитися у формі інтерактивних занять з використанням таких методів як відеоекторій (наприклад, з метою ознайомлення батьків з особливостями підліткового віку), керованої дискусії, «мозкової атаки» (наприклад, з метою напрацювання варіантів найбільш конструктивної поведінки батьків у конкретній ситуації), коли ведучий (психолог) спрямовує процес та фіксує найбільш важливі позиції.

Для інших членів родини засуджених, які готуються до звільнення, важливими будуть, окрім перерахованих вище, заняття з наступних тем:

- особливості безконфліктного спілкування;

- допомога колишньому засудженому у відновленні ролі батька, матері (сина, доньки, сестри, брата) тощо у родині;

- причини особливих психічних станів колишнього засудженого (підвищена емоційна збудливість, агресивність тощо) та побудова адекватної реакції з метою уникнення конфлікту;

- подолання можливих елементів кримінальної субкультури, засвоєних під час засудження, тощо.

Важливим є включення до планів роботи психолога, вихователя (або начальника відділення у виправних колоніях), а також інспектора з підготовки до звільнення відповідних спільних заходів із засудженим

та його найближчим соціальним оточенням під час довготривалих та короткотривалих побачень, батьківських зборів, днів у виховних колоніях, фестивалів тощо.

Вихователь виховної колонії, начальник відділення виправної колонії, інспектор з підготовки до звільнення у ході таких спільних зустрічей зможуть визначити спільні дії з підготовки засудженого до звільнення та ті сфери, де ключові позиції зможе відігравати родина, зокрема, сприяння у забезпеченні засудженого місцем проживання, допомога у зборі усіх необхідних для звільнення довідок тощо.

Психолог під час таких заходів матиме змогу попрацювати спільно із засудженим та членом його родини у напрямі гармонізації їх стосунків, визначення спільних пріоритетів, планування життєдіяльності після звільнення. Особливо важливою така робота є у разі, якщо засуджений та його найближче сімейне оточення знаходяться у конфлікті, мають непорозуміння, взаємні образи, звинувачення тощо. У таких випадках доцільним буде застосування технік медіації, спрямованих на примирення сторін та побудову конструктивної взаємодії між ними.

Необхідно важливою є визначити потреби членів сім'ї засудженого у їх підготовці до його повернення, особливо у випадках розірваних зв'язків.

З урахуванням зазначеного, соціальному працівникові необхідно з'ясувати якої допомоги та підтримки потребують члени сім'ї. Це може бути особливо актуально у випадках, коли вони не готові до прийняття в родину звільненого з місця позбавлення волі, мають певні страхи та упереджене ставлення щодо нього, давно живуть власним життям та не переймаються його станом, проблемами та потребами. Водночас, слід враховувати, до якої сім'ї планує повернутися засуджений. У випадку перебування цієї сім'ї у складних життєвих обставинах, важливо надати їй необхідну допомогу у їх вирішенні.

### **Список використаних джерел:**

1. Проскура В.В. Соціальна адаптація осіб, які повернулись з місць позбавлення волі / В.В. Проскура. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://elib.ukma.edu.ua/Mahisterium/MAG\\_ISSUE15\\_2004\\_sots-rob/11\\_proskura\\_v.pdf](http://elib.ukma.edu.ua/Mahisterium/MAG_ISSUE15_2004_sots-rob/11_proskura_v.pdf).

2. Соломатіна К.Ю. Роль психологічної та соціально-виховної роботи в адаптації осіб, звільнених із місць позбавлення волі / Соломатіна К.Ю. // Міністерство праці та соціальної політики України. Київ. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/21\\_NIEK\\_2007/](http://www.rusnauka.com/21_NIEK_2007/)

**Краснякова А. О.**

*науковий співробітник лабораторії  
психології політичної поведінки молоді*

*Інституту соціальної та політичної психології  
Національної академії педагогічних наук України*

## **ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КІБЕРПОКОЛІННЯ**

Інтернетизований світ ставить перед людиною нові завдання: вміти сприймати і критично аналізувати гігантські потоки інформації; раціонально реагувати на політичні, економічні, соціальні зміни; приймати оптимальні рішення щодо вирішення проблем суспільства, захисту своїх громадянських прав і свобод; швидко адаптуватися до мінливих умов цифрового середовища; компетентно (свідомо й активно) сприяти позитивним соціальним зрушенням. В інформаційному суспільстві актуалізується проблема становлення і розвитку нового громадянина, який зобов'язаний брати активну участь у суспільно-політичному житті. Досягнення цієї мети в інформаційну добу цілком реально. Як зазначає Дж Равен: «Розвиток нових комунікаційних технологій дозволяє людям легше і швидше висловлювати думку з різних питань, від питань побутових до найскладніших соціальних проблем» [2, с. 138]. Автори моделі «громадянство 21-го століття», П. Кубов, Д. Гроссман, А. Ніномія, стверджують, що сучасний успішний громадянин вміє *розв'язувати проблеми з позиції члена глобального суспільства*; співпрацювати і нести відповідальність за свої вчинки; розуміє, приймає, цінує і толерантно ставитися до культурного багатоманіття; критично і системно мислить, вирішує конфлікти ненасильницьким шляхом [1]. Дослідники впевнені, що особливу роль в процесі становлення і розвитку громадянина 21-го століття відіграє Всесвітня мережа Інтернет. У віртуальному інтернет-просторі користувачі не тільки отримують інформацію, а й активно спілкуються, обговорюють свої потреби, вирішують ціннісні конфлікти, взаємодіють в атмосфері поваги, відкритості, чесності та підтримки; точка зору кожного сприймається як така, що має право на існування і її поважають інші члени інтернет-спільноти. В інтернет-середовищі користувачі висловлюють власні думки, відстоюють погляди, інтереси, принципи; опановують (або самі формулюють) нові поняття, які допомагають змінювати способи світосприйняття і прогнозувати можливий вплив альтернативних поглядів на своє життя. У процесі досягнення привабливих і значущих цілей, суб'єкти інтернет-комунікації можуть запрошувати додатковий ресурс і, як правило, зустрічають підтримку, отримують визнання досягнень;

Також в інтернет-середовищі індивіди спостерігають різні рольові моделі (на прикладі реальних людей або віртуальних образів) і це дозволяє побачити, зрозуміти наслідки такої поведінки, перевірити ці рольові моделі на придатність. Випробовуючи різні способи поведінки, користувачі нерідко помиляються, але без серйозних наслідків для власного майбутнього й інтересів суспільства, рефлексують отриманий досвід і досягають нового розуміння шляхів вирішення значущих проблем у суспільстві.

Проте окрім переваг інтернет-комунікація має і негативні ефекти, які впливають на процес розвитку громадянської компетентності кіберпокоління. З одного боку, інтернет зближує людей різних країн, різних культур, що говорять на різних мовах, живуть в різних часових поясах, з іншого, з розвитком інтерактивних інтернет-технологій збільшується кількість соціальних і воєнних конфліктів, зростають масштаби, чисельність їх учасників, загострюється національне та регіональне протистояння. Як відомо інтерсуб'єктна взаємодія в інтернеті має психотерапевтичний ефект, гасить фізичну активність людини, знижує конфліктність за рахунок зменшення особистих контактів. У той же час, завдяки гіперкомунікації інтернет-простір стає платформою, де розгортаються гострі дискусії індивідів з різними політичними поглядами, через що посилюється напруженість між громадянами країни, зростає рівень напруженості у суспільстві. Безмежні потоки інформації так чи так сприяють особистісному розвитку людини, але швидкоплинність, фрагментарність і мозаїчність змісту інформації, утворюють інформаційне перевантаження, що викликає роздратування, протестні настрої, прояви агресії. Потік інформації, нерідко протилежної та провокаційної за змістом, спричинює «вислизання» важливих інформаційних повідомлень, у зв'язку з чим, актуалізується проблема відбору інформації, розташування її у певній логічній послідовності. Надмірна кількість інформації стає для неї «шумовим фоном», який заважає ґрунтовно аналізувати суспільно-політичні процеси, гальмує прийняття раціонального рішення, стримує громадянську активність у реальному житті, гальмує розвиток громадянської компетентності. Виникає питання як сама молодь сприймає інтернет?

*Емпіричне дослідження*, проведене нами у 2019-20 рр. свідчить про *контroversійність* оцінок інтернету молодими громадянами. (У дослідженні за методикою незавершених речень, брали участь 62 особи, віком від 18 до 30 років, серед яких 23 – лідери молодіжних громадських об'єднань, решта – студенти останніх курсів ЗВО м. Києва). Молодь визнає, що інтернет є важливою і невід'ємною сферою сучасного життя; потужною рушійною силою розвитку



людини, однією з найважливіших соціальних структур; найголовнішим ресурсом інформації, чудовим джерелом для її пошуку та розповсюдження; джерелом, що надає можливість бути обізнаним і постійно розвиватися у різних сферах діяльності; домінантною платформою пошуку інформації, спілкування з друзями, відпочинку; найзручніший, потужний засіб комунікації, інструмент праці, навчання, розваги; необмеженою можливістю особистісного розвитку, засобом який забезпечує широкі можливості, але за умови оволодіння цифровою компетентністю; більш результативним інструментом для роботи і відпочинку, ніж будь-що інше (*мовою респондентів*).

Але користувачі інтернету наголошують, що інтернет не тільки позитивне явище сучасного життя. Це інструмент впливу на свідомість людини, боротьби різних політичних сил за уми та серця людей; інноваційна технологія, яка відкриває безмежні можливості, а також несе загрозу для людей, які не готові ним користуватись і стають жертвами когнітивних викривлень та маніпуляцій; інтернет – маніпулятор громадської думки; популярний «смітник»; «гальмо» розвитку людини, причина її деградації; світова мережа, вплив якої необхідно обмежити, зокрема для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Щодо застосування інтернету як платформи для обговорення проблем, подій суспільно-політичного життя та розгортання громадянської інтернет-участі, констатуємо: *кількість негативних оцінок респондентів значно перевищує кількість позитивних відповідей*. Молоді громадяни вважають, що це можливість дізнатись думку інших громадян, яка часто перетворюється на порожню втрату часу; це не актуально, не цікаво, не характерно, не властиво для молоді, велика рідкість; неприйнятно, адже купа бруду з яким потім жити, і можливо доведеться відповідати за законом; не є важливим, оскільки це «переливання з порожнього в порожнє», нудно і це вже «задовбало»; це не приносить результату, викликає негативні емоції; обговорювати проблеми суспільства безглуздо, адже політики, державні діячі завжди ховаються за масками і виконують ролі; не обговорюю, я більш виступаю як слухач; це «безтолкова справа», оскільки нічого не зміниться в країні. Користувачі також демонструють тривогу з приводу відкритих висловлювань і зазначають, що ці обговорення – це дарма витрачений час, це напруга і ризик, тому треба приховувати свої думки, щоб уникнути неприємностей. Водночас, якщо виникає необхідність висловити свою думку з приводу вирішення проблем суспільства, захисту прав окремого громадянина або групи, дві третини досліджуваних обрають інтернет, тому що це зручний і оперативний канал розповсюдження інформації; єдиний спосіб донести свою думку, особливо під час карантину; канал, де можна не боятися говорити відверто, виступати щиро, якщо тема є актуальною, наприклад

дороги, екологія, здоровий спосіб життя, освіта; в інтернеті існує можливість спокійно продумати свою промову, виписати аргументи на захист своєї думки, шанс бути почутим і підтриманим. Третина респондентів не готові виявляти громадянську інтернет-активність з різних причин: моїх знань не вистачає для публічного оприлюднення; я не на всі сто відсотків готовий до цього, не цікавлюсь політичними і громадськими проблемами, тому, що моя думка нікого не цікавить; суспільно-політичне життя – не моя сфера інтересів; все одно, нічого не зміниться в нашій країні; вважаю недоцільно і неефективно витрачати час на виступи, все одно я нікому нічого не доведу, я не політично активний громадянин, не довіряю жодному мас-медіа і каналу інформації; відмовлюся і не буду висловлювати свою думку, бо це небезпечно для мене і моїх рідних.

Підсумовуючи зазначимо: кіберпокоління не уявляє своє життя без інтернету, розглядає його як ресурс особистісного розвитку, розвитку громадянської компетентності, разом з тим виявляє певні сумніви щодо доцільності розгортання громадянської активності у віртуальному просторі. Це може бути пов'язано із недостатнім рівнем обізнаності молоді у сфері громадянської участі, низьким рівнем соціальної довіри в українському суспільстві, залежати від рівня цифрової компетентності особи, а також загального рівня суб'єктності особистості. Проте наші припущення потребують емпіричного підтвердження.

#### **Список використаних джерел:**

1. Kubov P. Multidimensional citizenship : Educational policy for the 21\* Century / Patricia Kubov, David Grossman and Akira Ninomiya. Citizenship for the 21\* Century : An International Perspective on Educational / John J. Cogan, Ray Derricott (eds.). London : Cogan Page, 1998. P. 115–134.

2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., «Когито-центр», 2002. 396 с.

**Ластовина Я. О.**

*студентка кафедри психології, соціальної роботи і педагогіки*

*Науковий керівник: **Бєславїна Т. І.***

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,*

*доцент кафедри психології, соціальної роботи і педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ В УМОВАХ ВИХОВАННЯ ПСЕВДОБЛАГОПОЛУЧНОЇ СІМ'Ї**

Розвиток особистості дитини досить сильно зумовлений соціальними умовами, де найважливіша роль належить сім'ї. Особистий приклад батьків є визначальним у становленні особистості дитини. Тобто крім свідомого, спрямованого виховання, на дитину дуже впливає внутрішньосімейна атмосфера загалом, до того ж результат такого впливу можна буде побачити вже з віком, коли зміни відобразатимуться у структурі особистості. Особливо актуальним це є для підліткового віку.

У підлітковому віці система міжособистісних стосунків батьків із дітьми набуває певних змін, і характеризується певними особливостями. Оскільки взаємовідносини дитячо-батьківських стосунків впливають на все життя дитини. Змінитися може будь яка складова підростаючої особистості, вони визначають весь процес формування і ставлення особистісних особливостей підлітка і його функціонування у житті. Ці зміни залежать від стилю взаємовідносин із батьками, те місце в структурі сім'ї, яке займає підліток.

Важливо розуміти та вміти розрізняти благополучні, неблагополучні та псевдоблагополучні сім'ї. Саме останні і становлять інтерес нашого подальшого дослідження.

Псевдоблагополучна сім'я, насамперед, це сім'я, що використовує неправильні методи та моделі виховання по відношенню до дитини.

Псевдоблагополучні (зовні благополучні) – це сім'ї, які допускають серйозних помилок у системі сімейного виховання через невміння правильно та ефективно будувати взаємини між членами сім'ї. До того ж, допущені недоліки у системі сімейного виховання передбачають не ситуативний, а стійкий характер. Умови такого виховання є руйнівними для особистості підлітка. Хоч ззовні такі сім'ї виглядають досить таки благополучними, проте поведінка батьків, їх ціннісні установки, відношення до дитини, не відповідають нормам життя благополучної родини, і в результаті це виявляється на поведінці дитини.

На основі всіх теоретичних обґрунтувань ми дійшли до висновку, що наше емпіричне дослідження має бути спрямовано на

встановлення взаємозв'язку між певними особистісними характеристиками підлітків і особливостями дитячо-батьківських відносин у псевдоблагополучній родині.

Для проведення дослідження ми використали такі методики як: «Анкета експертних оцінок стосовно визначення стилю сімейного виховання», «Опитувальник діагностики агресивних та ворожих реакцій людини Басса-Дарки», Методику діагностики акцентуацій характеру. (Опитувальник К. Леонгарда – Г. Шмішека), Методика Г.В. Резапкіної «Визначення рівня тривожності», Методика «Дитячо-батьківські стосунки підлітків» П. Троянської (ДРОП); для встановлення кореляційних відносин використали програму математичної статистики «SPSS Statistics».

В процесі дослідження виявлено, що серед особливостей дитячо-батьківських відносин у псевдоблагополучній сім'ї, наявні наступні:

- недоліки емоційних дитячо-батьківських стосунків, наприклад, такі як понижений емоційний зв'язок між батьками та дитиною, нерозуміння батьками почуттів і стану дитини, недостатність проявів любові та турботи;

- порушення спілкування та взаємодії, що може проявлятися у відсутності розуміння, нерівноправності при виконанні певних завдань та прийнятті рішень, відсутності спільної справи;

- непостійність батьків у ставленні до дитини; надмірний контроль та вимогливість зі сторони батьків, постійне втручання у всі справи дитини; авторитарність батьків;

- незадоволеність основних потреб дитини, наприклад, потреби в увазі, турботі;

- відсутність взаєморозуміння, підтримки та поваги;

- перевага покарань над заохоченнями у відношенні до дитини; неадекватність стосунків між подружжям, перевага ворожості між батьками.

Отже, за результатами дослідження статистично підтверджено, що наявний прямий чи зворотній зв'язок особливостей взаємостосунків у псевдоблагополучній сім'ї із психологічними особливостями підлітків, такими як агресивність, тривожність, ворожість, та типами акцентуацій характеру, такими як: гіпертимний, застрягаючий, емотивний, тривожний, педантичний, збудливий, циклотимний, дистимічний, екзальтований та демонстративний.

Отримані результати свідчать про викривлення способів виховання, що тягне за собою особистісні порушення особистості підлітка. Адже неправильні моделі виховання псевдоблагополучної сім'ї, сприяють формуванню біполярних характеристик різних моделей поведінки, наприклад, один полюс – це тривожність, інший полюс – агресивність,

які формуються внаслідок маятникового виховання, авторитарності батьків, надмірної вимогливості, конфліктності, непослідовності, ворожості стосунків батьків. За таких умов виховання у підлітків також можуть розвиватися різні риси акцентуацій особистості.

Тож у результаті нашого дослідження отримано значущі двосторонні кореляції по цілому ряду характеристик. Рівень достовірності кореляційних співвідношень становить  $p \leq 0,05$  та  $p \leq 0,01$ , що підтверджує достовірність даних.

Відповідно можемо стверджувати, що псевдоблагополучна сім'я не є ефективною для розвитку здорової особистості підлітка. На цей феномен варто звернути увагу і підібрати ефективні рекомендації для полегшення умов перебігу кризи у підлітків та задля встановлення ефективних міжособистісних стосунків батьків із дитиною, які сприятимуть зниженню негативних реакцій та дій зі сторони підлітка. Тобто потрібно так налаштувати взаємодію батьків і дітей, щоб максимізувати позитивний вплив і мінімізувати негативний вплив сім'ї на розвиток особистості дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дмитренко А. К. Психологія сімейного виховання / А. К. Дмитренко, П. Є. Мармазинська, О. С. Тарновська. Чернівці : Прут, 2001. 280 с.
2. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. учеб. пособ. Самара : издательский дом БАХРАХ. 1998. 672 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ : Академвидав, 2006. 360 с
4. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: ООО «Речь», 2000. 350 с.

**Пирог Г. В.**

*кандидат філософських наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

**Жаркова М. А.**

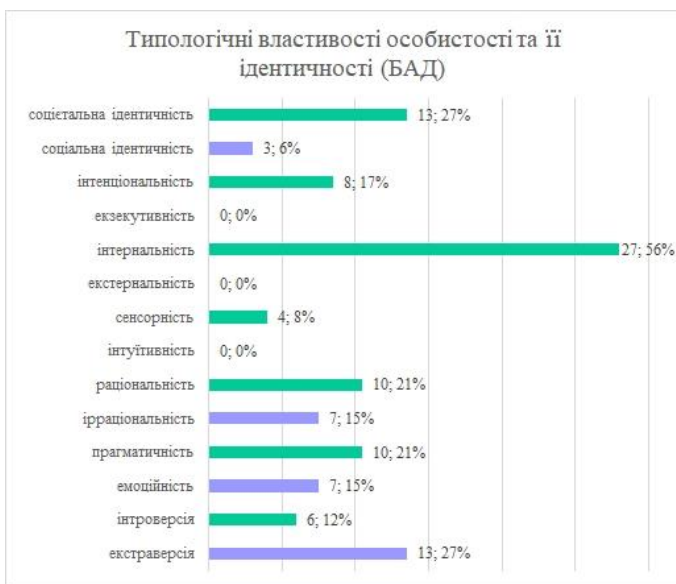
*магістрантка кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДИХ УКРАЇНСЬКИХ ВИБОРЦІВ**

За час, який проходить від виборів до виборів, відбуваються як соціально-політичні зміни, так і зміни електорату. У політичний процес включається нове покоління виборців, яке сприймає політиків через призму своїх соціально-психологічних особливостей, зокрема, ідентичності та архетипічних уявлень [3; 4]. Для кращого розуміння політичних вподобань молодих виборців було проведено дослідження з метою створити їх загальний особистісний профіль, який містить у собі типологічні властивості, характеристики ідентичності та архетипічні уявлення. Для досягнення мети були використані емпіричні методи: особистісний опитувальник «БАД» (Є. Афонін, Л. Бурлачук, О. Донченко); методика на визначення типу етнічної ідентичності (Г. Солдатова, С. Рижова), методика «Індикатор архетипів» (К. Пірсон, Х. Марр).

Ще однією цікавою особливістю сучасної молоді можемо відзначити схильність до модусу соціальної ідентичності – різновиду ідентичності, що притаманний представникам постмодерного суспільства і який характеризує їх під кутом зору ототожнення із самим собою в контексті безперервності власної зміни (як противага соціальної ідентичності). Для цього модусу характерне переважання інтроверсії, прагматичності, раціональності, сенсорності, інтернальності, інтенціональності, що і було отримано під час дослідження.

Діагностування типологічних властивостей людини та її ідентичності за методикою «БАД» (Є. Афонін, Л. Бурлачук, О. Донченко) показало, що найбільш вираженою характеристикою ідентичності опитаної молоді є інтернальність, тобто шкала локус-контролю у її внутрішньому спрямуванні, яка є сталою ознакою у 56% опитаних (рис. 1). Інтернальності притаманне приписувати відповідальність за результати своєї діяльності внутрішнім (індивідуально-особистісним) силам.



**Рис. 1. Типологічні властивості та ідентичність молоді (за опитувальником «БАД»)**

Визначення типів етнічної ідентичності за методикою Г.Солдатової, С.Рижової показало, що найбільш вираженими є позитивна етнічна ідентичність – у 92% опитаних цей тип має високий або підвищений показник, та етноіндиферентність – у 65% опитаних має високий або підвищений показник (рис. 2). Позитивна етнічна ідентичність, або «норма», є характерною для поліетнічного суспільства, до якого можна віднести й українське. Переважання цього типу ідентичності дозволяє налагоджувати прості та ефективні взаємини без остраху як з представниками інших етноспільнот, так і зі своєю власною спільнотою [5].

Природним на цьому фоні виглядає наявність етнічної індиферентності, тобто розмивання меж та особистої невизначеності щодо приналежності до тієї чи іншої етногрупи. Можливість знайомитися та вивчати усі культури, можливість користуватися їх надбаннями, – все це породжує покоління, що спирається у своїх діях на більш широкий світовий досвід. З точки зору розвитку суспільства ця ситуація видається позитивною та сприятливою.



**Рис. 2. Типи етнічної ідентичності молоді  
(за методикою С. Рижової та Г. Солдатової)**

Серед архетипів, що визначались за методикою «Індикатор архетипів» (К. Пірсон, Х. Марр), для досліджуваних молодих людей найбільш характерними виявилися два – Мудрець (у 56% опитаних він є переважаючим) та Правитель (переважає у 50%). Як показало дослідження, у однієї людини може переважати не один архетип, а два або кілька (рис. 3).

Для архетипу Мудреця характерне прагнення до пошуку істини та застосування набутих знань, а також постійна саморефлексія – від розуміння власних дій до усвідомлення себе часткою великого замислу. Мудреці володіють даром заспокоїти: під їх керівництвом події просуваються вперед розумними способами. Мудрець вірить у здатність людства вчитися і розвиватися, що дозволяє робити світ кращим. При цьому сам Мудрець може бути холодним, байдужим суддею, раціональним, безсердечним, таким, що занадто прискіпливо оцінює інших [1].





**Рис. 3. Характерні для молоді архетипи  
(за методикою К. Пірсона та Х. Марра)**

В контексті даного профілю можна говорити про схильність сучасної молоді до вдумливого ставлення до оточуючого середовища. Теперішнє юнацтво не сліпо вірить, а шукає доказів. І тут криється небезпека – конфлікт ідеалістичних прагнень та неідеального світу. Стикаючись з реальністю, молоді люди дуже швидко набувають дещо цинічного світосприйняття та вкрай неохоче йдуть на зміну свого способу мислення відносно тих чи інших речей. Тут важливого та впливового значення набуває оточення людини – молодість, на щастя, достатньо добре піддається якісним змінам, тому при певних зусиллях цинізм можливо замінити на іронію, що значно полегшує ставлення до життя.

Архетип Правителя характеризується прагненням до порядку та контролю, ціллю життя його легко може стати і створення міцної благополучної родини, і розбудова впливової компанії або держави. Часто архетип Правителя порівнюють з моделлю ідеальної поведінки. І тут криється подібна до попереднього архетипу небезпека – невідповідність очікувань та реальності.

В контексті загального профілю молодого виборця поєднання архетипів Мудрець-Правитель уявляється сприятливим, адже описує сучасну молодь як ініціативну, вдумливу та свідому свого вибору спільноту.

Отже, сучасний молодий виборець характеризується вдумливістю, прагненням до осмислення ситуації, частковим відстороненням від

національного спрямування (етнічна самосвідомість при цьому ще не втрачена) та усвідомленням відповідальності за свої дії та їх наслідки. При цьому сучасна молодь більше схильна до індивідуалізму, тому найбільш ефективними наразі можна вважати індивідуально спрямовані впливи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Blackford S. The Pearson-Marr Archetype Indicator and psychological type. *Journal of Psychological Type*, Volume 70, August 2010. P. 87–94.

2. Афонін Е. А. Людська ідентичність та особливості її впливу на політику й державне управління. *Концептуальні засади взаємодії політики й управління*. Київ : НАДУ, 2010. С. 265–289.

3. Пирог Г. В., Сардаковський Я. А. Особливості національної ідентичності молодих українців і поляків. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2019. № 3 (44). С. 34–39.

4. Пирог Г. В., Соболева Є. С. Психологічні особливості зв'язку образу політиків з Я-концепцією особистості. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості*. Запоріжжя, 2019. С. 75–78.

5. Солдатова Г. У. Практическая психология толерантности или как сделать так, чтобы зазвучали лучшие струны человеческой души. *Век толерантности*. 2003. № 6. С. 60–79.

#### **Сергієнко Н. П.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
Національного університету цивільного захисту*

#### **Тищенко А. П.**

*курсантка соціально-психологічного факультету  
Національного університету цивільного захисту*

### **РОЛЬ ЕМПАТІЇ У ФОРМУВАННІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ**

**Постановка проблеми.** Природа міжособистісних відносин в будь-яких спільнотах достатньо складна. В них виявляються як суто індивідуальні якості особистості – її емоційні і вольові властивості, інте-

лектуальні можливості, так і засвоєні особистістю норми і цінності суспільства. Саме активність особистості, її діяння є найважливішою ланкою в системі міжособистісних відносин. Вступаючи у міжособистісні відносини найрізноманітніших за формою, змістом, цінностями в структурі людських спільнот – в дитячому садку, в класі, в дружньому колективі, в різного роду формальних і неформальних об'єднаннях, – індивід проявляє себе як особистість і представляє можливість оцінити себе в системі відносин з іншими.

Проблемами міжособистісних відносин займалися такі вчені психологи, як Е. Еріксон, Б.Г. Анан'єв, А.Л. Лазурський, В.М. Мясіщев, А.А. Реан, Я.Л. Коломінський, В.Є. Каган, І.С. Кон, та інші. [3, с. 86–93].

Емпатія є провідною соціальною емоцією і, в найзагальнішому вигляді визначається, як здатність індивіда емоційно відкликатися на переживання інших людей. Вона припускає суб'єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок і відчуттів.

Емпатія – неодмінна умова розвитку особистості, ознака її емоційної та соціальної зрілості. З віком можливість до прояву емпатії підвищується, проте цей процес не виникає спонтанно. Емпатичні здібності формуються протягом життя. На їх формування впливає велика кількість різних факторів.

Вивченням емпатії займалися такі вчені, як В.В. Бойко, В.А. Лабунська, Л.І. Божович, Т.П. Гаврилова, К.Р. Роджерс, Ф.Х. Олпорт, Ю.Б. Гіппенрейтер та інші. [4, с. 66–72].

Дослідження по вивченню проблеми міжособистісних відносин студентів з різним рівнем емпатії проводилося на базі Національного Університету цивільного захисту. В дослідженні брали участь студенти 3 та 4 курсів соціально – психологічного факультету в кількості 56 осіб.

Для вирішення поставлених задач ми використовували наступні методики: діагностика міжособистісних відносин Т. Лірі та методика діагностики емпатії А. Меграбян та М. Епштейн.

Емпатія – це здатність однієї людини осягнути і зрозуміти емоції іншої, представити себе на його місці, відчувати його відчуття і думки. Це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, уміння прийняти на себе роль іншої людини, зрозуміти його приховані мотиви, душевні метання, отождоження своїх почуттів з емоціям іншого і разом з тим усвідомлення їх винятковості, індивідуальності.

Емпатія присутня у всіх видах міжособистісного спілкування. Вона є тим базовим соціально-психологічним середовищем, в якому емпатія зароджується, розвивається і проявляється. Взаємозв'язок між

спілкуванням і емпатією простежується в тих функціях, які емпатія, як властивість особистості, виконує в спілкуванні [1, с. 105].

На першому етапі нашого дослідження нами була проведена методика діагностики емпатії А. Меграбян та М. Епштейн для вивчення різних рівнів емпатії.

Отримані данні свідчать про те, що у більшості студентів 90,3% (а це 47 осіб від загальної кількості досліджуваних) притаманний середній рівень емпатії. Тобто ці дані вказують про те, що більшість студентів в міжособистісних відносинах більш схильна судити про інших по вчинках, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто важко прогнозувати розвиток відносин між людьми.

9,7% (а це 5 осіб від загальної кількості досліджуваних) притаманний низький рівень емпатії. Тобто вони не розуміють людей, не здатні прийняти позицію іншого або подивитися на проблему з чужої точки зору. Вчинки інших людей, засновані на емоціях, часто здаються їм абсолютно безглуздими і не раціональними. Здатності до співпереживання дуже низькі, вони відчувають складність у спілкуванні.

Кількість досліджуваних, які мають високий рівень емпатії не виявлено. Це свідчить про те, що серед досліджуваних не має людей, які зазвичай дуже чутливі до потреб і проблем оточуючих, вони відносяться до решти з непідробним інтересом, легко знаходять спільну мову практично з усіма, делікатні, намагаються нікого не зачепити і не образити і в той же час самі легко переносять критику.

Оскільки, мета нашого дослідження – це вивчити особливості міжособистісних відносин з різним рівнем емпатії студентів НУЦЗУ, тому всіх досліджуваних ми поділимо на групи:

- 1 група – низький рівень емпатії,
- 2 група – середній рівень емпатії.

Взаємодія людини як особистості з навколишнім світом здійснюється в системі об'єктивних відносин, що складаються між людьми в їх суспільного життя, і насамперед у виробничій діяльності. Відображення цих об'єктивних взаємин між членами групи є суб'єктивні міжособистісні відносини [2, с. 56].

Для дослідження міжособистісних відносин ми використовували методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі. Після проведення та обробки результатів ми отримали дані, які свідчать про те, що у I групі студентів (низький рівень) більш виражений авторитарний, підкорювальний тип відносин. Тобто такі досліджувані зазвичай в оточенні є лідерами і безумовними авторитетами. Як правило, люди такого типу успішні в справах і вимагають поваги до своєї особистості, здатні брати на себе відповідальність. Але в той же час вони схильні до

суперництва і не соромляться перекладати свої труднощі і завдання на плечі інших людей.

В II групі студентів (середній рівень) більш виражений дружелюбний, альтруїстичний тип відносин. Що може свідчити про те, що вони намагаються для всіх бути «хорошими», розраховують на схвалення своїх вчинків, часто йдуть на компроміси, здатні до взаємодопомоги, до спілкування, доброзичливі, схильні до співчуття, терпимі до недоліків і вміють пробачати.

Теоретичний аналіз та емпіричне дослідження міжособистісних відносин з різним рівнем емпатії дозволяє нам зробити наступні висновки.

У сучасному житті міжособистісні відносини відіграють значну роль. Визначення «міжособистісні» вказує не тільки на те, що об'єктом відносин виступає інша людина, але і на взаємну спрямованість відносин. Саме взаємини з навколишніми впливають на процеси мотивації й цілеспрямованості, на способи формування й дозволу кризових ситуацій і, нарешті, розвиток міжособистісних відносин у цілому.

Проведений аналіз поняття «емпатія» дає нам можливість розглянути її як здатність людини емоційно відгукуватися на стан іншої, що включає: уміння правильно розпізнавати емоційні стани іншої людини, виражати співпереживання, співчуття, прагнення до сприяння і, нарешті, надавати реальне сприяння.

Вивчення рівня емпатії у представників досліджуваних груп дозволило отримати наступні дані. У досліджуваних переважає середній рівень емпатії. Це свідчить про те, що більшість респондентів в міжособистісних відносинах більш схильна судити про інших по вчинках, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто важко прогнозувати розвиток відносин між людьми.

3. Дослідження міжособистісних відносин студентів з різним рівнем емпатії показало, що у I групі студентів (високий рівень) більш виражений авторитарний, підкорювальний тип відносин. Тобто такі досліджувані зазвичай в оточенні є лідерами і безумовними авторитетами. Як правило, люди такого типу успішні в справах і вимагають поваги до своєї особистості, здатні брати на себе відповідальність. Але в той же час вони схильні до суперництва і не соромляться перекладати свої труднощі і завдання на плечі інших людей.

В II групі студентів (середній рівень) більш виражений дружелюбний, альтруїстичний тип відносин. Що може свідчити про те, що вони намагаються для всіх бути «хорошими», розраховують на схвалення своїх вчинків, часто йдуть на компроміси, здатні до взаємодопомоги, до спілкування, доброзичливі, схильні до співчуття, терпимі до недоліків і вміють пробачати.

### **Список використаних джерел:**

1. Елеференко И.О. Эмпатия. СПб.: Гаруда, 2003. 261с.
2. Корнев М.Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник. Київ, 1995. 106 с.
3. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник. К. : Наука, 2005. 287 с.
4. Орлов А.Б. Феномены эмпатии и конгруэнтность. М. : Возражение, 2005. 113 с.

## **НАПРЯМ 9. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

**Шеремет А. М.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
Хмельницького національного університету*

### **МОДЕЛЬ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА ДЛЯ РОБОТИ З ОСОБАМИ ЛІТНЬОГО ВІКУ**

Зміни та реформи, що відбуваються в нашому суспільстві, викликали істотне загострення багатьох соціальних проблем, найважливішим напрямком вирішення яких є професійна соціальна робота [1, с. 41–45]. Сутність соціальної роботи полягає в наданні допомоги із забезпечення соціальних прав як окремих індивідів, так і груп різного характеру. Соціальний працівник повинен кваліфіковано надати допомогу людям, які потрапили в складну життєву ситуацію, за допомогою діагностики їх проблем, інформаційної та консультативної діяльності, прямої натуральної, фінансової, соціально-побутової допомоги, психологічної підтримки, стимулюючи власні сили, орієнтуючи їх на активну участь у вирішенні власних проблем.

У складних життєвих ситуаціях найчастіше виявляються соціально вразливі групи населення нашої країни. До однієї з таких груп можна віднести людей похилого віку. Нестабільний стан економіки найбільш негативно відобразився на якості їх життя, ціннісних ідеалах, а також на способах адаптації в умовах, що змінюються. Пенсійні виплати та пільги щорічно індексуються, проте як і раніше не можуть забезпечити гідне існування літній частині населення [3, с. 148]. Найчастіше розміри цих виплат не дозволяють забезпечувати задоволення життєво необхідних потреб старшого покоління в якісному харчуванні, ліках, якісній медичній допомозі. Крім браку коштів, пенсіонери часто стикаються з проблемою самотності, яка призводить до неможливості самостійно забезпечити свій побут. Саме тому в сучасному суспільстві велике значення відводиться соціальному обслуговуванню літніх людей. Соціальна робота являє собою складну діяльність, яка має ряд особливостей, в зв'язку з цим висуваються високі вимоги до навичок і особистісних якостей соціальних працівників.

В даний час серед роботодавців поширена оцінка персоналу за допомогою моделі компетенції працівника. Під компетенцією розуміється здатність людини виконувати певні трудові функції. Компетенції об'єднують здатності і мотивацію особистості, а також описують її виробничу поведінку. Модель компетенцій описує стандарти поведінки, що існують або бажаних знань, умінь і навичок, а також професійно важливі якості працівника. Модель компетенції знайшла своє визнання в організаціях різної форми власності та виду діяльності, в тому числі і в установах соціального захисту. Поняття компетентності розглядали з різних підходів вітчизняні й зарубіжні науковці, зокрема: В. Болотов, В. Сериков, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Михайличенко, В. Аніщенко, А. Хуторський, Е. Шорт, Д. Сафін, В. Журавльова, В. Тимченко, І. Томчук, М. Теплов, Дж. Рамен, О. Деркач, Л. Петровська Л. Берестова. Теоретичний аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються проблематикою професійної компетентності соціальних працівників (Л. Анциферова, Ю. Варданян, П. Вейл, І. Клімкович, Н. Кузьміна, О. Маркова, Ф. Мерн, Л. Мітіна, В. Огарев), виявив, що при всій різноманітності позицій авторів простежуються загальні положення.

Соціальна робота як специфічний вид діяльності, вимагає від фахівців, що працюють в даній сфері, не тільки знань в сфері психології, педагогіки, медицини, права, а й необхідних особистісних якостей. У літературі можна зустріти різні класифікації компетенцій, які необхідні соціальним працівникам. Е. Холостова і Л. Дьоміна виділяють три групи якостей фахівця з соціальної роботи. Перша група якостей включає психологічні характеристики, які сприяють успішній діяльності. Наступна група – психоаналітичні якості, такі як стресостійкість, самоконтроль, уміння переключатися і керувати емоціями. До складу останньої групи входять педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту особистої неповторності [2, с. 56].

Багато дослідників, розглядаючи особистість соціального працівника, виділяють таке поняття, як «особистісний потенціал», який характеризує уявлення про людину як цілісному суб'єкті професійної діяльності. Ми визначили основні якості соціального робітника, які необхідні для успішного виконання своїх професійних обов'язків за допомогою методу експертного опитування. Дослідження проводилось за допомогою онлайн-опитування серед 75 соціальних працівників. Найбільш значущими якостями для соціальних працівників, на думку експертів, виявилось «вміння вислухати клієнта» (76%) і «доброзичливість і чуйність» (73%). Такі результати відображають специфіку роботи фахівця з соціальної роботи, адже йому часто доводиться спілкуватися з людьми похилого віку, часто самотніми і хворими, які не мають можливості спілкування і вільного



пересування, тому для них соціальний працівник є єдиним співрозмовником, помічником і людиною, якій можна довіритися. Для даної групи людей чуйність і співпереживання їх проблем з боку фахівця є найбільш важливим. Третє рангове місце займають такі якості, як «безкорисливість і чесність»(62,2%). Контингент, з яким доводиться працювати соціальним працівникам, найчастіше відноситься до малозабезпечених верств населення. З віком у людини змінюється рівень самооцінки, ціннісних критеріїв, а з виходом на пенсію змінюється її спосіб життя, звужується коло спілкування, мінімізуються (найчастіше вимушено) потреби [3, с. 57]. У зв'язку з цим фахівець із соціальної роботи повинен знаходити підходи в спілкуванні до літніх людей, проявляти відкритість і чесність при роботі з такими клієнтами. Дані люди найчастіше знаходяться у важкій життєвій ситуації, тому вони не завжди довіряють людям через страх бути ошуканими. Найменше значення відводиться такій якості, як «вміння спиратися на професійну допомогу своїх колег по роботі» (9,5%). Можливо, такі дані можна пояснити тим, що соціальний працівник повинен сам знаходити індивідуальний підхід до кожного свого клієнта. В даному випадку поради колег не завжди можуть привести до успішної взаємодії фахівця із соціальної роботи з людьми похилого віку.

На професійно важливі якості накладає відбиток специфіка даного роду діяльності. Основу даної професії становлять професійно обумовлені якості особистості фахівця з соціальної роботи, необхідні для придбання спеціальних умінь і навичок, а також для ефективності професійної діяльності. До них можна віднести такі якості, як чуйність, чесність, терпимість, безкорисливість, а також вміння співпереживати людям, які опинилися в скрутних ситуаціях. Серед якостей, неприйнятних для даної роботи, можна виділити наступні: конфліктність (71,2%), зарозумілість (63%), емоційна нестійкість (34, 2%). Перераховані якості є неприпустимими для соціальних працівників, так як вони можуть з'явитися серйозною перешкодою для виконання або належного надання соціальних послуг людям похилого віку.

Соціальна робота належить до тих видів професійної діяльності, де найчастіше, крім професійних знань і навичок, особистісні якості фахівця багато в чому визначають успішність і ефективність роботи. Для соціальної роботи характерна спрямованість на людей з їхніми проблемами і труднощами. В якості основних стандартів поведінки соціальних працівників виступає орієнтація на розуміння клієнтів, а також розвиток програм, спрямованих на добробут громадян [4, с. 42]. Спеціаліст із соціальної роботи повинен володіти високими моральними цінностями, бути компетентним у своїй професійній діяльності, нести відповідальність за якість послуг, що надаються, попереджати можливості дискримінаційної поведінки до соціально вразливих груп.

Соціальна робота вимагає від фахівця високої якості виконуваної роботи і кінцевого результату. Організація праці фахівців із соціальної роботи являє собою механізм, в якому, поряд з економічними і соціальними критеріями організації праці, необхідно брати до уваги психофізіологічні критерії, які мають величезний вплив на працездатність людини [5, с. 64]. Ефективність наданих соціальних послуг залежить від осмислення сутності життєдіяльності людини, її змін під впливом економічних, соціально-психологічних чинників.

**Висновки.** Соціальний працівник обов'язково повинен поєднувати в собі як професійні знання і навички, так і особистісні характеристики. Як показали результати проведеного дослідження, серед компетенцій, необхідних для успішної діяльності соціального працівника, найбільш важливими є вміння вислухати клієнта, чесність, доброзичливість і чуйність. Важливим є також здатність до саморегуляції, толерантності, а також знання в сфері геронтопсихології. Робота з надання соціальних послуг відноситься до таких видів трудової діяльності, де найчастіше, крім професійних знань і навичок, особистісні якості фахівця багато в чому визначають успішність і ефективність роботи.

Компетенції є характеристикою людини, а не посади, тому переносяться з одного робочого місця на інше разом з особистістю. При цьому, для того, щоб компетенції могли служити основою для прийняття рішень в сфері управління персоналом, індивід повинен вміти продемонструвати компетенції на практиці. Грамотно побудована модель компетенції фахівця із соціальної роботи є зручним інструментом для діагностики відповідності співробітника даної посади.

### **Список використаних джерел:**

1. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2007. С. 40–49.
2. Гера Т.І. Психотерапевтичні засади організації професійно зорієнтованого тренінгу майбутніх інженерів-педагогів. *Інноваційні підходи до науки XXI столітті: зб. наук. праць і матеріалів міжнарод. наук.-практ. конф. Кіровоград : Науково-дослідний центр інноваційних технологій*, 2012. С. 267.
3. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. К.: НПУ ім. Драгоманова, 2003. 295 с.
4. Токарський Б.Л., Трохирова У. В. Теория и практика профессионализации социальной работы в регионе. Иркутск : Изд-во Байкальского гос. ун-та экономики и права, 2011. 187 с.
5. Холостова Е.И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. Москва : Рос. гос. соц. ун-т, 1993. 85 с.



МАТЕРІАЛИ  
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ

«СУЧАСНА ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:  
МЕТОДОЛОГІЯ, ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА»

*(м. Київ, 4–5 грудня 2020 р.)*

---

Підписано до друку 10.12.2020. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 10,93. Тираж 100. Замовлення № 1220-329.  
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Видавничий дім «Гельветика»  
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська 74, оф. 7  
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.