

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці**

**Матеріали доповідей
II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю
«Психологічні виміри особистісної взаємодії
суб'єктів освітнього простору
в контексті гуманістичної парадигми»
21 березня 2019 року**

**Міжнародна видавнича платформа:
<https://fdotadotr.wordpress.com>**



*Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України*

Наукові матеріали в авторській редакції розміщені на базі міжнародної видавничої платформи "Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools" за посиланням: <https://fdotadotr.wordpress.com>

Загальне рецензування: Максименко С.Д. – дійсний член НАПН України, д.психол.н., професор. Чепелева Н.В. – дійсний член НАПН України, д.психол.н., професор. Толстоухов А.В. – дійсний член НАПН України, д.ф.н., професор. Луньов В.Є. – член-кор. Британської академії освіти, к.психол.н., доцент.

Основні тематичні напрями: 1. Теоретико-методологічні підходи дослідження особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору. 2. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього простору (освітні, вікові, гендерні, психологічна грамотність, взаємодія з дітьми з особливими потребами). 3. Психологічна безпека учасників особистісної взаємодії освітнього простору. 4. Психологічне здоров'я суб'єктів взаємодії в освітньому просторі. 5. Запобігання деструктивним формам особистісної взаємодії в освітньому просторі. 6. Вплив медійних ресурсів на якість особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору. 7. Психологічний захист суб'єкта учіння в інформаційному просторі.

Для науковців: педагогів, психологів; вихователів, вчителів освітніх установ та професорсько-викладацького складу ВНЗ.

© Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2019



МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ В ОСВІТІ ДОРОСЛИХ

MOTIVATIONAL ASPECTS OF ADULT LEARNING

Бойко Світлана Тихонівна

науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Boiko Svitlana Tykhonivna

Research Scientist of the laboratory of psychodiagnostics and scientific psychological information G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Анотація. Статтю присвячено проблемі чинника мотивації навчальної діяльності дорослих. Розкрито й описано особистісні та соціально-психологічні складники такої мотивації. Визначено, що мотивація дорослих щодо навчання є комплексною, тобто містить як внутрішні, так і зовнішні мотиви, кожен з яких певною мірою впливає на прийняття дорослим рішення навчатися.

Ключові слова: навчання дорослих, дорослий студент, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, характеристики мотивації, андрагогіка.

Abstract. The article is devoted to the problem of adult students' motivation. Disclosed and described the individual (personal) and situational (psychosocial) components such motivation. It has been determined that adult learning motivation is complex. It includes both internal and external reasons, each of them affects making the decision to learn and be effective in learning.

Keywords: adult learning, adult student, internal motivation, external motivation, characteristics of motivation, andragogy.

Освіта в умовах становлення інформаційного суспільства та соціально-економічних і політичних змін стає однією з найважливіших сфер людського життя. В останні десятиліття у світі дедалі більшого поширення набуває ідея безперервної освіти, згідно з якою освітній процес охоплює все життя людини і є неперервним процесом засвоєння людиною соціокультурного досвіду, підвищення професійної кваліфікації, а також перекваліфікації. Поняття «безперервна освіта» вперше було вжито у 1968 році в матеріалах конференції ЮНЕСКО, а уже із середини 1970-х років домінує в різноманітних концепціях освітніх реформ. У 2000 році на Європейському саміті, що пройшов у Лісабоні, було прийнято «Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу» [4], у якому було сформульовано дві основні причини, що зумовлюють розвиток освіти саме в цьому напрямку: по-перше, інформація і знання, їхнє постійне

оновлення, а також навички, потрібні для цього, стають вирішальним чинником європейського розвитку, конкурентоздатності та ефективного ринку праці; по-друге, у складному соціально-політичному середовищі сучасного світу повноцінний розвиток особистості є неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурного, етнічного та мовного різноманіття. Ці дві причини зумовлюють і дві головні цілі безперервної освіти: активна громадянська позиція і конкурентоздатність на ринку праці.

Українські реалії підтверджують вищенаведені причини і цілі – адже саме внаслідок того, що після здобуття незалежності громадянське суспільство в Україні розвивалося спонтанно, без чіткої державної концепції, а державна власність перейшла до новостворених фінансово-промислових холдингів, які скоро стали олігархічними кланами, ми отримали таку собі «декоративну демократію». Це означало концентрацію влади в руках єдиної фінансово-багатопартійної корпорації; тотальну корумпованість державного апарату; єдність законодавчої, виконавчої та судової влади як цілісного механізму контролю над суспільством і гарантування незмінності режиму за допомогою непідконтрольних суспільству «силових структур», а вибори з інструменту ротації влади було перетворено на засіб її періодичної самолегітимізації [2]. Як результат – культурно-освітній рівень мільйонів громадян не дав їм змоги опиратися пропаганді «руського міра» та плеканню ностальгії за СРСР, що їх безкарно проводили і «агенти впливу», і просто агенти спецслужб Росії, внаслідок чого відбулася анексія Криму; війна на сході країни забрала більше 13 000 життів (і продовжує забирати); більше півтора мільйони українських громадян стали «внутрішньо переміщеними особами». Так само все, що відбувається під час виборів президента України, пов'язане саме з низьким рівнем інформаційно-психологічної культури, зокрема, критичного мислення [1].

Тому надзвичайно актуальною є проблема саме освіти дорослих, зумовлена і світовими тенденціями, і особливістю ситуації в Україні.

Загальне визначення дорослої людини було дано фахівцями UNESCO в 1976 р.: «Дорослою є кожна людина, визнана такою в тому суспільстві, до якого вона належить». Власне, ми називаємо дорослою людину, яка досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості, володіє певним життєвим досвідом, сформованим рівнем самосвідомості, яка виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми, і приймає на себе повну відповідальність за своє життя і поведінку.

Відомий американський психолог Карл Роджерс сформулював психологічні особливості дорослих людей, що є передумовами успішного навчання: природний потенціал до навчання; навчання ефективно, якщо його предмет є актуальним для людини і її особистості (її «Я») нічого не загрожує; у навчання залучена вся особистість, що в результаті приводить до змін у

самоорганізації та самосприйнятті; більша частина навчання досягається дією із збереженням відкритості досвіду; самокритика й висока самооцінка активізують творчий процес, зміцнюють незалежність і впевненість у собі. К. Роджерс розглядає дорослу людину як ініціатора власного навчання та відповідального учасника навчального процесу [7].

І підтвердження цього нам дає мова – адже дієслова «вчитися», «навчатися» означають буквально «вчити себе», «навчати себе».

М. Ноулз виокремлює такі особливості, які він вважає характерними для дорослого учня: дорослий потребує знати, для чого йому потрібне навчання; зв'язок із соціальними завданнями, які постають перед людиною в процесі її розвитку; прагнення до негайного застосування отриманих знань [11].

Принцип «Освіта впродовж життя» вимагає інших підходів і до мотивації навчання – особливо мотивації до навчання дорослих. Схоже на те, що українські народні приказки на кшталт «Не учися розуму до старості, але до смерті» самим же народом і призабуті, бо дуже часто ми чуємо «Та пізно мені того вчитися».

За результатами оцінювання стану психічного здоров'я, що його проводив Міжнародний медичний корпус за підтримки Світового банку (WorldBankGroup) в Україні протягом 2017 року, одним із чинників, що пов'язані з вищим ризиком виникнення психічних розладів, є нижчий рівень освіченості [6].

Але ми розуміємо, що йдеться не тільки про формальну освіту – сучасний світ можливостями для отримання нових знань, інше питання – чи є належна мотивація скористатись цими знаннями.

Словник-довідник «Українська психологічна термінологія» визначає мотивацію як «сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [9, с. 129].. Водночас мотив – спонукальна причина дій та вчинків людини, зумовлених об'єктивними потребами [там само, с. 128].

Наявність сформованої, стійкої та усвідомленої мотивації є важливою умовою ефективності навчання. Мотиваційна спрямованість, що впливає на подальший процес вибору змісту та форми навчання, визначається саме в процесі прийняття рішення про необхідність проходження навчання.

Рання дорослість (20–40(45) років, за Е. Еріксоном).

Як зазначають дослідники, «протягом періоду ранньої дорослості, як і всього дорослого життя людини, відбуваються суттєві зміни в її спонукальній сфері. Вони лиш є незначною мірою зумовлені специфічними віковими перетвореннями в організмі і передусім визначаються особистісними, соціальними і культурними чинниками» [8, с. 277].

У результаті аналізу публікацій та досліджень можна визначити освітні мотиви, що найчастіше зустрічаються у цьому періоді. Це, зокрема, *мотив отримання схвалення і прагнення до прийняття*, що має виражений зовнішній

характер. Він властивий людям, які здебільшого у своїй діяльності звикли орієнтуватися на думку інших людей – керівництва, колег тощо. Вони ініціюють навчання, щоб отримати визнання і схвалення, а також мати можливість кар'єрного зростання та покращення свого матеріального становища.

Розвиток такого мотиву, як *страх відкидання*, пов'язаний з побоюванням втратити стабільність у своєму житті. Отже, людина розглядає навчання не як можливість саморозвитку, а як спосіб збереження наявних досягнень.

Люди, які мають високий ступінь вираженості *мотиву влади*, в якості одного із засобів її досягнення розглядають навчання. Вони енергійні, відверті у вираженні думок і почуттів, не бояться конфронтації і впевнено відстоюють свої позиції. Вони вимагають до себе уваги оточуючих і прагнуть до лідерства.

Пізнавальний мотив базується на загальній пізнавальній потребі людини, яка активно розвивається вже в дитячому віці і визначає прагнення людини до пізнання нового та невідомого.

Мотив змагання визначає прагнення людини бути кращою за інших. При цьому не обов'язково має бути реальне змагання – людині важливо отримання підтвердження власного рейтингу і професійної позиції не тільки з боку оточення, а й у власних очах.

Мотив досягнення успіху більшою мірою пов'язаний не з проголошенням прагнення до успіху, а з реальним доведенням роботи до успішного завершення, визначеного закінчення. Люди, орієнтовані на успіх, мають помірне прагнення до ризику, поетапно йдуть до наміченої мети, домагаючись видимих результатів. Навчання для них – один із засобів досягнення успіху.

Люди, які мають виражений *мотив значущості результату*, орієнтовані не стільки на процес, скільки на кінцевий результат роботи. У навчанні для них є значимим отриманий результат, який може бути як внутрішнім (отримані в ході навчання знання, вміння і навички), так і зовнішнім (диплом, сертифікат).

Мотив підвищення складності завдань, орієнтація на процес деякою мірою протилежний попередньому. Для його носіїв важливіший процес виконання роботи, ніж досягнутий результат, і вони отримують задоволення від самої роботи.

Мотив причетності формується під впливом бажання бути включеним в певне соціальне і професійне оточення, високу потребу в спілкуванні.

Самооцінка і розвиток особистісного потенціалу, мотив особистісного осмислення роботи – розвиток цього мотиву пов'язаний з наявністю високого прагнення до самовдосконалення та особистого розвитку, у тому числі в професійній сфері. Навчання такі люди розглядають як можливість реалізувати себе, досягти більшого у своїй діяльності [3; 5, 10].

О. Пашко зазначає: «Наша практика в навчальних програмах для дорослих дозволяє виокремити з озвучуваних ними мотивів участі в навчанні наступні базові: отримати сертифікат, диплом для розвитку в кар'єрній

площині, престижу на ринку праці, навіть якщо саме навчання як таке не цікавить, побути в певному середовищі для знайомства і обміну досвідом, які можна швидко конвертувати в інші результати, навчитись «чогось потрібного» і того, що можна швидко втілити в життя, отримати натхнення і задоволення від спікерів, викладачів, тренерів для підвищення мотивації до власних досягнень. Зміщення акцентів лише на один з цих мотивів призводить до перекосів стосовно практичних навчальних результатів – вони стають зовсім формальними і тому часто непотрібними. В ситуації акценту на задоволення учасників самим навчальним процесом, все перетворюється в «розвагу», що, в кінцевому рахунку, теж призводить до зниження якості результату, корисного в застосуванні на практиці, або навіть його імітації» [5, с. 40].

Слід зазначити, що також важливо, аби з дитинства мати перед очима зразок людини, яка постійно прагне самовдосконалення та професійного розвитку. Механізм дії цієї умови базується на одному з основних законів – законі соціального навічання. Його принцип полягає в тому, що людина засвоює різноманітні форми соціальної поведінки через спостерігання та засвоєння еталонів поведінки тих людей, які є для неї найбільш значимими. Для дорослої людини, яка вже має фах і працює у якійсь організації, таким значимим іншим є керівник. Будучи зразком для підлеглих, він здійснює вирішення завдань із формування освітньої мотивації у співробітників.

Отже, можна схарактеризувати мотиви навчальної діяльності дорослих як потребу пізнавальних, професійних, творчих досягнень, широкі соціальні мотиви з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру.

Середня (40(45)–60 років) та пізня дорослість (понад 60 років).

Зміни в особистій, сімейній чи професійній сферах, такі як ранній вихід на пенсію, скорочення на роботі, втрата дитини чи чоловіка (дружини), вимушений переїзд на нове місце проживання тощо можуть спричинити мотиваційну кризу – послаблення чи зміну основних мотивів діяльності. Нерідко вона блокує мотиваційний розвиток особистості. Критичною точкою мотиваційної кризи є втрата людиною головного життєвого мотиву – сенсу життя. З цим пов'язане виникнення так званого екзистенційного мотиваційного вакууму, коли людина не знає, для чого живе, не бачить, для чого жити, що може породжувати іноді суїцидальні настрої. Подолати цей вакуум допомагають їй основні життєзабезпечуючі потреби в самоповазі й самореалізації [8, с. 318–319].

У людей, які досягають віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Та це не позначається суттєво на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності. Розвиток окремих здібностей триває протягом усього зрілого дорослого віку.

У цьому віці не втрачає своєї повноцінності когнітивний досвід, що забезпечує збереження, впорядкування і перетворення інформації. Ефективно

функціонують когнітивні схеми, семантичні і понятійні структури [8, с. 320–321].

Ці проблеми набувають особливого значення наприкінці зрілого дорослого віку. Як свідчать дослідження, період від 50 до 60 років є сприятливим для корекцій стилю життя, головних цілей та інтересів. У зрілому дорослому віці людина переглядає свої цілі, задумується, наскільки реалізовані поставлені перед собою завдання, часто по-новому починає бачити свою роботу, усвідомлюючи, що професійний вибір уже зроблено. Окремі з них, розчарувавшись у своїй роботі, втративши її чи не досягнувши бажаного професійного статусу, відчують гостре невдоволення собою і своїм життям. Інші, збагнувши, що надто багато часу було віддано професійним справам, зосереджуються на сім'ї, міжособистісних стосунках, духовному, моральному вдосконаленні [8, с. 313].

Однак часто дорослі зберігають когнітивну активність навіть після досягнення 70-річного віку. Висока продуктивність, скажімо, серед творчих людей, науковців можлива і в період старості. Наприклад, після 70 років успішно працювали французькі природознавець Жан-Батіст Ламарк, математики, фізики, астрономи Леонард Ейлер і П'єр-Сімон Лаплас, італійський природознавець Галілео Галілей, німецький філософ Іммануїл Кант. Російський і український психолог, фізіолог Іван Павлов написав «Лекції про роботу великих півкуль головного мозку» у 77 років. Потужним творчим потенціалом у старості відзначались письменники Віктор-Марі Гюго, Джордж-Бернард Шоу, Лев Толстой, Іван Бунін.

Широта інтересів та прагнення до самореалізації можуть зумовити набуття нових знань та навичок і навіть зміну діяльності у досить поважному віці. Індійський письменник, педагог, громадський і політичний діяч Рабіндранат Тагор після 60 років почав займатися живописом і створив ряд чудових полотен. Так само Валеріан Підвисоцький (батько Володимира Підвисоцького) залишився в історії не юристом, що дослужився до відставки, а фармакологом, доктором медицини. У 50 років він захопився медициною, вступив до Дерптського університету, захистив дисертацію, провів низку важливих досліджень, був талановитим викладачем.

Суспільні та соціально-економічні зміни в Україні зумовлюють потребу в оновленні теорії та практики безперервної освіти дорослих. Адже в сучасному світі фахівець має бути мобільним і конкурентоздатним, а проблема підвищення кваліфікації дорослого населення пов'язана з безперервним збільшенням інформації та прискоренням її обробки, а також швидким застаріванням знань. Проте не тільки суто економічна необхідність зумовлює потребу навчатися впродовж життя, оскільки не менше значення освіта має для відновлення стабільності у суспільстві, його динамічного розвитку у громадянській та побутовій сферах.



Важливо відзначити, що освітня мотивація дорослої людини не є стабільним, раз і назавжди сформованим утворенням. За наявності адекватного організаційного середовища вона може розвиватися, забезпечуючи високий рівень освітньої активності суб'єкта професійної діяльності в процесі навчання.

Література

1. Бойко С. Т. Інформаційно-психологічна культура як чинник запобігання інформаційному стресу працівників освіти. *Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві : монографія* / за ред. Н. В. Пророк. [Електронний ресурс]. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 199 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709096/2/МоногрЛабПсиходіагност%282%29.pdf>
2. Грабовський Сергій. Кучма і «кучмізм». До 20-річчя інавгурації другого президента України. Газета «День», 18 липня 2014 р. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/podrobici/kuchma-i-kuchmizm>
3. Карпов А. В. Организационная психология : учебник для академического бакалавриата. – М. : Юрайт, 2014. 570 с.
4. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf
5. Пашко О. Навчання дорослих: виклики, специфіка, інтерактивні методи. Український досвід в регіональному економічному розвитку. Львів : Галицька видавнича спілка. 2013. 108 с.
6. Психічне здоров'я на перехідному етапі: результати оцінювання та рекомендації для інтеграції охорони психічного здоров'я в систему первинної медичної допомоги та громадські платформи в Україні. Електронний ресурс. Міжнародний медичний корпус за підтримки Групи Світового банку. Київ, 2017. 141 с. URL: http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2018/01/MH-report-for_INTERNET_All_ua.pdf
7. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учится. М. : Смысл, 2002. 527 с.
8. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2005. 360 с. (Альма-матер)
9. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / [авт.-уклад.: С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. Чепа, Н. В. Чепелева ; за ред. М.-Л. Чепи]. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.
10. Чиркина, С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Возрастная и педагогическая психология». Казань, 2005. 18 с.
11. Knowles M. S. The Adult Learner: A Neglected Species. Houston, London, Paris, Zurich, Tokyo : Gulf Publishing Company, 1990. 293 p.

ГЛОБАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ – ПЕРШІ КРОКИ

GLOBAL STADY OF STUDENT SUCCESS – FIRST STEPS

Віктор Бурлака

*професор школи соціальної роботи Університету Уейна в Детройті,
США*

Viktor Burlaka,

*LMSW, PhD, Assistant Professor Wayne State University School of Social
Work in Detroit, USA*

Успішність студентів, як правило, вимірюється за допомогою академічних результатів, таких як середній бал, оцінка, стандартизовані результати тестування, відсоток студентів які не були відраховані з програм, і відсоток студентів, які отримали диплом про закінчення навчання (Kuh, 2007). У цьому відношенні поняття успіху студентів по суті пов'язане з когнітивним функціонуванням та успішним завершенням академічних програм. Часто на базах університетів реалізуються два види ініціатив підтримки студентів – одні спрямовані на розвиток навчальних навичок, інші пропонують психологічне консультування. Проте їхня ефективність у сприянні благополуччю студентів нерідко розчарує (Burlaka, Churakova, Aavik, & Goldstein, 2014; Eisenberg, Downs, Golberstein, & Zivin, 2009), ймовірно, через вплив таких факторів як стигма, бідність, а також через структурні бар'єри, неадекватний рівень послуг, прагнення до самостійного вирішення проблем (Burlaka, Churakova, Aavik, Staller, & Delva, 2014; Gulliver, Griffiths, & Christensen, 2010). Альтернативний підхід випливає із спостереження, що численні фактори, пов'язані, наприклад, з міським/сільським місцем проживання, статтю, рівнем фізичної активності, приналежністю до певного покоління або етнічної групи, можуть погіршувати або посилювати успішне виконання людиною певних функцій життєдіяльності (Baumann, Czerwinski, & Reifegerste, 2017; Begashaw, Tessema, & Gesesew, 2016; Kayrouz et al., 2015).

У цій презентації буде розглянуто оціночний підхід, заснований на динамічному, багатовимірному розумінні успіху студентів. Зокрема, ми розглянемо фактори ризику та захисту в контексті вищих навчальних закладів та культур, що впливають на індивідуальні моделі адаптації. Далі ми розглянемо роль механізмів успішності студентів, пов'язаних з локальними соціокультурними очікуваннями та наявними ресурсами. Ми також презентуємо ранні результати дослідницької програми, що впроваджується в університетах США та України, яка використовує глобальну перспективу для оцінки того, як соціокультурні контексти, депресія та використання



психоактивних речовин впливають на посилення індивідуального ризику суїцидальної поведінки серед студентів ВНЗ України.

Student success is generally measured using academic outcomes such as grade point average (GPA), standardized test scores, retention of students from year to year, and graduation rates (Kuh, 2007). In this regard, the notion of student success is essentially coupled with cognitive functioning and successful completion of academic programs. Two types of support initiatives—study skills/academic writing and psychological counseling clinics—are often implemented on college campuses. However, their efficacy in promoting student wellbeing has been disappointing (Burlaka, Churakova, Aavik, & Goldstein, 2014; Eisenberg, Downs, Golberstein, & Zivin, 2009), likely due to such factors as stigma, poverty as well as structural barriers, inadequate level of services, and desire for self-reliance (Burlaka, Churakova, Aavik, Staller, & Delva, 2014; Gulliver, Griffiths, & Christensen, 2010). An alternative approach derives from the observation that numerous factors related, for example, to urban/rural residency, gender, level of physical activity, belonging to a certain generation or race may inhibit or enhance successful human functioning (Baumann, Czerwinski, & Reifegerste, 2017; Begashaw, Tessema, & Gesesew, 2016; Kayrouz et al., 2015).

This presentation will examine the assessment approach based on dynamic, multidimensional understanding of the student success construct. We will look at risk and protective factors across higher-educational contexts and cultures influencing the individual adjustment patterns. Next, we will examine the role of student success mechanisms related to local socio-cultural expectations and available resources. We will also present early results of a research program currently implemented across United States and Ukrainian universities that assumes a global perspective to assess how sociocultural contexts, depression and substance using behaviors affect the expression of individual risk for suicidal behaviors among college students in Ukraine.

References

1. Baumann, E., Czerwinski, F., & Reifegerste, D. (2017). Gender-specific determinants and patterns of online health information seeking: Results from a representative German health survey. *Journal of Medical Internet Research*, 19(4). <https://doi.org/10.2196/jmir.6668>
2. Begashaw, B., Tessema, F., & Gesesew, H. A. (2016). Health care seeking behavior in Southwest Ethiopia. *PLOS ONE*, 11(9), e0161014. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161014>
3. Burlaka, V., Churakova, I., Aavik, O. A., & Goldstein, D. (2014). Perceived barriers to mental health services: A mixed-method study with Ukrainian college students. *European Journal of Higher Education*, 4(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.890524>



4. Burlaka, V., Churakova, I., Aavik, O. A., Staller, K. M., & Delva, J. (2014). Attitudes toward health-seeking behaviors of college students in Ukraine. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12(5), 549–560. <https://doi.org/10.1007/s11469-014-9483-4>
5. Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review*, 66(5), 522–541. <https://doi.org/10.1177/1077558709335173>
6. Gulliver, A., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2010). Perceived barriers and facilitators to mental health help-seeking in young people: a systematic review. *BMC Psychiatry*, 10(1), 113. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-10-113>
7. Kayrouz, R., Dear, B. F., Johnston, L., Keyrouz, L., Nehme, E., Laube, R., & Titov, N. (2015). Intergenerational and cross-cultural differences in emotional wellbeing, mental health service utilisation, treatment-seeking preferences and acceptability of psychological treatments for Arab Australians. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(5), 484–491. <https://doi.org/10.1177/0020764014553004>
8. Kuh, G. D. (Ed.). (2007). *Piecing together the student success puzzle: research, propositions, and recommendations*. San Francisco, Calif: Wiley Subscription Services at Jossey-Bass.



ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПРОЦЕСІ
РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

PREMISES OF THE DEVELOPMENT AND STANDING
OF PRESCHOOLER'S CREATIVE PERSONALITY
IN THE DEVELOPING INTERACTION PROCESS

*Ваганова Наталія Аркадіївна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Vaganova N. A.

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher
of the Psychology of Creativity Department, H. S. Kostiuk Institute of psychology of
NAES of Ukraine*

У статті розглядаються передумови розвитку і становлення творчої особистості дошкільника в процесі розвивальної взаємодії та описуються принципи саморозвитку дитини, формування у неї інтегративних і творчих якостей особистості в умовах інноваційного освітнього простору. Показано, що дошкільний вік має виключне значення для розвитку здібностей, особистісних якостей та загальної обдарованості дитини.

Ключові слова: *творча особистість, розвиток, творчі здібності, розвивальна взаємодія, дошкільний вік.*

Article observes the premises of the development and standing of preschooler's creative personality in the developing interaction process and describes the principles of a child's self-development, forming of the integrative and creative qualities of personality in the conditions of innovative educational space. It is shown, that the preschool age has particular significance for the child's abilities', personality's features' and general giftedness' development.

Keywords: *creative personality, development, creative abilities, developing interaction process, preschool age.*

Сучасна психологія нагально потребує розширення діапазону досліджень, які безпосередньо пов'язані з принциповими питаннями розвитку і становлення особистості, і водночас орієнтування на збереження її психічного та загального здоров'я. За сучасних умов, коли зростає необхідність підготовки до творчого мислення та сприймання і розуміння нової інформації, особливої актуальності набуває вирішення проблеми формування творчої особистості, розвитку її інтелектуальних та творчих здібностей, здатності до творчої діяльності. Нам

видається надзвичайно актуальним, з одного боку, вирішення суто наукових фундаментальних проблем мислення, проблем творчості, проблем підготовки суб'єкта до діяльності в сучасному насиченому інформаційному просторі, а з іншого боку, актуальність проблеми визначається також потребами освітньої практики та необхідністю вдосконалення самого процесу навчання підростаючої особистості в процесі розвивальної взаємодії в умовах інноваційного освітнього простору.

Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку та становлення творчої особистості дитини, починаючи з дошкільного віку, пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії та засобів стимулювання творчої активності дітей, їх готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності до творчої праці в різних сферах діяльності. В якості основних шляхів здійснення і оптимізації можна виділити впровадження у практику особистісно орієнтованої моделі, спрямованої на формування механізмів саморозвитку, формування універсальних, у тому числі творчих, здібностей, самореалізацію людини в життєдіяльності та життєтворенні, та оптимізацію психолого-педагогічних умов розвитку творчої особистості дитини, починаючи з дошкільного віку, у сучасному українському суспільстві.

Ефективним засобом розвитку і становлення творчої особистості дитини виступає творча діяльність, яка більш за все притаманна дітям і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Для того, щоб творча діяльність мала розвиваючий вплив, необхідна обов'язкова умова в формі розвивальної взаємодії педагога і дитини, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, а скільки від активності самої дитини та її взаємодії з дорослим. Процес становлення творчої особистості, за Баришевою Т.А., включає декілька етапів, а саме: пробудження, наслідування, перетворення, етап альтернатив, у процесі якого відбувається гармонізація та становлення творчої індивідуальності дитини. "Портрет" творчої особистості складається з таких складових як творча мотивація, естетичні й емоціонально-креативні властивості, інтелектуально-творчі здібності і творча фантазія, комунікативно-творчі здібності [3].

Розвивальна взаємодія суб'єктів повинна обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер її психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, волевого, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку. Таким чином, творчу особистість дитини можна формувати тільки в умовах розвиваючого середовища суб'єктів освітнього простору, яке "побудоване" на принципі добровільності та реалізації



особистісної індивідуальності та обов'язково ґрунтуватися на гуманістичних принципах взаємовідносин дорослого і дитини, а саме:

- на *принципі рівності*: на відміну від традиційного принципу субординації в дисциплінарно-авторитарній моделі навчання і виховання;
- на *принципі діалогізму*: на відміну від принципу монологізму, коли взаємодія відбувається лише в одному напрямку – від дорослих до дітей;
- *суб'єкт-суб'єктному принципі* взаємодії та *співіснування* світу дорослих і світу дітей на відміну від авторитарного принципу контролю з боку дорослих;
- на *принципі свободи*, який забезпечує можливість дітей обирати власний шлях самовизначення, самотворення (у межах вікових можливостей і, зрозуміло, у дошкільному віці – здатність дитини до самовизначення, самореалізації, що тільки зароджується): на відміну від принципу *сваволі*, коли світ дорослих нав'язує свої закони світу дітей;
- на *принципах співрозвитку та єдності*, за якими світ дитинства і світ дорослих складають єдиний світ людей, які гармонійно доповнюють один одного;
- та на головному *принципі прийняття*, який має забезпечувати, безвідносно до норм, оцінок дорослих, прийняття дитини такою, якою вона є.

До визначених принципів слід додати, на наш погляд, найважливіший принцип – *принцип комфортності* розвитку особистості дитини, який означає насичене позитивно-емоційне забарвлення життя та формування ще з дошкільного дитинства механізмів саморозвитку, універсальних, у тому числі творчих, здібностей та самореалізацію особистості дитини в життєдіяльності через розгортання її особистісного буття [1].

Процес творчості починається з уміння творчо мислити та самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому житті. Різниця між «шаблонним» та творчим мисленням полягає в «перетворюючому баченні», що завжди пов'язане з доцільністю і необхідністю, в умінні бачити також позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім зв'язано й уміння бачити власні недоліки та особистісні якості, на які можна спиратися, а які компенсувати або виправляти. Що включає в себе творче мислення? В першу чергу, це такі якості розуму, як спостережливість, уміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т.д. Творче мислення та високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно та самостійно виконувати яку-небудь учбову або іншу діяльність.

Так, О.Є. Озерова, досліджуючи розвиток творчих перцептивних процесів, вважає, що «тренування» творчого мислення у дітей починається з уміння бачити предмети і об'єкти в навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені і перебудовані. Для цього дітям пропонуються завдання на розвиток творчого мислення, а саме: бачення, вдосконалення, зміни, перетворення, з'єднання. Всі ці операції, які легко простежуються в будь-якому



продукті людської творчості, повинні бути «пропущені через свідомість» дитини і підкріплені конкретними видами її продуктивної діяльності. Наприклад, уважно придивитися навколо і побачити (у школі, на вулиці, вдома, по телебаченню і ін.) все те, що є позитивним і вимагає збереження, і те, що вимагає виправлення, вдосконалення, зміни. Діти повинні зрозуміти що саме бачення необхідності є першим і головним кроком в творчості [6].

Вміння самотійне ставити проблеми і бачення необхідності повинно формуватися в певній системі, направлений на всесторонній обхват реальності: предметний світ речей, що вимагає досконалості; світ техніки; людські відносини; світ мистецтва; учбовий процес і власні недоліки; конкретні предмети і правила.

Наступним кроком у розвивальній взаємодії суб'єктів є формування здібностей до творчості через різні види діяльності. Це можуть бути творчі завдання, які спрямовані на розвиток у дітей творчих перцептивних процесів, а саме: сприймання, пам'яті, мислення, творчості. Основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати *оригінальність* як здатність до генерації ідей, до нових, несподіваних рішень; *допитливість*, відкритість та інтерес до усього нового; *швидкість і гнучкість* думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; також добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності [5].

Отже, творчу особистість можна розвинути тільки в умовах розвиваючого середовища, яке “побудоване” на принципі добровільності та реалізації особистісної індивідуальності дитини. А для того, щоб така взаємодія мала розвиваючий вплив, В.В. Давидов зазначав, що необхідна обов'язкова умова: дитина має бути включена в активну діяльність, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме від активності самої дитини. Самоцінність дитинства полягає саме в тому, що будь-які види діяльності дитина здійснює за власним бажанням, і сам процес їх виконання насамперед радує самих дітей і творча діяльність є бажаною та радісною, і тільки, здійснюючи різні види діяльності з позитивними емоціями, дошкільник буде опосередковано навчатися, набувати нових знань, вмінь та навичок і, головне, розвиватися як творча особистість (Давидов В.В., 1998).

За багатством проявів творчості вік 5-7 років називають «золотим періодом» дитинства. Саме в дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, обдарованості, забезпечується різнобічний розвиток психічних якостей особистості дитини. Дослідження Л.А. Венгер, О.М. Д'яченко, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкіна, М.М. Поддякова, О.І. Савенкова, В.С. Юркевич та ін. доводять, що підвищена розумова активність – характерна риса дитинства, яка виражається в природньо обумовленій потребі дитини в розумових враженнях і



інтелектуально-пізнавальних діях. Домінуюча у дошкільників пізнавальна активність виражається у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляється в більшій чутливості до новизни.

Так, на думку О. М. Матюшкіна і О. І. Савенкова, найбільш загальною характеристикою і «механізмом» розвитку здібностей дошкільника є яскраво виражені пізнавальні потреби, які виступають у формі дослідницької пошукової активності, а початок самостійної творчості дитини «лежить» в стихійному експериментуванні та пізнавальній пошуковій діяльності, яка направлена на подолання невизначеності проблемної ситуації [4, 7]. Автори, аналізуючи різні види творчості дітей, доходять висновку, що ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється і природна допитливість, і пізнавальна активність, і творча трансформація дитиною нових знань і досвіду. Прикладом ранньої обдарованості є, так звані вундеркінди, діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим та раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, кмітливість та яскраво виражена допитливість.

Розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь дитини, як ми вже зазначали, відбувається у процесі взаємодії з дорослим, під час спілкування в навчальній та ігровій діяльності, а також музичних та художньо-творчих занять. Будь-які види творчої діяльності (ігрової, театралізованої, образотворчої тощо) повинні обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, волевого, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку особистості.

Якщо говорити про дошкільний вік, то значна роль належить іграм, як провідному виду діяльності дітей, зокрема сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких удітей розвиваються такі психічні процеси, як сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери дитини. Так, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у старших дошкільників розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих.

Концепція розвитку дитячих здібностей була розроблена на основі теорії Л. С. Виготського, згідно з якою під здібностями розумілися орієнтувальні дії, які здійснюються шляхом використання існуючих в культурі засобів. Так, у дослідженнях О. В. Запорожця, Л. А. Венгера, М. М. Поддякова показано, що для дитини дошкільного віку є характерним використання образних засобів: сенсорних еталонів, наочних моделей, схем, які на образному рівні дозволяють дитині розвивати свої розумові здібності, які виступають ядром інтелектуальної



обдарованості. Так, Л. А. Венгер, досліджуючи розвиток пізнавальних здібностей у дошкільному віці, розглядає пізнавальну діяльність дошкільника як активну діяльність дитини з придбання і використання знань, яка характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначає структуру пізнавальної діяльності, яка складається із чотирьох компонентів, а саме: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини [2].

Розглянемо більш детально названі компоненти.

Так, пізнавальний інтерес – це пізнавальна спрямованість на об'єкт пізнання, що породжує пізнавальну активність дитини та пов'язана з її позитивними емоційними переживаннями. Пізнавальні здібності – це такі якості і властивості особистості дитини, від яких залежить успішне оволодіння будь-яким видом діяльності, і які охоплюють сенсорні, інтелектуальні, творчі здібності. Пізнавальні здібності відносяться до загальних здібностей і включають в себе здатність дитини до довільної уваги й сприймання; до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчій уяви. Наступними компонентами виступають пізнавальні способи дій та пізнавальні вміння дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто в умінні аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, що включає в себе вивчення об'єкта як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності.

Розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини відбувається у процесі гри, яка є провідною діяльністю у дошкільному віці, і як відомо, у старших дошкільників переважає більш сюжетно-рольова, у якій розвиваються психічні процеси дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, пізнавальні здібності, а також особистісна і мотиваційна сфери. Так у старших дошкільників вже формується здатність до супідрядності мотивів, розвивається самосвідомість, змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими, а наприкінці дошкільного віку вже формується прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей і дорослих у процесі тієї чи іншої конкретної діяльності.

Отже, аналіз сучасних тенденцій особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору вказує на безліч відкритих питань, серед яких принципово важливого значення набуває проблема дослідження розвитку й формування інтегративних когнітивних і творчих якостей особистості дитини в процесі розвивальної взаємодії з дорослим в умовах ціннісних трансформацій та інноваційного освітнього простору. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль



психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування, а саме дошкільний вік має виняткове значення для розвитку і становлення творчої особистості дитини, її здібностей та особистісних якостей.

Основні шляхи розвитку і становлення творчої особистості в процесі розвивальної взаємодії полягатимуть:

- у розкритті і реалізації потенційних можливостей дітей, а саме у пред'явленні та створенні дорослими посильних для розв'язання дошкільниками проблемних ситуацій і різноманітних творчих завдань з метою розкриття їх творчого потенціалу;
- у проведенні систематичних спостережень за дітьми у будь-якій їх діяльності (ігровій, конструктивній, художній тощо), які нададуть можливість дослідити схильність дітей до творчих проявів, до виявлення виду діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо;
- у загальному підході до розвитку особистості дитини з позиції ампліфікації психічного розвитку, коли мають виступати не форсування навчання і розвитку, а, навпаки, широке розгортання і максимальне збагачення змісту специфічно дитячих форм ігрової, практичної і художньо-творчої діяльності.

Література

1. Богуш А.М. Парадигма «дитинства» в контексті розвитку особистості дошкільника // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН. – Харків: “ОВС”, 2002. – Ч.І. – С. 258-270.
2. Венгер Л. А. Формирование способностей в дошкольном детстве / Л.А. Венгер // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. – 2-е изд., расш. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2008. – С. 365-381.
3. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 416 с.
4. Матюшкин А. М. Загадки одаренности. – М.: Знание, 1993. – 89 с.
5. Моляко В. А. Психологічна теорія творчості // Наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. – К., 2002. – С. 221-229.
6. Озерова О. Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 192 с.
7. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб.: Питер, 2004. - 272 с.



ПСИХОКОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ВІДНОВЛЕННЯ ПОЧУТТЯ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

PSYCHOCORRECTIVE METHODOLOGY FOR RECOVERY OF FEELING OF WELL-BEING OF INDIVIDUAL IN CRISIS SITUATIONS

Володарська Н.Д.

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, вул. Паньківська,
2, Київ, Україна*

Volodarska N.D.

*Ph.D. in Psychology, Senior Fellow, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of
NAPS of Ukraine, 2 Pankivska Str., Kyiv, Ukraine*

У статті розглядаються основи психології почуття благополуччя у контексті психології цінностей і досліджуються складові цього почуття. Описана розроблена методика «Мої почуття благополуччя». Виходячи з інтерсуб'єктної теорії діалогу, проаналізовано зв'язок почуття благополуччя особистості і цінностей, які розкривають зміст інтерсуб'єктно-діалогічних явищ, які закладені в методиці. Апробація методики на різних групах людей в кризових ситуаціях, дала можливість урізноманітнити матеріали для тактильного сприйняття.

Ключові слова: діалог, почуття благополуччя, емоції, цінності, інтерсуб'єктно-діалогічний підхід.

The article deals with the fundamentals of psychology of feeling of well-being in the context of the psychology of values and explores the components of this feeling. The developed methodology «My feelings of well-being» is described. Based on the intersubjective dialogue theory, the connection is analyzed between the feeling of well-being of an individual and values that interpret the intersubjective-dialogue phenomena, which are laid down in the methodology. The methodology approbation in different groups of people in crisis situations gave the opportunity to diversify materials for the tactile perception.

Keywords: *dialogue, feeling of well-being, emotions, values, intersubjective-dialog approach.*

Вступ. В останні роки феномен почуття благополуччя особистості активно вивчається у вітчизняній і зарубіжній психології. Одночасно з цим психологи все більше досліджують закономірності діалогічної взаємодії, а також розвиток діалогово-феноменологічного підходу в психологічній науці.

Не дивлячись на досягнення в практиці цих підходів, в першу чергу, гештальт-підході, недостатньо досліджуваним залишається зв'язок почуття

благополуччя особистості і психології цінностей, та її смисложиттєвих орієнтацій.

Мета. Аналіз наукової літератури показує, що в сучасній психології недостатньо розроблений діагностичний інструментарій почуттів і переживань благополуччя особистості у контексті її цінностей. Виходячи з цього, **метою** дослідження є розробка та апробація психокорекційної методики складових почуття благополуччя особистості в кризових ситуаціях.

Методи дослідження. Теоретичне обґрунтування діалогово-феноменологічного підходу у дослідженні почуття благополуччя особистості. Розробка психокорекційного інструментарію для виявлення складових почуття благополуччя особистості: емоцій, відчуттів, переживань, цінностей. Проблеми почуття благополуччя особистості присвячені роботи багатьох представників філософії, етики, естетики, культурології, психології, педагогіки, богослов'я та інших. З позицій релігійних вчень зв'язок почуття благополуччя та цінностей особистості розуміється як духовність, благість, як складне, багатомірне явище, що виявляє внутрішню цілісність особистості, наявність певного внутрішнього стрижня, який визначає життєві цілі, смисли людини, осмисленість життя, її моральну і гуманістичну спрямованість. З позицій філософського підходу таких представників як П.А. Флоренська [16], С.Л. Франк [14], А.А. Ухтомський [13], В.С. Біблер [3], Ж.-П. Сартр [12] – почуття благополуччя особистості в контексті її цінностей розглядається як феноменологія людської духовності. Роботи цих мислителів розкривають фундаментальні екзистенційно-трансцендентні основи переживання благополуччя, благості в житті особистості. Розвиток особистості проходить від монологічної установки свідомості до діалогічної, завдяки чому людина може чути, бачити і сприймати іншого, не привносячи в це сприйняття свої викривлення. Таке становлення свідомості є основою людського буття і життєтворчості. Саме здатність до життєтворчості дає можливість людині відчувати благополуччя у контексті її цінностей.

Для розуміння природи почуття благополуччя важлива концепція А.А. Ухтомського [13] щодо ролі феномену домінанти в розвитку людини як особистості. Завдяки домінанті розкривається послідовність задоволення від самоспоглядання і самозадоволення особистості, набувається здатність до об'єктивного самопізнання і самосприйняття. Науковий аналіз філософсько-онтологічних уявлень виявляє явний або імпліцитний ціннісний зміст почуття благополуччя. Важливу роль у розкритті природи почуття благополуччя та уявлення про щастя мають роботи В. Франкла [15], в яких глибокий аналіз феномена побудови життєвих смислів особистості в кризових ситуаціях. Як і більшість дослідників, він розкриває роль пошуку смислу життя в життєстійкості людини, її уявлень про щастя. Саме смислотворення, а не соматичні або психічні виміри, стає визначаючим в становленні почуття благополуччя у особистості.



Знаний вітчизняний психолог М.Й. Боришевський [1] в своїх працях про розвиток особистості, ставив акцент на розгляд саме ціннісних орієнтацій. На його думку, саме вони прямо або опосередковано можуть визначати змістовну основу почуття благополуччя людини, її уявлення про щастя. В систему ціннісних складових уявлення про щастя і почуття благополуччя входять почуття громадянськості, патріотизму, відповідальності не тільки за своє життя, але й за долю інших і повагу до думки іншого, які впливають на почуття благополуччя. Природа почуття благополуччя має універсальний характер, який проявляється у зв'язках з будь-якими проявами поведінки і діяльності людини. Це може бути прояв девіантної поведінки в різних субкультурах. Формування почуття благополуччя проходить крізь певні крос-культурні фільтри. Тому некоректно пов'язувати почуття благополуччя тільки з моральними, естетичними сферами і аспектами життя людини. Наприклад, з релігією, ставленням до витворів мистецтва, літератури, до проблем моралі, людських стосунків та інших. Внаслідок універсальності природи виникнення почуття благополуччя особистості, методологічною основою його вивчення є системний підхід.

Фундаментальні дослідження розвитку особистості розглядають почуття благополуччя у контексті таких категорій як моральність, відповідальність, свобода, добро і зло. Становлення цих категорій відбувається у процесі взаємодії людини з іншими, в діалозі з ними. Порівнюючи свої уявлення з уявленнями інших, особистість корегує свої почуття. В міжособистісних стосунках людина відчуває комфортність або дискомфорт, на основі імпліцитних діалогічних уявлень. Особистість постійно співвідносить власні уявлення з уявленнями інших, і це корегує її почуття благополуччя. Починаючи з дитинства, у людини формуються уявлення про щастя, про те, що є приємним, а що ні. Батьки закладають основи уявлень про добре і погане. Дитина поступово актуалізує для себе, в яких ситуаціях в неї виникає почуття благополуччя.

В концепціях з духовного саморозвитку особистості А.П. Колісник [8], М. В. Савчин [11] розглядають почуття благополуччя в процесі сходження до вершин духовності особистості в системі трьох потоків буття людини: буттєвого, рефлексивного і (власного) духовного. Людина відчуває благополуччя за умов духовного зростання. Саме переживання позитиву формує певну ієрархію цінностей, «Я-концепцію». Розглядаючи сприйняття світу крізь переживання внутрішнього стану особистості, А. Ковальов [7] висунув інтерсуб'єктно-парадигмальний підхід в аналізі феноменів становлення ієрархії цінностей особистості. У взаємодії особистості з іншими, саме в діалозі з ними, відбувається становлення життєвих цінностей, смислів. В цьому діалозі відбувається становлення чуттєвості людини, її ціннісне ставлення до світу. Через почуття благополуччя формується погляд людини на світ з позитивною оцінкою.



Дослідження підтверджують прямий або опосередкований зв'язок; як через співчуття, співпереживання, прийняття і розуміння іншої людини формуються цінності особистості: вільного вибору, відповідальності, особистого зростання, життєтворчості, свободи. Завдяки цим цінностям у особистості розгортається самоаналіз і рефлексія, формується внутрішній світ. Для розуміння зв'язку між почуттям благополуччя і становленням цінностей особистості використовується інтерсуб'єктна концепція психологічної взаємодії Г.А. Ковальова [7]. Г.В. Дьяконов [5] відобразив її місце в інтерсуб'єктно-діалогічній класифікації почуттів та емоцій. Ці концепції відкривають перспективи для побудови інтерсуб'єктно-діалогічної теорії почуттів і емоцій, а також дозволяють розкрити змістову складову почуттів і переживань.

Результати. В результаті теоретичного аналізу сутності і природи впливу і взаємодії дослідниками були виділені три парадигми наукового дослідження психологічних явищ: «об'єктну», «суб'єктну» і «суб'єкт-суб'єктну (або інтер-суб'єктну)», які задають три стратегії наукового дослідження впливу і особистісної взаємодії: «імперативну», «маніпулятивну» і «розвиваючу» (діалогічну). Проаналізовані парадигми доповнюють одна одну і відображають динамічне взаємопроникнення різних модусів взаємодії. Основні обмеження існуючих парадигм полягають в недостатньому визначенні змістових основ, функціонально-життєвої конкретності та суб'єкт-об'єктної ієрархії цінностей. Цінності благополуччя людського існування формують повноту картини світу з потребами, бажаннями, мотивами, оцінюванням, експресією, творчістю, підсвідомим та процесами регуляції почуттів.

Філософські концепції діалогу людини і світу, сучасні теорії діалогу та діалогово-поліфонічна концепція почуттів та емоцій Г.В. Дьяконова [5] і А.Ф. Копьева [9] дозволяють розглядати феноменологію почуття благополуччя в контексті життєвих цінностей особистості. Онтологія життєвого світу особистості, що була розглянута С.Л. Рубінштейном [10], Ф.Е. Василюком [4], К. Ізардом [6], вмістила в себе мотиваційну сферу, потребу, моральну, ціннісну, смислову, творчу та інші аспекти афективної сфери життя. Тому будь-які явища, з якими стикається людина, мають для неї емоційно-почуттєвий зміст, значення та цінність. Емоційно-афективні прояви взаємопов'язані з іншими психічними механізмами, компонентами і детермінантами почуттів. Ці особливості відображають певний життєвий контекст кризової ситуації. Саме такий підхід дає можливість розглядати почуття людини у контексті цінностей.

Створюючи методику, я враховувала спрямованість психологічної допомоги на усвідомлення особистістю власних можливостей у вирішенні проблемних ситуацій; набуття навичок компромісних рішень, зміну емоційного реагування, стримування імпульсивних рішень, налагодження стосунків в сім'ї, активізацію процесу самодетермінації розвитку особистості. Психологічна допомога спрямовується на зміни в емоційно-вольовій та мотиваційно-



смісловій сферах, що впливають на почуття благополуччя особистості. Враховуючи особливості взаємовпливу почуття благополуччя та смисложиттєвих цінностей, була розроблена методика «Мої почуття благополуччя». Вона дозволяє досліджувати об'єктні, суб'єктні та інтерсуб'єктні почуття і переживання особистості. Інтерсуб'єктно-асоціативна методика «Мої почуття благополуччя» відкриває широкі можливості для вивчення почуттів і переживань, смислових орієнтацій і цінностей людини. Методика сприяє відновленню або підвищенню чуттєвості особистості, зміні цінностей в процесі реструктуризації психологічних захистів, життєвих смислів, цілей. Ці зміни відбуваються на трьох рівнях: когнітивному, емоційному, поведінковому. Людина починає пошук смислу життя, з'являються більш реалістичні очікування, розширюється картина світу, образу «Я», нові життєві перспективи, цілі, життєві стратегії, почуття задоволення, благополуччя. Методика створює умови для аналізу своїх почуттів, причин внутрішніх конфліктів, прояву агресивності або терпимості у конфліктних ситуаціях з іншими людьми, пошук компромісу у взаємостосунках з ними.

За інструкцією проведення методики, досліджуваному потрібно послідовно опускати кінчики пальців в маленькі ємкості з різним наповненням: пісок (сухий, мокрий), крупи, мілкі камінці, реп'яшки, засушені і живі квіти, вата, мука, крохмаль та інше. Зі зміною кожної ємкості необхідно витирати пальці вологою серветкою. Опускаючи пальці в ємкості, необхідно помічати свої відчуття, асоціації, спогади, фантазії, бажання, які виникають, прислуховуватись до кожних змін у відчуттях. Закінчивши цю процедуру, необхідно намалювати і розказати про свої відчуття і асоціації, особливу увагу приділяючи приємним, позитивним, що створюють почуття благополуччя. Далі – обговорити свої враження в групі або індивідуальній терапії. Перед обговоренням своїх вражень, почуттів і переживань треба намалювати найбільш позитивні з них. Це може бути один малюнок або декілька малюнків (в кожному з яких розміщені позитивні враження). Знаходження позитиву формує особистісний ресурс для зміни ставлення до кризової ситуації. Актуалізація своїх почуттів, переживань, бажань та фантазій створює нові значення, цінності, переоцінку позитиву і негативу у власному життєвому досвіді. Відбувається диференціація почуттів злості, незадоволення, байдужості, радості, задоволення та інших. Саме зміни в цих переживаннях, в оцінці труднощів у переборенні складних життєвих ситуацій стають умовою корегування ставлень особистості.

Проводячи обговорення вражень від цих завдань, виокремлюються певні тригери виникнення почуття благополуччя, зміни у ставленні особистості до кризових ситуацій, бачення позитивних сторін, нових ракурсів в певних життєвих ситуаціях. Завдяки цьому формується простір значущих соціальних взаємодій, стосунків, нових рішень в складних життєвих ситуаціях непередбачуваності та невпевненості. Це допомагає перейти від руйнівної до



позитивної моделі поведінки особистості, побачити своє життя в іншій перспективі, оволодіти новими соціальними нормами. Це змінює життєві смисли та почуття благополуччя, ставлення до кризової ситуації.

Поєднання методів проективної діагностики, спостереження під час виконання завдань та методу гештальт-терапії в обговоренні завдань діють як діагностичний інструментарій, так і корекційний. Діагностика переживань особистості дає можливість особистості актуалізувати їх і надати певного значення, смислу. Корекція відбувається зі зміною цих значень в ієрархії цінностей особистості, життєвих стратегій, поведінкових стереотипів. Методика асоціативно-чуттєвої фокус-реконструкції переживань історій життєвого шляху особистості виявляє особливості сприйняття емоційних взаємостосунків з іншими (колегами, сусідами, членами сім'ї). Саме аналіз емоційних зв'язків, прив'язаності, залежності, психологічних захистів, емоційної близькості у взаємодії з іншими, активізує особистісний ресурс, схвалення позитивних змін у ставленні до кризових ситуацій. Такі почуття як ніжність, теплота, сердечність, щирість, почуття впевненості створюють основи становлення почуття благополуччя. Не всі з цих почуттів легко емпірично досліджувати, проте саме вони створюють умови виникнення почуття благополуччя. В житті особистості ці почуття виникають іноді в площині неусвідомлюваного, які важко диференціювати серед інших почуттів, складно пояснити, що породжує їх. В певних обставинах почуття благополуччя може як виникати, так і зникати. Іноді людині важко актуалізувати причини цих змін. У випадках, коли їй бракує пояснень, вона відчуває розгубленість, тривогу, страхи втрати контролю над проявом своїх переживань.

Оцінюючи сказані слова досліджуваним, певний контекст, емоційне забарвлення, особистість актуалізує свої почуття. Саме змістовна складова цих почуттів обумовлюється їхньою інтерсуб'єктністю. Мова і культура обумовлюють цінності почутого і сказаного людиною. Методика «Мої почуття благополуччя» відкриває широкі можливості для вивчення об'єктних, суб'єктних та інтерсуб'єктних почуттів і цінностей людини. Методика заснована на діалогово-феноменологічному підході, який спрямовується на усвідомлення особистістю своїх почуттів, переживань, бажань, прийняття їх та вміння говорити про них з іншими. Почуття благополуччя може виникати у контексті цінностей певної субкультури, яка створює умови взаємодії та взаєморозуміння, єднання з іншими. На основі інтерсуб'єктної концепції взаємодії особистості з її соціальним оточенням були виокремлені можливості змін у проявах цього почуття. Методика застосовувалась в психологічному супроводі групи з наркотичною залежністю (Центр реабілітації наркозалежних «Троїцький», м. Київ, 2015 р.) та в реабілітаційному Центрі для військових АТО (м. Хирів, 2016 р.).

Обговорення. Фундаментального та принципового значення набуває умова виникнення почуття благополуччя в умовах кожної з цих стратегій. Вона



полягає в тому, що в кожному з цих життєвих контекстів у особистості може виникати почуття благополуччя. Воно виникає поряд з різними соціокультурними, сімейно-родовими стереотипами прояву почуттів і переживань. Почуття благополуччя може виникати у контексті цінностей певної субкультури, яка створює умови взаємодії та взаєморозуміння, єднання з іншими. Комфортність взаємостосунків залишає певні приємні відчуття, які людина намагається повторити, відчувати знову. Для цього вона відтворює подібні життєві обставини, створює нові умови для виникнення почуття благополуччя. Досліджуваний підтверджує появу почуття благополуччя, але складно пояснити, що породжує це почуття. В певних обставинах це почуття може як виникати, так і зникати. Іноді людині важко актуалізувати причини цих змін. Це може бути зміна ціннісного контексту життєвих обставин. Одні й ті ж умови можуть нести різне ціннісне навантаження. Оцінюючи сказані слова з різним підтекстом та емоційним забарвленням, особистість змінює свої почуття. Змістова складова цих почуттів обумовлюється їхньою інтерсуб'єктивністю. Будь-які явища, з якими стикається людина, мають для неї емоційно-почуттєвий зміст, значення та цінність. Саме такий підхід дає можливість розглядати почуття людини у контексті її життєвих цінностей. Емоційно-афективні прояви взаємопов'язані з іншими психічними механізмами, як компонентами і детермінантами почуттів. Ці особливості відображають певний контекст цього буття.

У людини, яка опинилась в кризових ситуаціях, виникають особливі переживання (втрати сенсу життя, життєвих перспектив, можливостей, обмежень та інші). Це підтвердилось у двох групах досліджуваних (і в групі наркозалежних, і в групах учасників АТО), в цей комплекс переживань входять різні за своєю цінністю почуття. Серед них є почуття з минулого особистості, які їй вже знайомі, і вона має досвід справлятися з їхнім переживанням. В ситуації, коли виникають нові, незнайомі переживання, у особистості можуть проявлятися стани фрустрації, страхи, панічні атаки, безсоння та інші стани. Саме в таких ситуаціях людина потребує психологічної допомоги.

Висновки і перспективи дослідження. Методика спрямовується на зміни ставлення особистості до власної стратегії поведінки, емоційного реагування в кризових ситуаціях.

Аналіз висловлювань особистості під час проведення методики спрямовується на визначення особливостей формування почуття благополуччя. Це спогади минулих ситуацій благополуччя в житті особистості, її враження, фантазії. Важливо аналізувати ці переживання, почуття благополуччя у контексті ієрархії цінностей особистості, визначення закономірностей їхнього виникнення через самоактуалізацію, відкритість, щирість та інше. Внаслідок цього було показано, що парадигмальна концепція психологічних явищ афективної сфери людини розкриває закономірності виникнення почуття благополуччя в залежності від контексту життєвих цінностей особистості. В



кожному з цих життєвих контекстів у особистості може виникати почуття благополуччя. Воно виникає поряд з різними соціокультурними, сімейно-родовими стереотипами прояву почуттів і переживань.

Запропонований особистості метод опису своїх переживань, життєвих історій дозволяє розглянути їх з різних сторін. Наративний метод активізує зміни в усвідомленні контексту життєвих проблем. Принцип системності допомагає розглянути проблему психокорекції почуття благополуччя особистості, аналізуючи її почуття, дії, контексти проблемних життєвих ситуацій. На **перспективу** планується застосовування методики в групах психологічної підтримки батьків дітей з вадами здоров'я.

Література

1. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах: теорія та практика / М.Й. Боришевський, Н.Д. Володарська, О.І. Пенькова та ін. // Виховання духовності в учнів підліткового та юнацького віку. Методичний посібник / За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – К.: , 2010. – с.7–32.
2. Володарська Н.Д. Технології активізації процесу самодетермінації розвитку особистості: діалогово-феноменологічний підхід / Н.Д. Володарська // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. – Випуск 13. – Київ-Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С.32-38.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / Библер В.С. – М.: Изд. полит. Литературы, 1991. – 413 с.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
5. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
6. Изард К. Психология эмоций Перев. с англ. / К. Изард – СПб.: Издательство «Питер». 1999. – 464 с.
7. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // ж. «Вопросы психологии». – № 3. 1987. – С.41–49.
8. Колісник О.П. Психологія діалогу і світ людини. / О.П. Колісник // Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка (Ред. С.Д. Максименка, Г.В. Дьяконова). – Том 1. – Кіровоград : ФО-П Александрова М.В. 2012. – С. 89–102.



- 9.Копьев А.Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники /А.Ф.Копьев //«Московский психотерапевтический журнал», – № 1. 1992. – С.31–48.
- 10.Рубінштейн С.Л. *Основы общей психологии*: в 2-х т. /С.Л.Рубинштейн // Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
- 11.Савчин М.В. Духовна парадигма психології /М.В.Савчин // – Київ: Академвидав, 2013. – 250 с.
- 12.Сартр Ж.-П. Бытие и ничто / Ж.-П.Сартр // Пер. с франц. – М.: Издательство: АСТ, Москва, 2009 . – 521 с.
- 13.Ухтомский А.А. Интуиция совести /А.А.Ухтомский. – С.-Пб: Петербургский писатель, 1996. – 250 с.
- 14.Франк С.Л. Духовные основы общества /С.Л.Франк // Пер. с нем. – М.: Республика, 1992. – 511 с.
- 15.Франкл В. Доктор и душа / В.Франкл // Пер. с английского и немецкого – Санкт-Петербург: “Ювента”, 1997. – 288 с.
16. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т. А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION
IN PRIMARY SCHOOLS OF VALEOLOGICAL CULTURE IN THE
MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Гнатюк Ольга Владиславівна
*кандидат психологічних наук, Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України*

Hnatiuk Olha Vladyslavivna
*PhD in Psychology, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Стаття присвячена проблемі формування валеологічної культури в учнів початкових класів. У статті уточнено сутність поняття «валеологічна культура». Висвітлено особливості валеологічного навчання молодших школярів в сучасних умовах навчання. Розкрито основні напрямки системи роботи з валеологічної культури. Дано практичні рекомендації для вчителів щодо удосконалення валеологічної роботи в школі.

Ключові слова: валеологічна культура, здоров'я, учитель, учні початкової школи.

The article presents the problem of forming valeological culture of the primary school children. The article defines more precisely the essence of the concept «valeological culture». The article highlights features of the primary school pupils training valeology in the modern terms of teaching. Presented the basic directions of the system of valeology culture. Practical advice is given to teachers for the improvement of school valeological work.

Key words: valeological culture, health, teacher, primary school pupils.

Вступ. В останні роки в Україні відбувається процес реформування системи освіти, орієнтованої на входження до світового освітнього простору. Цей процес супроводжується значними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховної діяльності. Важливою умовою всебічного розвитку здобувача освіти та його самореалізації є здоров'я людини. Так, одним із ключових принципів нового Державного Стандарту початкової загальної освіти є збереження здоров'я дитини, формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку [7].

Валеологічна культура молодших школярів є базою для формування свідомого ставлення до свого здоров'я, найбільш повного розвитку духовних,



фізичних, психічних можливостей особистості, оптимального добору методів для збереження і зміцнення свого організму. Школа має забезпечити виховання навичок здорового способу життя, навчити дитину берегти та зміцнювати своє здоров'я, здоров'я членів своєї сім'ї та оточуючих. У зв'язку з цим актуальною є проблема формування валеологічної культури школярів, здатних нести відповідальність за своє здоров'я і здоров'я оточуючих людей.

Постановка проблеми. Здоров'я кожної окремої людини – це є в цілому здоров'я української нації. На сьогоднішній день, проблема здоров'я всіх верств населення, і особливо дітей, є однією з найбільш важливих і актуальних. Нині у зв'язку з економічною кризою й соціальним напруженням в Україні ситуація істотно погіршується, що негативно впливає на стан здоров'я людей. Серед причин зниження рівня здоров'я нації стоїть не лише соціально-економічна криза, але й екологічні проблеми, недосконала система охорони здоров'я в нашій країні і вкрай низька валеологічна культура населення.

Основна мета валеологічної освіти в Україні – збереження і зміцнення здоров'я українського народу шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості.

В умовах Нової української школи розробляється принципово інший підхід до проблеми розвитку особистості на ідеях гуманізації та демократизації освіти. Особливої актуальності набуває розробка таких психолого-педагогічних систем навчання і виховання які б створювали умови для самореалізації особистості, її духовного становлення та саморозвитку.

Мета статті. Розкрити сутність поняття валеологічної культури та шляхи її формування у молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом все більше фахівців різних галузей науки – психологи, педагоги, валеологи, медики приділяють увагу проблемі здоров'я та валеологічній культурі різних верств населення. Так, поняття і сутність «здоров'я» розкривали М.М. Амосов, Г.Л. Апанасенко, І.І. Брехман, Б.І. Бутенко, О.В. Вакуленко, Д.Д. Венедиктов, В.І. Войтенко, Д.А. Ізуткін, Б.М. Ільїн, О.М. Кудрявцева, Ю.П. Лісичин, В.П. Петленко та багато інших авторів. Проблема формування і забезпечення психічного здоров'я у навчально-виховному процесі розглядалася М.Є. Андросом, С.Ю. Головіним, С.М. Громбахом, М.І. Кандибовичем, В.В. Клименко, С.Д. Максименко, А.Ю. Рождественським, Р.І. Сірко, Л.Г. Терлецькою, С.П. Тищенко та ін.; психологічним аспектам формування здоров'я дітей присвячені роботи О.В. Завгородньої, Л.О. Курганської, Н.М. Куїнджі, О.С. Лісової, Н.Ю. Максимової.

Вчені В.П. Горащук, В.І. Климова, Г.Л. Кривошеева, Л.П. Сущенко, Л.Г. Татарнікова, та ін. досліджували проблему формування культури здоров'я громадян різних груп населення. У працях Т.Є. Бойченко, І.І. Брехмана, М.С. Гончаренко, М.В. Гриньова, В.В. Колбанова, Н.А. П'ясецької, В.І. Шахненко висвітлено питання валеології, валеологічної освіти і культури. Над проблемою

формування валеологічної культури працювали вчені В.Г. Бутенко, Е.М. Казін, Д.В. Колесов та інші.

Однак слід зазначити, що зміст поняття «валеологічна культура» до теперішнього часу трактується неоднозначно різними авторами.

Так, у словнику-довіднику з валеології Торохової О.І. дано таке визначення: «Валеологічна культура – соціально-психологічна діяльність індивідуума, спрямована на зміцнення і збереження здоров'я, освоєння норм, принципів, традицій здорового способу життя, перетворення їх у внутрішнє багатство особистості» [14, с. 44]. Е. Казін розглядає валеологічну культуру, як науку про моральне, фізичне і духовне здоров'я [8, с. 12]. На думку Н. П'ясецької «валеологічна культура особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня розвитку, способом і мірою реалізації сил» [13, с. 297].

Деякі дослідники розглядають валеологічну культуру, як частину загальнолюдської культури. Так, в енциклопедичному словнику Е. Вайнера представлена валеологічна культура, як частина загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, володіння методами і засобами контролю, збереження і розвитку свого здоров'я, а також уміння розповсюджувати валеологічні знання на оточуючих [2]. Учений В. Колбанов вважає, що під валеологічною культурою особистості слід розуміти «не лише валеологічну обізнаність, але й динамічний стереотип поведінки, вироблений на основі істинних потреб, що сприяють здоровому способу життя, що визначає обережне ставлення до здоров'я оточуючих людей» [10, с. 132].

У свою чергу Ю. Бойчук також підкреслює, що валеологічна культура є складовою загальної культури, що спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людини [1]. Валеологічна культура, як частина загальнолюдської, включає в себе не лише об'єктивні результати діяльності людей, але і суб'єктивні людські сили і здібності, що реалізуються в діяльності, спрямованій на організацію індивідуального здорового способу життя, - зазначає Н. Панова [12].

Аналіз наукової літератури свідчить, що погляди вчених щодо поняття і сутності валеологічної культури особистості різняться. Валеологічна культура розглядається, як особистісна якість індивіда (Е. Вайнер, В. Колбанов, О. Торохова та інші); як теорія і практика збереження та зміцнення здоров'я людини (Е. Казін, М. Романцов, В. Скумін та інші); як результат валеологічної освіти і виховання (І. Брехман, В. Горащук, Г. Кривошеєва, Л. Татарнікова та інші); як складова загальної культури особистості (О. Адєєва, Ю. Бойчук, Л. Пакушина, Н. Панова, С. Симоненко та інші) та як складова професіоналізму (Ю. Бойчук, В. Коваль, Н. П'ясецька та інші).

Таким чином, ми розглядаємо валеологічну культуру вчителя, як складову його загальної і професійної культури, що характеризується валеологічною



обізнаністю, потребою в збереженні і зміцненні здоров'я та її реалізації, вмінням передавати валеологічні знання іншим людям.

Під «валеологічними знаннями слід розуміти «систему науково обґрунтованих уявлень понять, ідей і суджень накопичених людством про здоров'я і здоровий спосіб життя» [14, с. 45].

У процесі засвоєння валеологічних знань має сформуватися валеологічна грамотність. «Валеологічна грамотність – стан особистості, обумовлений розумінням сутності здоров'я і здорового способу життя, чітко вираженою мотивацією здоров'язберігаючої діяльності, моральною готовністю вести здоровий спосіб життя, розвивати і зберігати своє здоров'я поряд з реалізацією своїх інтересів, здібностей і дбайливим ставленням до здоров'я інших людей» [14, с. 44].

Провідна роль у формуванні валеологічної культури в учнів молодших класів відводиться навчальному предмету «Основи здоров'я», мета якого – формування здоров'язбережувальної компетентності учнів на основі оволодіння ними знаннями про здоров'я та безпеку, практичними навичками здорового способу життя і безпечної поведінки, формування в них ціннісного ставлення до життя і здоров'я, сприяння їх фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку [11, с. 314].

Здоров'язбережувальна компетентність – здатність учня застосовувати здоров'язбережувальні компетенції в умовах конкретної життєвої або навчальної ситуації на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я.

Здоров'язбережувальні компетенції (життєві та спеціальні) – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини.

Формування здоров'язбережувальної компетентності передбачає набуття учнями умінь збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, що досягається шляхом виконання таких завдань:

- ✓ формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, взаємозв'язок організму людини із природним, техногенним і соціальним оточенням;
- ✓ розвиток в учнів мотивації дбайливого ставлення до власного здоров'я, удосконалення фізичних, соціальних, психічних і духовних його чинників;
- ✓ виховання в учнів потреби у здоров'ї, що є важливою життєвою цінністю, свідомого прагнення до ведення здорового способу життя;
- ✓ розвиток умінь самостійно приймати рішення щодо власних вчинків;
- ✓ набуття учнями власного досвіду зі збереження здоров'я з урахуванням фізичного стану;
- ✓ розгортання у повсякденному житті практичної діяльності задля досвіду збереження власного здоров'я та здоров'я інших людей [11, с. 314].



Досягнення мети з даного предмета можливе за умов використання здоров'язбережувальних підходів до навчання, які розглядаються як сукупність прийомів і методів організації навчально-виховного процесу без шкоди для здоров'я учнів (забезпечення школяреві можливості збереження здоров'я за період навчання в школі, формування у нього необхідних знань, умінь і навичок зі збереження й зміцнення здоров'я, навчання використовувати отримані знання у повсякденному житті, формування валеологічного мислення тощо) [9].

У процесі формування валеологічної культури на уроках з основ здоров'я пропонуємо використовувати модифіковану структуру уроку, яка є оптимальною саме для уроків з «Основ здоров'я». Це дозволить вчителю органічно поєднати навчально-пізнавальну та оздоровчо-рухову діяльність школярів, а також різноманітні види співпраці учнів і вчителя. На уроках учні вчаться працювати в режимі «учитель-учні», «учитель-учень», «учень-учень».

Добираючи дидактичні матеріали до уроків, учителю слід звернути увагу на відповідність їх змісту віковим особливостям, реальним потребам учнів та їх навчальним можливостям. Лише за цих умов реалізація зазначеної мети сприятиме формуванню мотивації учнів до ведення здорового способу життя і безпечної поведінки.

Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення. Тому у роботі необхідно використовувати малюнки, ілюстрації, фотографії, слайди, комп'ютерні презентації, а також цікавий пізнавальний матеріал – казки, мультфільми, вірші, ігри, ребуси, загадки, прислів'я тощо [3–6].

Важливим моментом уроків є використання різних методів навчання (практичних, ігрових, пізнавальних, ситуаційних, змагальних; тренінгів, психогімнастики тощо). На уроках учні набувають знань щодо зміцнення свого здоров'я, профілактики травматизму, виходу з небезпечних та конфліктних ситуацій, знайомляться з різноманітними рухливими іграми та вправами, вивчають комплекси ранкової гімнастики, гімнастики до занять і фізкультхвилинок, а також отримують рекомендації та завдання щодо режиму дня, правил особистої гігієни, безпечної поведінки (в школі, на дворі, вдома), занять фізичними вправами вдома тощо [3–6].

Особливістю проведення уроків з основ здоров'я є те, що оволодіння здоров'язбережувальними компетенціями потребує багаторазового вправлення. Навчання учнів має практичну спрямованість, бо головним у підготовці школярів до життя є набуття ними практичних навичок. При цьому обов'язковою умовою є багаторазове (в різних формах) повторення дій, які імітують поведінку в школі, вдома, на вулиці, у дворі, щоб виробити у дітей звичку дотримуватися вивчених правил. Тому важливим при проведенні уроків є використання різних методів і прийомів інтерактивного навчання, що

базуються на принципі активної участі самих учнів: робота у парах і групах, виконання вправ, рольові ігри, інсценування, екскурсії, проведення конкурсів, змагань, спільне виготовлення наочності (в т. ч. підготовка презентацій, виготовлення плакатів, колажів) та ін.

З метою удосконалення знань, умінь і навичок з питань безпеки життєдіяльності обов'язковим є створення ігрових ситуацій, які навчають дітей фізичній і психічній саморегуляції, адже навчити школярів правильно реагувати на різні небезпеки одними лише роз'ясненнями неможливо. Гра – найбільш доступна форма засвоєння та набуття знань і навичок.

Уроки з основ здоров'я слід проводити в спеціально обладнаному класі (кабінеті) або на спеціальному майданчику (у дворі школи, спортзалі, медичному кабінеті) з використанням навчально-наочних посібників та обладнання. Для живого спілкування на уроки запрошувати спеціалістів різних служб (психологів, співробітників пожежної служби, поліції, медичних працівників). Так, для пояснення деяких тем про здоров'я і хвороби (інфекційні хвороби, як захиститися від інфекцій, загартовування) запрошувати лікаря, заздалегідь обговоривши з ним тематику уроку, зміст навчального матеріалу тощо. Для вивчення тем протипожежної безпеки запрошувати працівника пожежної служби тощо. Психолог краще пояснить теми: «Характер», «Самооцінка», «Розвиток пам'яті та уваги», «Творчі здібності», «Профілактика емоційного перенапруження», «Як уникнути конфліктних ситуацій?» тощо.

Уроки з вивчення правил дорожнього руху і безпеки на дорогах (перехід дороги, дорожня розмітка, дорожні знаки, перехрестя) краще проводити на подвір'ї (де є спеціальні розмітки) або на вулиці, поблизу перехрестя, де можна спостерігати роботу засобів регулювання, дорожню розмітку, рух транспортних засобів та пішоходів. Після екскурсії підводити підсумки, зробити висновки.

Для забезпечення мотивації учіння на уроках учителям слід застосовувати різного виду завдання – проблемного і творчого характеру, завдання різного рівня складності та такі, що навчають різних способів пізнання, практичні вправи тощо.

Висновки. В процесі дослідження було зроблено висновки.

1. Формування валеологічної культури на уроках буде ефективною за таких умов:

- ✓ постійної мотивації школярів до здорового способу життя і безпечної поведінки;
- ✓ проведення різних типів уроків із застосуванням інтерактивних методів навчання, проведенням практичних робіт; забезпечення змістових і мотиваційних зв'язків предмета з навчальним матеріалом інших предметів;
- ✓ наявності навчально-методичного забезпечення для всіх учасників навчально-виховного процесу;



✓ наявності підготовленого вчителя з міцними знаннями психології і валеології зі стійким прагненням до професійного зростання і відповідного освітнього середовища із спеціальним обладнанням;

✓ співпраці вчителя з батьками, батьків з дітьми;

✓ ціннісного ставлення вчителя і батьків до свого здоров'я, особистого прикладу дотримання правил здорового способу життя і безпечної поведінки.

2. Формування валеологічної культури учнів у навчально-виховному процесі через предмет «Основи здоров'я» сприяє підготовці школярів до розуміння здоров'я, як особистісної цінності і найбільшого багатства людини, умінню використовувати чинники й засоби збереження і зміцнення здоров'я, запровадженню культури здоров'я в сім'ї, школі, вихованню фізично міцного, здорового покоління.

3. Впроваджуючи валеологічну систему роботи в навчально-виховний процес, школа здатна реально скоротити кількість хворих дітей, яка постійно збільшується, підвищити ефективність і якість системи освіти. Тому окреслені напрямки роботи вчителів мають враховуватися у навчальній і виховній діяльності з метою збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Література

1. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура: теоретико-методологічні аспекти: [монографія] / Ю. Д. Бойчук. – Суми: Університетська книга, 2008. – 357 с. 2

2. Вайнер Э.Н. Краткий энциклопедический словарь: адаптивная физическая культура / Вайнер Э.Н., Кастюнин С.А. – М.: Флинта, 2012. – 144 с. 3

3. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. / О.В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.

4. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.

5. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2013. – 144 с.: іл.

6. Гнатюк О.В. Основи здоров'я: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2015. – 160 с.: іл.

7. Державний Стандарт початкової загальної освіти: [Електронний ресурс]: mon.gov.ua. 2

8. Казин Э.М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию / Э. М. Казин, Н. Г. Блинова, Н. А. Литвинова. – М.: ВЛАДОС. – 2000. – 192 с. 19

9. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1 – 4 классы. / В.И. Ковалько. – М.: ВАКО, 2004. – 246 с. 11



10. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В. В. Колбанов. – СПб. : ДЕАН. – 1988. – 256 с.
11. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1 – 4 класи / [Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк та ін.] // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 314–327. 15
12. Панова Н.П. Подготовка будущих учителей к валеологической деятельности в школе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Панова. – Хабаровск, 2002. – 172 с. 27
13. П'ясецька Н.А. Валеологічна культура як фактор особистісного професійного розвитку майбутнього вчителя / Н.А. П'ясецька, М.О. Шпильова // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 26. – С. 296–300. 28
14. Торохова Е.И. Валеология: словарь-справочник / Е.И. Торохова. – Москва: Флинта, : Наука, 2002. – 344 с. 29.



**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**FORMING OF FUTURE PEDAGOGISTS' PROFESSIONAL SELF-
CONSCIOUSNESS AS A PREREQUISITE OF THEIR PROFESSIONAL
ACTIVITY' SUCCESS**

Искакова А.Т.

*кандидат педагогических наук, профессор, начальник Управления
международного сотрудничества КазНПУ им. Абая*

Гринева О.М.

*доктор психологических наук, доцент кафедры теоретической и
консультативной психологии факультета психологии НПУ им.
М.П.Драгоманова*

Aigul Iskakova,

*PhD Pedagogy, professor, the Director of the International Relations
Department Kazakh National Pedagogical University Abay*

Olga Grinova,

*Doctor of science (Psychology), assistance professor of the Chair of
theoretical and consultative psychology faculty of psychology National Pedagogical
Dragomanov University*

37

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального самосознания педагогов. Проанализированы научные позиции украинских и зарубежных ученых относительно особенностей этого феномена. Рассматривается структура профессионального самосознания студентов педагогических специальностей, а также его взаимосвязь с другими явлениями их личностно-профессионального роста.

Abstract. The problem of pedagogists' professional self-consciousness is considered in the article. Points of view of ukrainian and foreign scientists in special features of this phenomenon are analyzed. Structure and interrelation of this phenomenon with other phenomenons of their personal and professional development are represented.

Ключевые слова: личность, педагог, профессиональное самосознание.

Keywords: personality, pedagogists, professional self-consciousness.

На современном этапе развития социума, в условиях экономических и социально-политических трансформаций стремительно возрастает актуальность



и социальная значимость проблемы профессиональной успешности и конкурентоспособности на рынке труда специалистов по всем профессиям, в том числе - по педагогической. Профессиональная успешность учителей, возможности трудоустройства и дальнейшего личностно-профессионального роста в значительной степени предопределяются качеством их профессиональной подготовки. Поэтому важным направлением совершенствования профессионального педагогического образования на сегодня является аспект формирования у них высокого уровня профессионального самосознания, поскольку само осознание студентами собственных личностных особенностей, содержания избранной профессии, меры его соответствия собственным ожиданиям является стержневым компонентом профессионального развития будущих педагогов.

Особенности профессионального самосознания будущего учителя детерминируются спецификой самой профессии: педагогическая профессия по терминологии Е. А. Климова принадлежит к группе профессий "человек-человек". В отличие от других специальностей этого направления, профессия учителя характеризуется чрезвычайно высоким уровнем требований к нравственности ее представителей, ответственности за последствия собственного труда, а также формированием в процессе профессиональной деятельности педагогического типа мышления. Все это отображает высокую сложность и специфику данной профессии [1].

В работах исследователей подчеркивается мысль о том, что профессиональное самосознание будущих педагогов наиболее активно развивается именно в период профессиональной подготовки и дальнейшего труда за избранной специальностью. Так, Т. Л. Миронова подчеркивает, что "профессиональное самосознание... формируется под воздействием профессиональной среды и активной подготовки педагога к выполнению профессиональных обязанностей и дальнейшему труду" [4]. Согласно с А.К.Марковой, "этап творческого самоопределения себя как специалиста", основной целью которого является осознание собственных профессиональных способностей студента-педагога и их дальнейшее саморазвитие, происходят на протяжении профессионального начатия [3]. В работах С.В.Васьковской, В.П.Саврасова, В.А.Семиченко и др. также подчеркивается мысль о том, что формирование профессионального самосознания будущего учителя происходит в единстве учебной и реальной педагогической деятельности под воздействием формирования и обобщения опыта собственного опыта.

В работах В.Н.Козиева профессиональное самосознание педагога рассматривается, как сложный личностный механизм, который играет важную роль в регуляции деятельности учителя, с помощью которого возможная оценка имеющихся профессиональных способностей, достижений, планирования направлений саморазвития, формирования профессионально значимых качеств личности. Структура профессионального самосознания будущего учителя,



разработанная автором, включает следующие компоненты: самоотношение и самооценка учителя (актуальное Я); самооценка учителя по отношению к предыдущим этапам профессионального становления (ретроспективное Я); профессиональный идеал учителя (идеальное Я); то, как по мнению учителя, его воспринимают знакомые и коллеги (ретроспективное Я) [2].

Наличие тесных взаимосвязей профессионального самосознания студента-педагога с другими компонентами личностного развития, включенность самосознания будущего педагога в общую систему профессионального мировоззрения предопределяет формирование в процессе профессиональной подготовки высшего уровня профессионального самосознания - педагогического сознания будущего учителя [1; 4].

Сложность феномена профессионального самосознания будущего педагога, наличие значительного количества его детерминант предопределяет необходимость дальнейшей разработки и постоянного совершенствования путей, средств, а также конкретных методов и приемов целенаправленного формирования профессионального самосознания студентов педагогических специальностей.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512с.
2. Козиев В. Н. Формирование профессиональных качеств личности учителя. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Л.: Питер, 1980. - 21с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 312с.
4. Миронова Т. Л. Самосознание профессионала. - Улан-Удэ., 1999. – 285с.



**«ВИХОВНИЙ ВЧИНОК» ДЛЯ ІНШИХ:
ІДЕЇ С.Л. РУБІНШТЕЙНА ПРО ВИХОВАННЯ**

**"EDUCATIONAL DEED" FOR OTHERS:
THE IDEAS OF S.L. RUBINSTEIN ABOUT UPBRINGING**

Гурлєва Тетяна Степанівна

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна)*

Hurlieva Tetiana S.

*Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, G.S. Kostyuk Institute of
Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)*

Анотація. У статті висвітлено ідеї видатного вченого С.Л. Рубінштейна про виховання людини. Акцентується увага на ставленні до іншого як до суб'єкта, на розумінні його як рівного собі, такого, якого можна любити і поважати, бо саме таке ставлення до дитини, зокрема, визначає людяність і професіоналізм самого вихователя. Означена ідея «виховного вчинку», який є неодмінною умовою справжнього життя для людей, коли «я для іншої людини й інший для мене – є умовою нашого людського існування». Підкреслено значення рубінштейнівської теорії виховання в сучасній українській школі.

Ключові слова: С.Л. Рубінштейн, «виховний вчинок», любов, відповідальність, творчість, суб'єкт, виховання людини.

Summary. The article highlights the ideas of outstanding scientist S.L. Rubinstein on the upbringing of man. The emphasis is on the attitude towards the other as to the subject, on the understanding of it as an equal to itself, one that one can love and respect. It is this attitude towards the child, in particular, determines the humanity and professionalism of the educator himself. The idea of "educational action" is stated, which is an indispensable condition for real life for people, when "I for another person and the other for me - is a condition of our human existence". The importance of Rubinstein's theory of education in the modern Ukrainian school is emphasized.

Keywords: S.L. Rubinstein, "educational act", love, responsibility, creativity, subject, upbringing people.

**«...людина є людиною лише у своєму взаємовідношенні
до іншої людини» (С.Л. Рубінштейн)**



Чільне місце у розвитку психологічної науки, її зв'язку з вихованням дітей належить психологу і філософу Сергію Леонідовичу Рубінштейну. Наукова спадщина видатного вченого містить конструктивні ідеї щодо гуманізації освіти, педагогічного виховання, перебудови сучасної школи. Гуманістичний підхід С.Л. Рубінштейна до виховання дитини як людини, суб'єкта має вагоме значення для якісної реконструкції процесу виховання, для вдосконалення теорії та методики виховної роботи у школі, бо проблема соціальної обумовленості психіки, проблема особистості є в них провідною і актуальною на сьогодні.

Відповідно ідеям С.Л. Рубінштейна, виховання і навчання впливають на психічний розвиток тільки за умови вмілого спрямування і організації діяльності дитини, забезпечення становлення людської особистості, формування її рис та якостей. Він виступав за створення умов для «розвитку творчої самодіяльності» суб'єкта, в якій він не тільки виявляється і проявляється, але й «твориться і визначається» [7]. В своїх працях С.Л. Рубінштейн дає своє розуміння суб'єкту життя як способу реалізації людиною своєї людської сутності. Особистість, пише він, «є суб'єктом діяльності і свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [цит. за 2, с. 38].

Важливою і прогресивною ідеєю вченого є ідея співробітництва учителя з учнями, що їх відношення не обмежується тим, що педагог передає учню ті чи інші знання, а мають «більш інтимно-особистісний і глибоко суспільний характер» [6].

Основним завданням морального виховання, писав С.Л. Рубінштейн в своїй філософсько-психологічній праці «Человек и мир» (1973), яка стала його останнім науковим твором, є «будівництво» людини через зміни умов її життя. Розглянемо деякі положення, висвітлені у цій та інших роботах вченого, щодо виховання людини, суб'єкта з позицій гуманізму та співробітництва.

Кого і як виховувати? Запитання і відповіді через призму вчинку.

На питання «кого» виховувати, психолог мав на увазі справжню людину з повноцінним ставленням до усього існуючого. Тут мається на увазі, передусім, правильне відношення до світу, що формує людину «великого плану»; утвердження буття іншої людини, контакт з природою, правильна часова перспектива по відношенню до минулого, теперішнього і майбутнього, до життя і смерті, до кінечності і нескінченності – усе це є передумовами повноцінного морального життя, ставлення людини до людини.

Відповідаючи на питання «як» виховувати, Сергій Леонідович говорив про те, що поведінка людей сама будується у той чи іншій мірі як виховання, не в сенсі менторства, повчання чи виставлення себе у якості зразка для інших людей, а в тому сенсі, що усі вчинки людини виступають як реальна зміна умов життя інших людей. Звідси – відповідальність людини за всіх інших людей і за



свої вчинки по відношенню до них. «Як виховувати – це значить, передусім, самому жити справжнім життям і включати в неї тих, кого виховують, залучаючи їх до самого цього життя. Це означає здійснювати вчинки, які самі були б цими етичними умовами життя іншої людини, а не лише створювати речові матеріальні умови життя для нього. Це перший шлях.

Других шлях більш спеціальний : не лише своїм життям, своєю поведінкою, вчинками створювати умови життя інших людей, але й здійснювати спеціальні дії, спеціальні вчинки, які призначені для того, щоб впливати, спеціально формувати внутрішні умови справжньої, моральної поведінки, і своїми вчинками викликати відповідні вчинки, в яких ці внутрішні умови формувалися би».

Отже, робить висновок вчений, «виховний» вчинок у широкому смислі слова – це вчинок, який призначений для інших, який має відповідати вимозі – стати реальною умовою належного людського життя інших людей. «Для усього мого існування як людини фундаментальним є існування іншої людини, те, що я існую для неї, яким я їй представляюся. Я живу на очах у людей: кожен мій вчинок і кожен мій жест набуває того чи іншого значення, в залежності від того, чим він є для Іншої людини. І для «неї» усе взаємно відбувається точно так само. Я для іншої людини й інший для мене – є умовою нашого людського існування» [10].

Про любов, відповідальність, вимогливість і творчість у взаємодії з дітьми.

42

Цілющим джерелом для прояву людяності і формування людських стосунків між людьми, є, за теорією С.Л. Рубінштена, любов, що виступає як «пристрасний проявник... усіх хороших якостей у двоякому смислі. По-перше, вона їх викликає до життя, по-друге, вона робить їх більш видимими для того, хто любить (чи робить того, хто любить, більш уважним до них). «Полюби нас чорненькими, біленькими усякий нас полюбить» – істинний смисл цього положення у тому, писав С.Л. Рубінштейн, щоб любити людину не за той чи інший вчинок, який зустрів схвалення чи осуд інших людей, який може бути випадковим, а за її саму, за її справжню сутність, а не за її заслуги. «Любов є утвердження іншої людини і закладеного в ній способу відношення до світу, до інших людей, а тим самим моє ставлення до світу, до інших людей переломлюється через ставлення до людини, яку любиш», – писав учений.

«У нескінченній м'якості і нескінченній вимогливості любові проявляється особливе творче відношення до людини, суб'єкта, бо воно сприяє утвердженню буття людини усе більш високого плану, усе більшого внутрішнього багатства. У самій загальній формі це взагалі характеризує ставлення до іншої людини: інша людина, яка дана як об'єкт, викликає до себе ставлення як до суб'єкта, а я для неї – об'єкт, якого вона, у свою чергу, приймає як суб'єкта». Іншими словами, з вимогливою любов'ю зауважує



С.Л. Рубінштейн, «постався до іншого так, як ти хочеш, щоб він ставився до тебе». Саме тут в повній мірі виявляється людина як «одиночна істота, яка зберігає свою одиничність і піднімається до рівня загальності» [9].

Згідно з вище наведеним, найкращі якості і риси дитини мають можливість якнайповніше проявитися, коли вона відчуває добре ставлення, любов до себе з боку вихователя, учителя, а також батьків, усіх, хто виховує дитину і піклується про неї. Таке ставлення до виховання обов'язково повертається до того, хто його виховує, в такій атмосфері відбувається становлення особистості дитини, її суб'єктності.

*Про єдність пізнання дитини з її вихованням і навчанням.
Проблеми, які стоять перед вчителем.*

С.Л. Рубінштейн підходив до питання виховання у невід'ємній єдності з навчанням і вивченням вчителем і вихователем психології особистості дитини. Він вважав, що лише вивчаючи дитину можна, уникаючи можливих помилок, зробити процес виховання відповідним тим певним змінам, які відбуваються у психіці і поведінці маленького громадянина, слідувати логіці індивідуального розвитку і завданням виховання людини, коли педагогічний процес виступає умовою розвитку дитини. Так, вчений зауважував: «Вивчати дітей, виховуючи і навчаючи їх, з тим щоб виховувати і навчати, вивчаючи їх – такий шлях єдино повноцінної педагогічної роботи и найбільш плідний шлях пізнання психології дітей». Адже, зауважує він, «для дитини немає нічого природнішого, ніж розвиватися, формуватися, ставати тим, що вона є, у процесі виховання і навчання» [9].

Пізнання дитини, вивчення її психології, особливостей розвитку, психоемоційного, вольового, фізіологічного, духовного і т.д. дозрівання дівчаток і хлопчиків неодмінно і конструктивно впливає на розвиток самого вихователя, учителя, поглиблює його знання і вміння у вихованні і навчанні дитини, у взаємодії з нею у різні вікові періоди і у різноманітних життєвих і навчальних ситуаціях.

Значущим для педагогічної практики завданням, на думку С.Л. Рубінштейна, є розкриття внутрішнього психологічного змісту людської діяльності, в якій проявляється і формується людина, її психічні якості. Так, нічого не знаючи про справжні особистісні мотиви справжньої поведінки дитини, вчитель не може розраховувати на те, що він вірно спрогнозує подальшу поведінку учня. Не уміючи проникнути у внутрішній зміст дій і вчинків дитини, у мотиви її дій і внутрішнє ставлення до завдань, які перед нею ставляться, вихователь, зауважує С.Л. Рубінштейн, «по суті працює всліпу. Йому рівно невідомі і дитина, на яку він має впливати, і результати його власного виховного впливу» [9].

С.Л. Рубінштейн, відмічає К.О. Абульханова-Славська, розкрив багатосторонній зв'язок свідомості і діяльності людини. Він показав, що на



основі свідомості виникає принципово інший тип регуляції діяльності, оскільки свідомість відображає те, що відокремлене від індивіда в часі і просторі. У свідомості виникає можливість моделювати узагальнений і ідеальний образ дії і відображати реальний спосіб дії. Свідомість здійснює функції контролю і оцінки, будує стратегію і тактику діяльності, виділяє принципи дії усе більш високого рівня (з точки зору її ієрархії). Ці принципи виникають на основі і життєвого, і професійного досвіду особи, на основі її відношення до інших людей [1, с. 150-167].

Життя як рух по висхідній, до кращих проявів людської сутності.

Для С.Л. Рубінштейна життєвий шлях – це рух не тільки вперед, а й вгору, до вищих, більш досконалих форм, до кращих проявів людської сутності, особистісної досконалості. «Життя, – писав вчений, – це процес, в якому об'єктивно бере участь сама людина. Основний критерій її ставлення до життя – побудова в собі і в інших, все нових і нових, усе більш досконалих, внутрішніх, а не тільки зовнішніх форм людського життя і людських стосунків» (Проблемы общей психологии, с. 379). Тут мається на увазі життєве просування особистості, підйом на більш високий рівень, який характеризується найновішими життєвими досягненнями.

"Моє життя завжди йшло по висхідній, незважаючи на життєві втрати, які його супроводжують, незважаючи на те, що часом воно приймало трагічний оборот», – писав у своїх Щоденниках С.Л. Рубінштейн (Дневники. Частный архив). Головною характеристикою прогресивної життєвої лінії є безперервний зворотний вплив результатів попереднього етапу (рішень, вчинків і т.д.) на наступний. Такий зворотний вплив досягнень життя на особистість, множення досягнень життя на її власні зростаючі можливості, С.Л. Рубінштейн назвав вторинними умовами її розвитку.

Послідовниця вчення С.Л. Рубінштейна, К.О. Абульханова-Славська, пояснює, що важливою справою життя стають визначення, вибір і реалізація цінностей – духовних, культурних, моральних. Вироблення цих цінностей, перетворення їх у принципи свого життя, боротьба за їх реалізацію можуть складати життєву стратегію, основний стратегічний напрямок життя, і це є досягненням виключно самої особистості, надбанням її життя [1].

Цінностями і смислами особистість керується в своїх вчинках, які можуть бути і негативними, протиправними, асоціальними. Профілактика девіантної поведінки, незаконних дій запроваджується з дитинства, подолання такої поведінки має місце у підлітковому віці, коли негативні прояви особистості і її поведінки переходять у стадію загострення.

Перевиховання є процесом організації позитивного життєвого досвіду учня, він сприяє розвитку у вихованця його внутрішніх сил задля подолання недоліків і помилок, передбачає витіснення наявних негативних, асоціальних життєвих установок і цінностей. Цей процес починається з роз'яснення підлітку



того, що погано, а що добре, для кого і чому необхідно поводити себе належним чином, включає організацією такого життєвого досвіду, який би показав і довів підлітку неправильність його поглядів і позиції, які визначають відхилення в поведінці, та наповнив його життя, «духовну порожнечу», новим змістом.

Як справедливо писав С. Л. Рубінштейн: «Головна справа виховання – якраз в тому і полягає, щоб тисячами ниток зв'язати людину з життям так, щоб з усіх боків перед нею вставали завдання, для неї значущі, для неї привабливі, які вона вважає своїми, у вирішення яких вона включається. Це важливіше за все тому, що головне джерело всіх моральних неполадок, всіх вивихів у поведінці – це та душевна порожнеча, яка утворюється у людей, коли вони стають байдужими до навколишнього життя, відходять убік, відчувають себе в ньому сторонніми спостерігачами, готовими на все махнути рукою, – тоді все їм стає байдуже» [8, с.140–141].

Незгасаюча актуальність проблем виховання в психологічній науці.

Сучасна школа втілює і враховує знання, що висвітлено в працях видатних психологів (Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, О.О. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Ж. Піаже, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн та ін.) про особливості дитячого організму, його фізичні і психічні можливості, закономірності формування особистості, суб'єкта, який творчо і відповідально ставиться до свого життя і стосунків з іншими людьми.

Серед чинників, які мають для людини життєве значення і впливають на формування її характеру, особлива роль належить вихованню. Виховання організовує обставини життя і спрямовує в потрібному напрямі життєві впливи, підкріплює їх, створює відповідне ставлення до навколишньої дійсності особистості, що формується. Разом з тим воно гальмує негативні впливи, перешкоджає закріпленню небажаних звичок і рис її поведінки [4].

Загальна концепція С.Л. Рубінштейна, згідно якої зовнішні причини діють через внутрішні умови (принцип детермінізму), визначає і розуміння шляхів розвитку особистості, її формування.

Вчений виступав проти «наївного механістичного уявлення», що нібито педагогічні впливи безпосередньо проєктуються в дитину. За такого бачення «відпадає необхідність, – пише він, – спеціально працювати над розвитком, над формуванням, будувати педагогічну роботу так, щоб навчання давало освітній ефект – не лише надавало знання, а й розвивало мислення, щоб виховання не тільки споряджало правилами поведінки, але й формувало характер, внутрішнє ставлення людини до оточення і до впливів, яким вона піддається». Хто хоче виправити недоліки людини, радить психолог, має шукати і її чесноти, хоча б потенційні, ті її якості, які можуть бути обернені на достоїнства за умови належної спрямованості закладених в ній сил. На них слід спиратися у боротьбі



з недоліками людини... Так в самій практиці виховання позначається суть загальних положень про роль внутрішніх умов» [8].

Стосовно дотримання правил поведінки і постановки вимог учням, Сергій Леонідович наголошував на тому, аби «зробити моральні вимоги внутрішньо значущими для людей, не просто взагалі поставити вимоги, а зробити це так, щоб той, до кого вони обернені, прийняв їх». Метою має бути «формування у людини таких внутрішніх устремлінь, які відповідають не букві, а духу моральних вимог суспільства, з яких у порядку внутрішньої закономірності витікала б моральна поведінка» [Там само].

Значна роль відводиться самосвідомості особистості, її становленню і умовам розвитку. Ставлячись до вчинків і поведінки інших, пише С.Д. Максименко, людина формує власні риси характеру за аналогією чи протиставленням. Ставлення до самої себе – позитивне або негативне – залежить від рівня розвитку самосвідомості, здатності оцінювати себе. Такі риси характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати себе, свої сили колективу, державі, свідчать про високий рівень розвитку самосвідомості особистості» [4].

За рубінштейнівською теорією, свідомість не зводиться лише до знання і розуміння належного, а «є також непримиримість по відношенню до усякої мерзоти, яка калічить, псує і спотворює життя людини». Виховувати таке ставлення до життя – це означає надавати дієву допомогу побудові нового суспільства, створенню нових, людських стосунків між людьми [8], що важливо у нинішніх умовах розвитку нашої держави.

Саме життя, а також психологічна теорія і педагогічна практика свідчать про те, що добре, справжнє, людяне в людині формується завдяки любові до неї з боку інших людей, і до них – з боку самої людини (саме тому, можна розуміти, С.Л. Рубінштейн частіше вживає термін не «стосунки», а саме «взаємовідношення»: «інший суб'єкт – «дзеркало», яке відображає і те, що я сприйняв, і мене самого» [10]).

Адже, розкриває сутність любові С.Д. Максименко, «справжня любов – це діяльна активність», це – зв'язок, що передбачає, за Е. Фроммом, збереження цілісності особистості, її індивідуальності", коли «любити означає перш за все давати, а не отримувати». «Давати» означає виявляти власну силу, дарувати Іншій людині себе, свій світ, ставати при цьому ще більш збагаченим, завершеним, сильним [5]. Доречною здається думка Стівена Кові: «Любов – це цінність, яка реалізується у вчинках любові» [3]. Додамо – у вчинках, які, за С.Л. Рубінштейном, створюють умови належного, людського життя інших людей, і є умовою взаємної любові до того, хто любить і виявляє свої щирі почуття, умовою ставлення до нього як до суб'єкта. Значить ідея «виховного вчинку» для інших набуває у сучасній школі особливого гуманітарного (від лат. *humanitas* – людство, людяність) забарвлення, емоційно насиченого ставлення



людини до людини, взаємовідношень між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Висновки. Ідеї Сергія Леонідовича Рубінштейна, зокрема про виховання, які знайдуть своє втілення у змісті Нової української школи, сприятимуть всебічному розвитку особистості. Вони є актуальними у процесі становлення державності і демократичності нашої країни, утвердження у процес виховання і в життя українців гуманності, людяності, ідей співробітництва і любові між суб'єктами взаємодії, особливо між учителями і учнями.

У даній статті наведені лише деякі ідеї і міркування із багатой наукової спадщини С.Л. Рубінштейна, що потребує її подальшого вивчення, осмислення та креативного і розумного впровадження як у сучасні наукові дослідження, так і в практику вітчизняного виховання.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – с. 10-75.
2. Боднар А.Я. Психолого-педагогічний аналіз проблеми суб'єкта та суб'єктності в процесі становлення професійної суб'єктності майбутнього вчителя / А.Я. Боднар, Ю.В. Журат // Наукові записки НаУКМА. – 2013. – Том 149: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 37 – 43.
3. Кові Стівен. Восьма звичка. Від ефективності до величі / Стівен Р. Кові. – Харків: Видавництво: "Клуб Сімейного Дозвілля", 2017. – 496 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.
5. Максименко С.Д. Особистість починається з любові / С. Д. Максименко // Загальна психологія : хрестоматія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд.: О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2007. – С. 428-444.
6. Рубинштейн С. Л. Педагогика и психология (Печатается в порядке обсуждения) / С.Л. Рубинштейн // Педагогическое образование, 1935, № 6. – С. 16 – 25.
7. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии, 1986, № 4. – С. 101 –107.
8. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Рубинштейн С.Л. Психологическая наука и дело воспитания / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по психологии / Под ред. проф. А.В. Петровского. – Ч. II : Возрастная и педагогическая психология. – М., 1987. – С. 340-345.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2012. – 224 с. (Серия «Мастера психологии»).

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В
КОНТЕКСТІ НЕІНСТИТУАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ**

**PSYCHOLOGICAL PROBLEMS AND DEVELOPMENT OF SPECIAL
FEATURES IN THE CONTEXT OF NON-INSTITUTIONALIZED
EDUCATION**

*Гурова Ольга Вадимівна, молодший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С.Костюка НА ПН України (Київ, Україна).*

*Gurova Olga V.,
Junior researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine).*

Анотація: Виступ присвячено психологічним проблемам розвитку особистості в контексті неінституалізованої освіти. Розглядається поняття неінституалізована освіта. Встановлено, що неінституалізована освіта орієнтована на саморозвиток і самоактуалізацію особистості.

Ключові слова: неінституалізована освіта, освітній простір, самореалізація особистості, саморозвиток, базові потреби.

48

Annotation: The speech is devoted to the psychological problems of personality development in the context of non-institutionalized education. The concept of non-institutionalized education is considered. It was established that non-institutionalized education focuses on self-development and self-actualization of the individual.

Key words: non-institutionalized education, educational space, self-realization of the personality, self-development, basic needs.

Неінституалізоване навчання складається з навчання, вбудованого, насамперед, в плановані освітні заходи, знаходяться поза формальним навчальним закладом і відповідає освітнім потребам осіб різного віку. Воно надає альтернативні можливості навчання для тих, хто не має доступу до формального навчання або потребують конкретних життєвих навичок і знання для подолання різних перешкод.

Неінституалізована освіта може бути визначена як запланована програма особистої та соціальної освіти для молоді, спрямована на поліпшення різноманітних навичок та компетенції, як доповнення до формальної освітньої програми. Це теж свого рода формальна освіта, але більш пристосована до індивідуальних актуальних потреб особистості.

Неінституалізована освіта також визначається як організована та стабільна освітня діяльність, хоча звучить як та, що не має рамок, кордонів і правил. Вони є. Але будуються в контексті індивідуального розвитку особистості.



Неформальна освіта відбувається як всередині, так і зовні освітніх установ та обслуговує людей різного віку. Залежно від контексту країни вона може охоплювати освітні програми дорослих, початкову освіту, позашкільну освіту дітей, тощо. Неінституалізоване навчання відноситься до навчання що відбувається поза формальною освітою. Воно дає можливість молоді для набуття важливих компетенцій сприяє їхньому особистісному росту, розвитку, соціальному включенню і активному громадянству, тим самим покращує їх перспективи зайнятості. І це дуже важливо. Неінституалізована форма навчальної діяльності в молодіжній сфері забезпечує значну додаткову цікавість та цінність для молоді, а також для економіки та суспільства в цілому.

Розмежування формальної і неформальної освіти здебільшого здійснюється адміністративними методами. Формальна освіта пов'язана зі школами й навчальними закладами; неформальна – із суспільними групами та іншими організаціями; а інформальна, доречі освіта оточує людину повсюди – у взаємодії з друзями, сім'єю, колегами по роботі тощо.

Отже, можна зробити висновок, що у процесі неінституалізованого навчання людина сама керує розвитком свого індивідуального освітнього простору. У такому випадку освіта людини перетворюється на більш цілеспрямовану систему, в залежності від її актуальних потреб, а самореалізація та розвиток особистості засобами неінституалізованої освіти набуває актуальності.



ОСВІТНІЙ ОКРУГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

EDUCATIONAL DISCOURSE AS AN INNOVATIONAL MODEL FOR PROFESSIONAL EDUCATION PROVIDING

Гуцан Леся Андріївна

**кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інститут
проблем виховання НАПН України, завідувач лабораторії трудового
виховання (Київ, Україна)**

Gutsan Lesia A.

**Ph.D. senior Researcher Institute of Problems on Education of the National
academy of pedagogical sciences of Ukraine, Head of Laboratories of Labor
upbring (Kyiv, Ukraine)**

Анотація: статтю присвячено інноваційним підходам до організації профільного навчання та професійної підготовки учнів в освітніх закладах. Описано модель профільного навчання при мережевій взаємодії навчальних закладів в освітньому окрузі, розкрито можливості діяльності освітніх округів, як запоруки рівного доступу до якісної освіти кожної дитини.

Ключові слова: профільне навчання, професійна підготовка, інноваційна модель, мережева взаємодія, освітній округ, рівний доступ до якісної освіти.

Annotation: The article is devoted to innovative approaches to the organization of profile education and vocational training of students in educational institutions. The model of profile education in the network of educational institutions in the educational district is described, the possibilities of the activity of educational districts as a guarantee of equal access to the quality education of each child are disclosed.

Keywords: profile education, vocational training, innovative model, networking, educational district, equal access to quality education.

Найважливішим громадським інститутом, який надає дітям систематичну базову освіту, була й залишається школа. Але, як свідчить аналіз наукових досліджень, школа не завжди вирішує проблеми індивідуалізації виховання та навчання дітей. Слід зауважити, що незначний життєвий досвід дитини, недостатні знання своїх особистісних якостей становлять певні труднощі для її професійного самовизначення. І тому важливо сьогодні створити всі умови для того, щоб дитина сама обрала ту професію, яка їй допоможе реалізуватися в майбутньому.

У зв'язку з цим все більше переваг віддається системі профільного навчання, адже це, на думку вчених, вчителів, батьків та старшокласників, не

тільки поглиблення наукових знань і підготовка для подальшого навчання, але й набуття трудових умінь, навичок або відповідних життєвих та базових професійних компетенцій.

В контексті нашого дослідження важливе теоретичне і практичне значення мають праці, присвячені розкриттю особливостей побудови профільної школи, специфіці організації професійної орієнтації учнівської молоді в сучасних умовах Е. Зеєра, Л. Йовайши, І. Уличного, М. Піддячого, О. Пилипчука, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Янцура та ін. Проблемі організації й діяльності освітніх округів у контексті оптимізації ЗНЗ розкриті в працях Д. Дейкуна, Ю. Луковенка, А. Мазака, С. Сологуба та Л. Юрчука. Низка сучасних досліджень Т. Бобко, М. Коляновської, А. Назарчука, В. Туляєва присвячені розкриттю ефективних профорієнтаційних технологій при підготовці школярів до професійного самовизначення в умовах розбудови сучасної школи.

Вчені у своїх дослідженнях вказують найчастіше на те, що зазвичай, знайомство з майбутньою професією старшокласниками відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад, за рівнем зарплатні, іміджу установи, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються, нехтуються якості власної особистості.

Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, робоче місце тощо), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості. Водночас більшість сучасних професій – дуже складні та потребують ретельного глибинного пізнання, до того ж їх кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення "...престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають погребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо стають мало привабливими. Це призводить до плінності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації непотрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров'я, освіті, соціальному захисті населення та інші" [1, с. 374].

Саме тому сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору майбутньої професійної діяльності, вибору закладу навчання, вибору своєї життєвої перспективи. Однією з необхідних умов, що забезпечують належну якість професійної підготовки, є відповідна матеріально-технічна база, яка у більшості шкіл слабка, особливо в сільській місцевості. З огляду на вище сказане існує очевидна суперечність: з одного боку, необхідність підготовки випускників шкіл до усвідомленого вибору професії та продовження освіти у відповідності з нею, з іншого – невідповідність умов для реалізації цього завдання.

Вирішити означені питання допомагає розроблення та реалізація

інноваційної моделі організації допрофільної підготовки та профільного навчання учнів, та створення мережі освітніх округів по всій Україні.

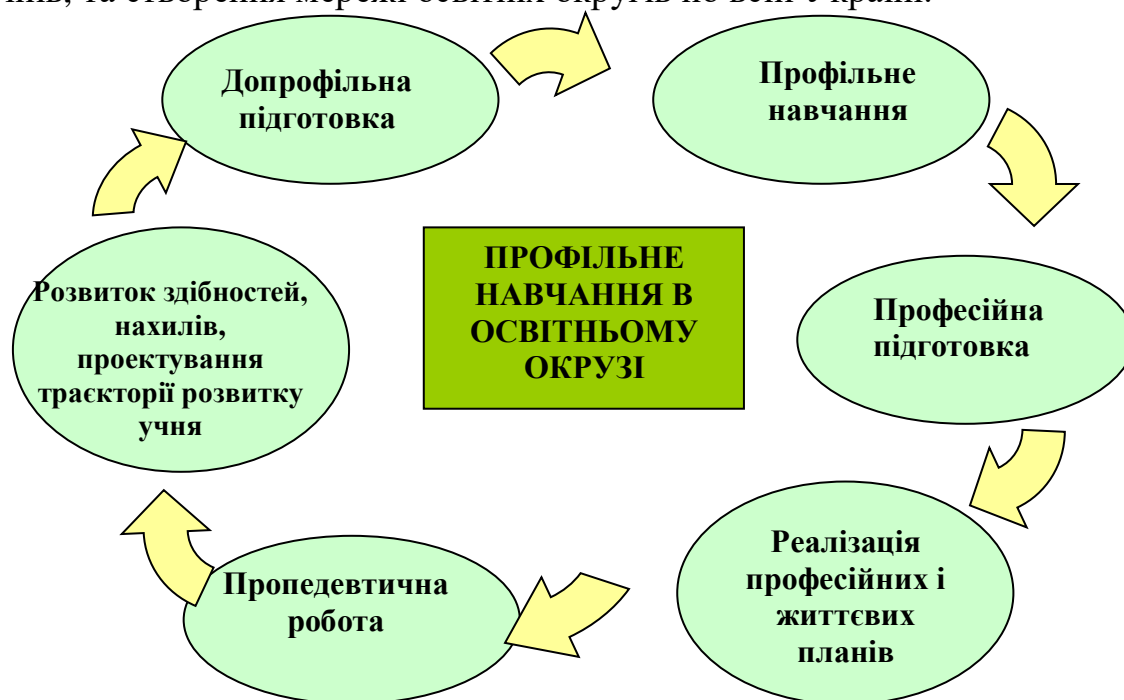


Рис. 1. Функціонування профільного навчання в освітньому окрузі

Створення та функціонування освітніх округів законодавчо унормоване ст.9 Закону України “Про загальну середню освіту”, та “Постановою Кабінету Міністрів України” від 27 серпня 2010 року № 777 затверджено Положення про освітній округ [2].

В зазначених документах сказано, що суб’єктами освітнього округу можуть бути дитячі садки, загальноосвітні, музичні, спортивні школи, культурно-освітні заклади, професійно-технічні училища, а також вищі навчальні заклади. За необхідності в освітньому окрузі можливе створення ліцеїв, гімназій, колегіумів, шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів та навчально-виховних комплексів. Зазвичай, саме вони й стають опорними закладами, на базі яких можна отримати якісну освіту.

Освітній округ є складовою державно-громадської системи освіти, її територіальною підсистемою. Виокремлення в ній освітніх округів спричинене необхідністю враховувати запити місцевого населення, актуальні і перспективні потреби соціально-економічного та соціокультурного розвитку території. Світовий досвід показує, що підстави для виокремлення освітніх округів можуть бути різними. Наприклад, соціокультурні (збереження і розвиток національно-культурних традицій, спільності мови, конфесійних відмінностей – Бельгія), економічні (вирівнювання податкової бази – США), організаційні (децентралізація управління освітою та побудова у межах навчальних округів автономної системи освіти, часто з домінуючим уніей ВНЗ,



зазвичай, університетом – Франція). Іноді це диктується традиційними для території потребами промисловості у кваліфікованих робітничих кадрах (“Професійні навчальні округи” в США). Та найчастіше поділ на навчальні округи здійснюється з урахуванням багатьох критеріїв, причому в більшості випадків їхні межі збігаються з адміністративними межами територій. У системі української освіти вони формуються за адміністративно-територіальним принципом.

Освітній округ, по суті є інноваційною структурою, діяльність якої формується шляхом об’єднання навчально-виховних закладів у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці для вирішення належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізації допрофільної підготовки і профільного навчання, розвиток творчих здібностей, нахилів, обдарувань дітей, впровадження сучасних освітніх технологій. Можна з впевненістю стверджувати, що ефективність організації профільного навчання в освітньому окрузі визначається широтою вибору профілів і неформальним підходом до організації навчання учнів за обраними профілями. Коли допрофільна підготовка та профільне навчання забезпечуватимуться на базі опорного закладу, предмети можуть викладатися як педагогічними працівниками опорного закладу, так і викладачами навчальних закладів – суб’єктів округу. Для проведення факультативних занять, курсів за вибором, занять у спортивних гуртках і спортивних секціях можуть залучатися працівники закладів культури, охорони здоров’я, фізичної культури і спорту на договірних умовах відповідно до законодавства. Усе це не завжди можна забезпечити в умовах окремого навчального закладу, оскільки в сільських регіонах немає сучасної інфраструктури, що могла б задовольнити запити кожної дитини; сільські школи в основному малокомплектні і тому однопрофільні, тобто фактично учень позбавлений можливості вибирати профіль, який йому до вподоби.

Отже, підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що створення освітнього округу та ефективне забезпечення профільного навчання в ньому є багатоаспектна проблема, яка потребує вирішення різноманітних завдань: формування єдиної нормативної бази, розроблення відповідного програмного забезпечення, створення освітніх сайтів округів та наповнення їх необхідним контентом. В умовах мережевої роботи в освітньому окрузі зростиме кількість координаційних та коопераційних взаємодій педагогів, розшириться можливість комплексного використання різних організаційних форм підвищення кваліфікації, сформується нові технологічні ланцюжки.

Література

1. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. – М. : Просвещение, 1988. – 270 с.
2. Постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 №777 “Про

затвердження Положення про освітній округ” [Електрон, ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>].

3. Побудова кар’єри : прогр. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України ; [наук. консультант І. Д. Бех ; уклад.: О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін.]. – К. : Мегапринт, 2007. – 34 с.



**ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-
УЧЕНЬ» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

**PSYCHOLOGICAL SAFETY OF INTERACTION IN THE SYSTEM OF
"TEACHER-STUDENT" UNDER THE CONDITIONS OF THE NEW
UKRAINIAN SCHOOL**

Дзюбко Людмила Віталіївна

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені
І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ,
Україна)*

Dziubko Liudmyla V.

*Ph.D. in Psychology, senior researcher, senior researcher of I.O.Synytsya
Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine)*

Бучма Вікторія Володимирівна

*старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені
І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
(Київ, Україна)*

Buchma Victorya V.

*senior researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the psychology of studies
G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational
Sciences of Ukraine, (Kyiv, Ukraine)*

Анотація: стаття присвячена розгляду питання психологічної безпеки взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української. Проаналізовані основні вимоги до побудови взаємодії в системі «вчитель - учень», що зазначені у концепції НУШ. Проблема психологічної безпеки суб'єктів освітньої взаємодії розглянута через наступні конструкти: «психологічна грамотність», «психологічна культура», «психологічне здоров'я» та «благополуччя». Зазначено, що взаємодія в системі «вчитель-учень» у молодшому шкільному віці істотно впливає на ставлення дитини як до себе, так і до інших (батьків, однолітків). Наголошено на відповідальність вчителя за якість міжособистісної взаємодії з учнями. Розглянуто конструктивно і деструктивно спрямовану взаємодію між учнем і вчителем. Представлено шляхи оптимізації міжособистісної взаємодії у освітньому процесі. Зазначено, що врахування вчителем унікальності дитини, опора на досягнення її попереднього розвитку, усвідомлення наступності між дотичними освітніми

ланками, забезпечення здоров'я дитини та її благополуччя є умовами психологічної безпеки взаємодії в системі «вчитель-учень».

Ключові слова: Нова українська школа, психологічна безпека, педагогічна взаємодія, психологічна грамотність, психологічна культура, психологічне здоров'я, благополуччя, молодший шкільний вік.

Annotation: the article describes the consideration of the problem of the psychological safety of interaction in the system of "teacher-student" under the conditions of the New ukrainian school. The basic requirements for construction of interaction in the "teacher-student" system, which are specified in the concept of NUS, are analyzed. The problem of psychological safety of subjects of educational interaction is considered through the following constructs: "psychological literacy", "psychological culture", "psychological health" and "well-being". It is noted that interaction in the system of "teacher-student" at the junior school age significantly affects the attitude of the child to himself and to others (parents, peers). The teacher's responsibility for the quality of interpersonal interaction with students is emphasized. Structural and destructively directed interaction between the student and the teacher is considered. The ways of optimization of interpersonal interaction in the educational process are presented. It is noted that the teacher's consideration of the uniqueness of the child, the reliance on the achievement of his previous development, the awareness of the continuity between the educational branches, the child health, and its well-being are the conditions for the psychological safety of interaction in the system of "teacher-student".

Key words: New ukrainian school, psychological safety, pedagogical interaction, psychological literacy, psychological culture, psychological health, well-being, junior school age,

Постановка проблеми. Сучасна реформа освіти має своїм пріоритетним напрямком створення умов для розвитку дітей відповідно до їх віку, здібностей і реальних інтересів. Саме в контексті взаємодії вчителя з учнями відбувається розвиток особистості дитини. Сучасна реформа освіти пред'являє високі вимоги до діяльності вчителя: високий рівень інтелекту, зокрема його соціальної складової, яку можна визначити як здатність розбиратися в людях, в їх міжособистісних стосунках, уміння відчувати в переживання іншої; наявність знань в області дитячої та педагогічної психології. За даними науковців, навіть досвідченому вчителю часто важко дати характеристику учня. Оцінка вчителями міжособистісних відносин часто страждає неадекватністю і суб'єктивізмом. У середньому вчителі адекватно оцінюють лише близько 30% взаємин, що склалися між учнями або між учителем і учнем.

Впровадження нового Державного стандарту загальної початкової освіти є важливий етап реформування загальної середньої освіти - Нова українська школа. Метою початкової освіти згідно концепції НУШ є гармонійний



розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Актуальність проблеми психологічної безпеки взаємодії системи «вчитель-учень» в умовах Нової української школи зумовлена зростанням уваги фахівців педагогічної і психологічної галузі до психологічної безпеки освітнього простору як прямого продовження особистої безпеки, а також як захисту громадського порядку і спокою, духовних цінностей, прав і свобод навчальних закладів і їх нормальної діяльності [5;6;9].

Аналіз останніх досліджень. Проект нового Державного стандарту загальної початкової освіти розроблено на теоретичному і світоглядному фундаменті класичної та сучасної педагогіки України і світу. Його основними принципами є:

1. Презумпція талановитості дитини. Забезпечення рівного доступу до освіти, заборона будь-яких форм дискримінації. Не допускатиметься відокремлення дітей на підставі попереднього відбору на індивідуальному, груповому та інституційному рівнях.

2. Цінність дитинства. Відповідність освітніх вимог віковим особливостям дитини, визнання прав дитини на навчання через діяльність, зокрема і гру.

3. Радість пізнання. Організація пізнавального процесу, яка приносить радість дитині, обмеження обсягу домашніх завдань для збільшення часу на рухову активність і творчість дитини. Широке використання в освітньому процесі дослідницької та проектної діяльності.

4. Розвиток особистості. Замість «навченої безпорадності» – плекання самостійності та незалежного мислення. Підтримка з боку вчителя/ вчительки розвиватиме у дітей самоповагу та впевненість у собі.

5. Здоров'я. Формування здорового способу життя і створення умов для фізичного й психоемоційного розвитку, що надзвичайно важливо для дітей молодшого шкільного віку.

6. Безпека. Створення атмосфери довіри і взаємоповаги. Перетворення школи на безпечне місце, де немає насильства і цькування [10].

У Документі зазначено, що вчителі початкової школи мають орієнтуватися на такі головні компоненти Концепції НУШ як:

1. Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.
2. Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм.
3. Наскрізний процес виховання, який формує цінності.
4. Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між вчителем і учнем та вчителем і батьками [8].

Метою статті є розгляд питання психологічної безпеки взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української. Виокремлення положень,

на які спиратимуться вчителі початкової школи при побудові безпечного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Відомо, що в молодшому шкільному віці особливістю розвитку особистості дитини є зміна її соціального статусу. При вступі до школи дитина набуває статусу учня і починає здійснювати такий тип діяльності як учіння. Навчальна діяльність є провідною діяльністю молодшого шкільного віку і спільною діяльністю в системі «вчитель-учень». Взаємодія в системі «вчитель-учень» у молодшому шкільному віці істотно впливає на ставлення дитини до батьків і до однолітків [7]. Отже, вчитель молодших класів – один з важливих дорослих для учнів. Саме від нього, від його особистих і професійних якостей багато в чому залежить як швидко дитина адаптується до школи, її вимог і труднощів (у середньому цей процес триває від 3 місяців до 1,5 років), що впливатиме на її самопочуття, розвиток і успішність в оволодінні знаннями. Відомо, що діти, які з молодших класів навчаються погано, у 87% випадків залишаються невстигаючими до кінця шкільного навчання [12]. Вчитель є також центральною фігурою, що формує життєвий світ школяра. Це обумовлено тим, що в освітньому процесі проектуються, моделюються, закладаються, власне кажучи, не просто психологічні, психосоціальні, а в перспективі - суспільні відносини.

У Професійному стандарті вчителя початкових класів надано чіткий перелік його функцій. Їх визначено 8:

1. Планування і здійснення освітнього процесу
2. Забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині
3. Створення освітнього середовища
4. Рефлексія та професійний саморозвиток
5. Проведення педагогічних досліджень
6. Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів початкових класів закладу загальної середньої освіти
7. Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті
8. Оцінювання результатів роботи вчителів початкових класів закладу загальної середньої освіти [8].

Отже, основною метою побудови освітнього процесу в початковій школі є створення умов для розвитку особистості здатної до свідомої і активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. У концепції НУШ зазначено основні вимоги та загально психологічні принципи побудови взаємодії в системі «вчитель - учень»:

1. Під час взаємодії вчитель має знати і спиратися на особливості розвитку учня.



2. Оцінка результатів діяльності учня має відбуватися не шляхом порівняння цих результатів з якимись нормами або середніми величинами, а із попередніми результатами того ж учня для виявлення характеру і величини його просування, його власних зусиль.

3. Вчитель має враховувати не тільки наявний, актуальний рівень розвитку тієї чи іншої індивідуальної особливості, а й «зону найближчого розвитку» (перспектив розвитку школяра, яких він може досягти при співпраці з дорослими) [6].

На нашу думку, особливої уваги заслуговує розгляд ще одного положення концепції Нової української школи, а саме, безпечний простір існування дитини, без якої неможливий розвиток її особистості. У зв'язку з цим особливої значущості набуває задоволення вчителем потреби дитини у безпеці, бо саме відчуття безпеки зберігає сили і надає їй ресурс для розвитку, самоактуалізації, самореалізації. Це можливо за умови безпечної взаємодії в системі «вчитель-учень». Сучасна психолого-педагогічна наука і практика розглядають проблему безпеки освітнього простору через такі конструкти, як «психологічна грамотність», «психологічна культура» суб'єктів освітньої взаємодії, їх «психологічне здоров'я» та «благополуччя» [2, 3].

Складовою психологічної грамотності вважаємо професійну компетентність вчителя: надання знань, які дитина використовуватиме в подальшому житті; вміння використовувати інновації; культура мовлення (грамотність побудови фраз, правильна вимова слів, простота і зрозумілість викладу, виразність усного мовлення (тон, динаміка звучання голосу, темп, паузи, наголоси, інтонації, дикція)); креативність мислення, психологічна компетентність (здатність використовувати психологічні засоби навчання при побудові освітнього процесу); тактовність (вміння встановлювати контакт з учнями на основі взаємовпливу, взаємопереживання та взаєморозуміння) [1]. Здебільшого комунікативна взаємодія в системі «вчитель-учень» відбувається на основі усного мовлення, що є засобом передачі і прийому інформації, засобом і чинником розумового розвитку дитини [13].

Збереження психологічного здоров'я та благополуччя багато в чому залежить від створення атмосфери безпечного мікросередовища (учнівський клас, школа), тобто атмосфери довіри та взаємоповаги. Освітнє середовище у початкових класах має бути безпечним місцем, де діти відчуватимуть себе захищеними та в безпеці, де відбувається більшість навчальних видів діяльності. Усі діти заслуговують навчатися у такому середовищі, де забезпечуються їхні потреби – базові потреби, потреби у навчанні, додаткові потреби (для дітей з особливими освітніми потребами). У такому освітньому середовищі є баланс між навчальними видами діяльності, ініційованими вчителем, та видами діяльності, ініційованими самими дітьми. Таке середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань,



розвитку свого позитивного ставлення до інших. Отже, безпечне освітнє середовище створюється для заохочення самовизначення дітей у класі та розвитку їхніх спроможностей. Цьому значно сприятиме організація навчального простору в класі, використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання. Позитивний емоційний стан суб'єктів взаємодії є чинником їх психологічного здоров'я. Відомо, що ставлення з боку вчителя істотно впливає на самооцінку, самопочуття дітей. Емоційний стан учителя, його увага (або неувага) до емоційного стану дитини, впливають на психосоматичний стан молодшого школяра. Негативний емоційний стан дитини викликає у неї дискомфорт, який виявляється тою чи іншою мірою зовні і здатен сприяти відчуженню між дитиною і дорослим [4]. Деструктивна взаємодія вчителя з учнями виявляється у недостатній увазі до дітей з низьким статусом, у частих покараннях, зауваженнях, що стосуються не дій дитини, а її особистості, в ігноруванні виховною роботою, не ставить за мету формування учнівського колективу. Вчитель з негативною установкою надає менше часу на обдумування відповіді "поганому" учню; негативну відповідь "поганого" учня оцінює суворо, а "гарного" – витягує, позитивно оцінює; "поганого" частіше сварить за погану і рідше хвалить за гарну відповідь; не помічає піднятої руки поганого учня, менше посміхається йому, рідше дивиться йому в очі, рідше викликає і працює з ним. Ставлення вчителя передається дітям. Так, діти, до яких вчитель погано ставиться, зверталися до вчителя в 4 рази рідше, ніж ті, до яких позитивно. Негативно спрямована взаємодія здатна негативно впливати на соматичне і психологічне здоров'я дитини, викликати небажання ходити до школи [4]. Позитивна спрямована взаємодію вчителя виявляється в чуйності до емоційного стану учнів, в зверненні до них по імені. Діти молодшого шкільного віку ще відокремлюють оцінку своєї особистості від оцінки свого вчинку. Тому налаштований на позитивну взаємодію вчитель завжди має наголошувати, що оцінює вчинок, а не дитину. Інтегральним показником позитивного емоційного стану дитини в школі є її бажання туди ходити, а також відсутність частих хвороб. Одним з факторів безпечності освітнього простору вважаємо є його відповідність віковим особливостям учнів. Навчання повинно бути організоване у формі ігрової діяльності, як провідної діяльності учнів 6-го віку. Описове формувальне (словесне) оцінювання повинно використовуватися тільки для мотивації дитини и її самоперевірки. Позитивне підкріплення вчителем мотивації учіння повинно відбуватися у різних формах, що сприятиме прагненню виконання навчальної діяльності. Зокрема, це підкріплення наполегливості, спроби самостійно виконати складне завдання, прояву інтересу до процесу та змісту навчання, творчого підходу до виконання завдання (креативності), високих результатів навчання.

Взаємодія вчителя з учнем завжди припускає діалог, взаєморозуміння, емоційний контакт дитини і дорослого. В цій взаємодії найважливіша роль належить вчителю. Адже, в початковій школі авторитет вчителя часто більш



значний, ніж батьків. Таким чином, вчитель зобов'язаний взяти на себе відповідальність за безпеку взаємодії в системі «вчитель-учень» і на перше місце поставити інтереси учня як особистості, що формується.

Взаємодія в системі «вчитель-учень» залежить від особистості самого вчителя і стилю його спілкування. Спілкування має бути спрямоване на створення позитивного емоційного клімату в системах «вчитель-учень» і «учень-учні» та необхідних умов для розвитку кожного учня і класу в цілому, на розвиток мотивації навчання. Оптимальним стилем педагогічного спілкування є демократичний стиль. Стиль, який характеризується наступними особливостями: вчитель працює з усім класом, але враховує індивідуальні особливості кожного учня, використовує особистісний підхід, не виявляє стереотипи і суб'єктивність у оцінюванні навчальних успіхів і поведінки, не виявляє і упереджене ставлення до учнів, гнучкий у виборі педагогічних впливів [11].

Взаємодія вчителя з учнями реалізуються як в навчальній діяльності, так і в міжособистісному спілкуванні. Структура цих взаємин у НУШ представлена у вигляді наступних компонентів:

1) Когнітивний компонент: знання загальних закономірностей спілкування; структури спілкування, особливостей реалізації комунікативної, інтерактивної та перцептивної сторін спілкування; методик дослідження спілкування і міжособистісних відносин; основних психолого-педагогічних вимог до організації педагогічного і в цілому міжособистісного спілкування. Інформаційна влада, якою володіє вчитель по мірі пізнання предмета спілкування, дозволяє йому всебічно продумати пошук виходу з цієї важкої ситуації, забезпечити зниження її гостроти і напруги.

2) Комунікативний компонент: вміння передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів і прийомів; організовувати взаємини з дітьми і взаємини дітей в процесі спільної діяльності.

3) Рефлексивно-регулятивний компонент: розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, адекватно сприймати і об'єктивно оцінювати свої особистісні якості і поведінку іншої людини; коректно і педагогічно доцільно впливати на учнів; керувати власним психічним станом, поведінкою і розвитком.

4) Афективний компонент: емоційний стан, що характеризує ставлення, переживання, яке виникає між учителем і учнем.

5) Духовно-ціннісний компонент: сплав інтелектуальних здібностей і духовного стану. Духовно багатий вчитель у своєму спілкуванні прагне розуміти, приймати і вміщати в себе дітей з їх духовним змістом. Духовні здібності присутні у кожній психічній функції. Кожна психічна функція інтелектуальна і моральна. У цьому випадку вчитель бачить, запам'ятовує,



згадує, приймає рішення, сприймає, мислить і переживає через призму духовності, що дозволяє йому проникнути в сутність взаємодії [6].

На думку В.О. Сухомлинського взаємодія між вчителем та учнями повинна відбуватися на засадах духовності, доброзичливості взаємоповаги і взаємної довіри [14]. Погляди видатного педагога знайшли своє відображення в одному з аспектів концепції НУШ - педагогіці партнерства, тобто суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (діалогічна взаємодія вчителя з учнями, з метою їх взаємопізнання, самопізнання і саморозвитку). Основними принципами діалогізації освітнього процесу є емоційна та особистісна розкритість учителя й учня, психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безцінність, довірливість та щирість вираження переживань і станів.

Порушення безпеки взаємодії в системі «вчитель -учень» можуть виникнути внаслідок бар'єрів спілкування. Один з них стосується педагогічної вимоги до учня [11]. Бар'єром першого типу може бути непорозуміння, пов'язані з розбіжністю розуміння змісту вимоги. Тобто вчитель і учень вкладають різний зміст в одну й ту саму вимогу. Дитина не розуміє вимоги тому, що інакше дивиться на певні факти. Бар'єр другого типу стосується змісту пред'явлення вимоги. Дитина не приймає вимоги, тому що вона бачить в ній особливий зміст (причіпки, глузування і т.д.). Цей смисловий бар'єр може виникнути під впливом наступних чинників: форма пред'явлення вимоги (іронічна, груба, принизлива). Негативні емоції по відношенню до форми вимог переносяться і на їх зміст. Вимога, навіть доброзичлива за формою, пред'являється занадто часто, з кожного дрібного приводу. Вимога непосильна або у дитини немає необхідних умов для її виконання. Також, це може бути бар'єр по відношенню до конкретного учня, обумовлений особистісними особливостями. На підставі одного або декількох випадків негативної взаємодії з вчителем, у дитини складається певне уявлення про ставлення до нього з боку вчителя, і вона в свою чергу починає певним чином реагувати на це ставлення. Дитина не приймає і не виконує вимог вчителя, але охоче виконує вимоги, пропоновані іншими людьми. Причинами можуть бути постійне негативне оцінювання дитини та її діяльності; безапеляційне наполягання на вимозі (неправильне подолання бар'єру першого типу); вимоги, неправильні за формою. З метою подолання бар'єру, вважаємо доцільним використовувати вчителем наступні стратегії спілкування, а саме: перейти на «я-висловлювання» (не «ти мене обманюєш», а «я відчуваю себе обдуреним»); не відповідати на агресію агресією, не ображати учня (є слова, які завдають такої шкоди відносинам, що всі наступні «компенсуючі» дії не можуть їх виправити); не зачіпати особистості учня, його сім'ї, не давати йому оцінку, тільки його конкретні дії; дати дитині право на помилку, не забуваючи, що «не помиляється тільки той, хто нічого не робить»; незалежно від результатів вирішення



протириччя постаратися не зруйнувати відносин з дитиною (висловити жаль з приводу конфлікту, висловити своє прихильність до учня).

Висновки. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» є необхідною умовою ефективності освітнього процесу. Отже, під час взаємодії з дитиною вчитель має враховувати її вікові та індивідуальні особливості; спиратися на досягнення попереднього (дошкільного) періоду в розвитку дитини; усвідомлювати наступність між дошкільною і шкільною ланками освіти; враховувати здоров'я дитини, забезпечити його збереження; забезпечити створення адекватних комфортних стосунків в системах “дитина – значущі дорослі” (безумовне прийняття дитини, стиль виховання, розуміння потреб дитини і адекватні засоби їх насичення і т.п.). Для оптимізації взаємодії в системі «вчитель-учень» вчителям необхідно збільшити число позитивних оцінок; яскравіше виражати свою прихильність; індивідуалізувати спілкування; аргументувати вимоги, знизити їх безапеляційність; не надавати “ярликів”; заохочувати як успіхи у пізнанні, так і доброзичливе ставлення дітей один до одного. З метою формування учнівського колективу, вчитель має вчити дітей виявляти свої емоції в прийнятній формі (попередження соціально неприйнятної виявлення агресивності, образ у дитячому колективі); спрямовувати почуття і емоції дітей на однокласників в конкретних діях, а не тільки на знання хорошої поведінки; формувати почуття спільності (“секретні засідання”, постановка дітей в залежність один від одного); не ставити без потреби дітей у ситуацію змагання; мінімізувати предметність спілкування [4].

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у дослідженні реалізації концепції НУШ щодо середньої ланки освіти. Зокрема, це стосується переходу учнів від початкової до середньої школи з урахуванням ризиків такого переходу і можливістю їх попередження. У положеннях Нової Української Школи наголошено на особливості взаємодії в системі «вчитель-учень», що сприятиме створенню умов для безпечного переходу учнів до середньої ланки освіти.

Література

1. Бучма В.В. Особливості взаємодії між вчителем і учнями на уроках фізичної культури // Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності: Матеріали I Всеукраїнської наукової конференції (м. Київ, 19 жовтня 2018 р.) / Відповід. ред.: Т. М. Булгакова. – Київ, 2018. – с. 43-45.
2. Дзюбо Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи /Людмила Віталіївна Дзюбо// Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред.

С.Д.Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018 – 280 с. – С. 74-83.

3. Дзюбко Л.В. Благополуччя як показник оптимальних умов розвитку особистості школяра в освітньому просторі /Людмила Віталіївна Дзюбко// Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (22-23 лютого 2018 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2018. – 428 с. – С. 137-139.

4. Дзюбко Л.В. Особливості впливу значущих дорослих (батьків і вчителів) на розвиток особистості молодшого школяра // Фундаментальные и прикладные исследования в практиках ведущих научных школ / Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. - 2014, № 6. Режим доступу: URL: fund-issled-intern.e.

5. Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О. Новий Державний стандарт початкової загальної освіти: психологічний дискурс / Л.В. Дзюбко, Л.О. Шатирко // Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (1-2 грудня 2017 р., м.Київ).

6. Концепція нової Української школи [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344>

7. Корніяка О.М. Психологія комунікативної культури школяра: Монографія. – К.: Міленіум, 2006 – 336 с.

8. Нова Українська школа [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

9. Про Концепцію (основи державної політики) національної безпеки України: Постанова Верховної ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart85/inx85170.htm>

10. Психологічна безпека освітнього середовища: Вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9 / за ред. Т. Л. Панченко. – Біла Церква: КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. – 228 с.

11. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – [2-е вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2011. – 384 с.

12. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: Психотехнические упражнения и коррекционные программы. – М.: Новая школа, 1995.- 144 с.

13. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. – К., Рад школа, 1981. – 319 с. – (Пед.. б-ка).

14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5т. – К., 1972.



МОТИВУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

MOTIVATION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN MODERN SOCIETY

Кондратенко Лариса Олександрівна

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-
психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН
України*

Kondratenko Larysa Oleksandrivna

*Dr. of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher of the
Psychodiagnostics and Scientific Psychological Information Laboratory G. S.
Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences
of Ukraine, Kiev*

***Анотація:** У сучасному світі розуміння прийнятих у суспільстві ціннісно-
нормативних стандартів стає все більше і більше розмитим. Те, що
вважалося абсолютно недопустимим якихось тридцять-сорок років тому
назад сприймається не просто як норма, а навіть як певний модний "тренд".*

*Найбільш сильний негативний вплив бачення девіантності виключно з
позитивного боку спричиняє на підлітків, оскільки в пошуках своєї
ідентичності вони переміряють багато "масок", у яких елементи не схожості
на інших відіграють роль маркерів певної "виключності", особистої
значущості.*

***Ключові слова:** мотивація, девіантна поведінка, новітні інформаційні
технології, деліквентна поведінка.*

*Annotation: In today's world, understanding of the values and normative
standards adopted in society is becoming more and more blurred. What was
considered absolutely inadmissible some thirty-forty years ago is perceived not
simply as a norm, but even as a certain trend. The most severe negative influence of
the vision of deviance on the positive side is for teens, because in their search for
their identity they measure many "masks", in which elements of non-similarity to
others play the role of markers of a certain "exclusiveness", personal significance.*

*Key words: motivation, deviant behavior, the latest information technologies,
delinquent behavior.*

Термін "девіантна поведінка" зазвичай визначається як "поведінка, що
відхиляється від прийнятих у суспільстві ціннісно-нормативних стандартів"[5].

Однак у сучасному світі розуміння прийнятих у суспільстві ціннісно-нормативних стандартів стає все більше і більше розмитим. Те, що вважалося абсолютно недопустимим якихось тридцять-сорок років тому назад сприймається не просто як норма, а навіть як певний модний "тренд". Ми одягаємось по-новому, харчуємось іншими продуктами, розкутіше поводимося, легше сприймаємо новації, які настільки швидко входять у наше життя, що ми просто перестаємо їх помічати. Девіантна поведінка перестала збурювати соціум у якому вона проявляється, а тому вже не є, по суті, порушенням соціальних норм. Більше того, вона з одного боку практично злилась з нормою, а з іншого стала в окремих своїх проявах небезпечно наближатись до деліквентної поведінки. Носії девіантності, звиклі, що їхня "нестандартна" поведінка не викликає обурення оточення, можуть легко переходити межу між девіантними та деліквентними вчинками.

"Делікветна поведінка походить від латинського *delinquens* "проступок, провинність". Під цим терміном розуміється протиправна поведінка особистості, дії, які відхиляються від усталених у певному суспільстві у певний час законів, а також такі, що загрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку та кримінально карані у крайніх своїх проявах. Особистість, яка виявляє протизаконну поведінку, визначається як деліквентна особистість, а самі дії деліктами"[3].

Визначаючи девіантність як певне відхилення від норм, слід відмітити, що у нормально функціонуючому суспільстві девіантність виступає певною "прокладкою" між нормою і деліквентністю. Вона дозволяє людству розвиватись, випробовуючи можливі позитивні та негативні наслідки змін. Чим більший простір для дозволених і прийнятних для суспільства відхилень поведінки окремих індивідів, тим виразніше виявляються напрямки у яких може і не може змінюватись суспільство в цілому. Звуження ж меж девіантності призводить або до прямого протистояння норма/деліквентність (коли все, що не відповідає нормі засуджується і сприймається як злочин, згадаймо хоча б жакливі дії інквізиції), або до появи напівзлочинних або й злочинних співтовариств (банди) чи навіть цілих держав (нацистська Німеччина) де деліквентна поведінка стає нормою.

Найбільш сильний негативний вплив бачення девіантності виключно з позитивного боку спричиняє на підлітків, оскільки в пошуках своєї ідентичності вони переімпанують багато "масок", у яких елементи не схожості на інших відігравали і відіграють роль маркерів певної "виключності", особистої значущості підлітка.

Зараз ми все частіше зустрічаємось з прикладами, коли простої девіантності вже виявляється замало для репрезентації підлітком власної унікальності (ну пофарбувався у синьо-зелений-червоний колір, то й що, он і дорослі так фарбуються), а тому доводиться (саме доводиться, бо інакше тебе



просто не помітять в колі "просунутих" однолітків) вдаватися до деліквентних вчинків.

Що ж стало поштовхом до такого "розмивання" розуміння девіантної поведінки, втрати нею негативного забарвлення? Звичайно причин є багато. Зупинимось на таких, які в більшій або меншій мірі мають дотичність до психології.

1.Глобалізація світу яка призводить до змішування норм, притаманних різним людським спільнотам. Патрік Кеенан стверджує, що сучасні світові тенденції роз'їдають норми як корозія роз'їдає метал . Це відбувається через те що по-перше люди в глобалізованому суспільстві, як правило, страждають від значних порушень у міжособистісних стосунках, а тому і здатність громади до саморегуляції само по собі знижується. У традиційних громадах члени спільноти готові втручатися в життя своїх сусідів, наприклад, робити зауваження дітям, які погано поведуться в громадських місцях, або зупиняти підлітків, які бешкетують в будинках. Але в умовах глобалізації, умови, які породжують цю готовність втручатися, підриваються самим процесом глобалізації. По-друге, глобалізація може спотворити процес формування та виконання соціальних норм, дозволяючи людям, по суті, отримувати імунітет від санкцій, які зазвичай накладалися на порушників цих норм. По-третє, глобалізація також дає можливість людям брати участь у так званій репутаційній сегментації. У цьому процесі люди, можуть уникати санкцій за порушення норм здійснюючи девіантні вчинки там де ці санкції не діють.[9. С.327].

2.Толерантність без меж. Одним із здобутків сучасного суспільства є повага до особливостей кожного його члена. Поки відкрита демонстрація відмінностей дає змогу кращого самовираження особистості, а виявлення свого негативного ставлення до застарілих і відмерлих традицій не порушує права інших на повагу до цих же традицій, то толерантне прийняття такої поведінки є позитивним явищем. Однак все частіше можна зіткнутись з агресивним впровадженням "толерантного" ставлення до всіх і всяких девіацій. Такі тенденції можуть підштовхувати окремих людей з девіаціями не до яскравішого виявлення себе, а до придушення інших, підпорядкування їх власним уявленням про норму. Джозеф Віллс пастор студентського кампусу університету штату Нью Мексіко зазначає: "Ми, хто цінує толерантність, іноді поведимось так, ніби вважаємо, що толерантність - це головна цінність ліберального духу, ліки від усіх бід суспільства. Але толерантність завжди має межі, і в кінцевому рахунку, толерантність закінчується на нетерпимості.

Наприклад, ми можемо спокійно сприймати значні відмінності у способі життя та релігійній практиці. Ми дозволяємо людям слідувати своїй вірі, навіть якщо вона не збігається з нашою, якщо вони не вимагають, щоб ми підписалися на їхню філософію. Якщо вони наполягають на тому, що жінки не можуть брати участь у суспільному житті своєї церкви, то їхня церква - невдаха, але



якщо жінки не заперечують, ми відчуваємо, що можемо не помічати такого підходу. Якщо вони вимагають, щоб чоловіки носили довгі бороди, або що всі члени утримувалися від яскравих кольорів, або ж жінки закривали себе публічно, знову ми можемо задатися питанням, як хтось може схвалювати такі ідеї, але ми погоджуємося, що вони можуть робити те, що вони хочуть.

Толерантність може дозволити широкий спектр вірувань і практик, за умови, що ми походимо з практично подібних культур. Але що станеться, якщо ваші сусіди прийдуть з такої частини світу, де їхня батьківська традиція вимагає, щоб чоловік бив свою дружину, якщо вона не досить швидко виконує його накази?

У нашій культурі в Америці існує межа толерантності... Ми вітаємо єврейських сусідів, сусідів язичників, сусідів-мусульман, сусідів-християн, а також чорних, коричневих або білих сусідів.

А якщо серед сусідів, є скінхеди або неонацисти, а якщо ті чия релігія засуджує всі інші духовні практики і які прагнуть до суспільства, керованого своїм вузьким баченням? Чи будемо ми ігнорувати їхні дії?"[10].

Нажаль психологічні аспекти толерантності в суспільстві у вітчизняній науковій літературі в основному аналізуються з точки зору переборювання не толерантності й практично не вивчаються загрози пов'язані з переходом толерантності в терпимість до проявів непристойностей, жорстокості, сваволі[1,2,8].

3.Кіно, радіо, телебачення, художня література.

Хоча в останні роки, з розвитком цифрових технологій, кіно, телебачення, художня література у своєму первинному вигляді дещо втратили свій вплив на молодь, однак вони створюють той інформаційний простір до якого, через Інтернет, все ж долучається величезна частина підлітків. Нажаль, цей простір переповнений зразками девіантної та навіть деліквентної поведінки позитивних героїв, які нібито і захищають світ за допомогою надздібностей, але при цьому можуть легко переходити межу між звитягою та злочином. До того ж інформаційні блоки багатьох передач на телебаченні насичені показом брутальних подій, які жодним чином не коментуються журналістами, тим самим створюючи у глядачів уявлення про допустимість описаних дій (журналісти навіть можуть хизуватися своєю відстороненістю, показною нейтральністю, говорячи, що вони подають лише факти (забуваючи, що заради рейтингів вони відбирають переважно "смажені факти"), а думати над цими фактами повинні самі глядачі/слухачі.

Досить сильний удар по моральності суспільства (а підлітки дуже легко піддаються такому впливові) наносять різноманітні реаліті-шоу, які створюють уявлення про різні поведінкові відхилення чи навіть збочення як про щось абсолютно нормальне.

4.Комп'ютерний світ.



Вплив цифрових технологій на людину, попри величезну кількість досліджень, залишається недостатньо вивченим і, можливо, що "достатньо" не буде вивчений ніколи, оскільки сам об'єкт вивчення постійно розширює межі та способи свого впливу та якісно швидко змінюється. Комп'ютери різного типу не просто входять у життя людей, а стають його невід'ємною частиною. Найяскравішим прикладом узалежнення людини від комп'ютера є прив'язаність до його мінімізованих форм таких як різного типу смартфони, що буквально на наших очах перетворились із невинних телефонів на невід'ємний елемент існування, без якого просто не можна вийти на вулицю. Зв'язок людини і смартфона уже не можна навіть розглядати як залежність, оскільки, по суті, перетворився на симбіоз людини та її девайса. Водночас такий симбіоз, сам по собі, не є мотиватором девіантної поведінки, як не є таким мотиватором цифрові технології в цілому. Викликати потяг до девіантності та деліквентності можуть окремі складові контенту, розміщеного на комп'ютері.

Загалом будь-який комп'ютер може виступати як засіб пришвидшення та удосконалення виконання різного типу робіт, підручник у навчанні, порадник на всі випадки життя, заміник газет, книжкова бібліотека або великий смітник. Однак підвищення ефективності роботи, навчання за віртуальним підручником, пошук необхідних відомостей, ознайомлення з новинами, занурення у світ електронних книжок чи навіть копіювання у смітнику неперевіраних фактів та сумнівних відомостей, рідко штовхає до девіантної поведінки, якщо, звичайно, не перетворюється на Інтернет-адикцію, коли людина просте не може відірватися від постійного блукання Інтернетом. Така адикція сама по собі уже є девіацією, часом дуже складною, навіть болючою, її жертви потребують спеціальної допомоги, та водночас вона належить до "звичайних" девіацій, які з часом або зникають, або перетворюються на норму.

Більш небезпечними є ті елементи комп'ютерного світу, які мотивують появу девіацій здатних дуже швидко трансформуватись у деліквентну поведінку. Серед цих чинників найбільш досліджений вплив брутальних комп'ютерних ігор. Часто до них залучаються підлітки, які недостатньо комфортно відчують себе у колі однокласників, вважають себе зневаженими, лузерами. Перемоги, які вони здобувають у віртуальній грі допомагають їм самоствердитися, відчути себе сильними, звитязними, здатними на неймовірні вчинки. Як виявив Д.Л.Пугачев, досліджуючи особливості формування образу "Я" підлітками-комп'ютерними адиктами (саме адиктами, оскільки зараз усі підлітки досить широко користуються комп'ютерами): «Більша частина «комп'ютерно-залежних» підлітків знаходяться у віртуальному світі усвідомлено – мають там цілі та бажають їх здійснити, що означає, що їх образ «Реального-Я» формується під впливом вигаданої реальності, яка згодом може перетворитися для них у більш бажану та реальнішу, ніж реальний світ. У той час підлітки групи «норма» знаходяться у віртуальному світі «за компанію», «тому що там весело» та «є з ким поспілкуватися». Більшість з них не



формують свій образ «Реального-Я» під впливом віртуальної мотивації та мають опосередковані цілі та інтереси у комп'ютерному та Інтернет світі. комп'ютерно-залежні підлітки формують свій образ «Я» («Ідеальне та Реальне-Я»), виходячи з правил та законів віртуального світу.

Тож, з віком саме образ «Віртуального-Я» може бути єдиним репрезентативним механізмом комунікації таких підлітків з соціумом... відбувається інакше, ніж у їх однолітків, умовно віднесених до групи «норма». ...для підлітків, що мають ознаки комп'ютерної залежності, віртуальний світ є єдиним місцем для самопрезентації та комунікації, у той час як для підлітків групи «норма» віртуальний світ не є головним для побудови та формування образу «Я» [6]. Коли підліток із спотвореним образом "Я" починає діяти в реальному світі, він переносить закони і норми брутальних ігор на взаємини із однокласниками, вчителями та навіть батьками і при цьому він може щиро не розуміти, чого його поведінка оцінюється як неприйнятна.

Якщо негативний мотивуючий вплив окремих віртуальних ігор вивчається дуже давно, то мотивування девіацій через управління членами груп у соціальних мережах, досліджене ще недостатньо і не в останню чергу тому, що відслідкувати його значно складніше. Члени групи, зазвичай, зберігають повну анонімність репрезентуючи себе у мережі за допомогою нікнейму та аватару. Тому дослідження доводиться проводити не в період становлення мотивації на здійснення девіантного чи деліквентного вчинку, а так би мовити *Post factum*, коли поведінка підлітка починає турбувати оточення. На жаль часто підліткову девіантність сприймають лише як закономірний процес становлення особистості, не помічаючи її пов'язаності з участю в певній групі соціальної мережі.

Підсумовуючи цей далеко не повний виклад проблем зовнішньої мотивації девіантної поведінки підлітків в сучасному суспільстві та переростання її в деліквентну, доводиться з прикрістю констатувати, що науковці та соціум у цілому досить поблажливо ставиться до звуження меж девіантності як пошуку підлітком своєї унікальності у дорослому світі з одночасною популяризацією крайніх форм девіантності, що може призводити до зрощення її з деліквентністю.

Література

1. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Василівна Волошина. – Вінниця, 2007. – 197 с.
2. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища / О. Грива. – Київ : ПАРАПАН, 2005. – 227 с
3. Жилина Н.Ю. Савельева , И.В, Худаева М.Ю. Детерминация делинквентного поведения несовершеннолетних./ Н.Ю. Жилина, И.В.

Савельева, М.Ю. Худаева // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. 2017. No 3 (82). – С. 97–102. – Available from: https://www.researchgate.net/publication/318013927_Determinacia_delinkventnogo_povedeniya_nesoversennoletnih

4. Коповой, А.С. Формирование отклонений в поведении подростков под воздействием современного информационного пространства / А.С. Коповой, О.В. Коповая, Е.В. Кравченко // Инициативы XXI века. - 2013. - № 1. - С. 71 -73. — [Электронный ресурс] – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/novye-formy-deviantnogo-povedeniya-podrostkov-v-sovremennom-informatsionnom-obschestve>

5. Примуш М.В. Загальна соціологія/ М.В.Примуш. – К.: Професіонал, 2004. – 590 с. –[Электронный ресурс]– URL: <http://uchika.in.ua/m-v-zagalena-sociologiya-tekst--navch-posibnik--m-v-primush-k.html>

6. Пугачов Д.Л. Експериментальне дослідження особливостей формування образу «Я» комп'ютерно-залежними молодшими підлітками / Д.Л. Пугачов // Технології розвитку Інтелекту.- Том 2, № 3(14) (2016). - URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/19

7. Ткач Б.М. Нейропсихологія девіантної поведінки /Б.М.Ткач. – Львів: ННБК "АТБ", 2018. – 416 с.

8. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: III Міжнародна науково-теоретична конференція (19-20 травня 2011 року): зб. матеріалів – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 324 с.

9. Keenan Patrick J. Do Norms Still Matter? The Corrosive Effects of Globalization on the Vitality of Norms / Patrick J. Keenan //Vanderbilt Journal of Transnational Law. - volume 41– March 2008 . –№ 2. P.327– 379. – Available from: <https://www.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/78/Keenan-edits-made-final.pdf>

10. Willis Joseph S.. Is There A Limit to Tolerance?/ Joseph S. Willis. – [Електронний ресурс]– URL: <https://innerself.com/content/personal/spirituality-mindfulness/4818-is-there-a-limit-to-tolerance-by-joseph-s-willis.html>



**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ
СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ СТРЕСОВИХ ВПЛИВІВ
СЬОГОДЕННЯ**

**PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF UKRAINIAN SENIOR
PUPILS IN THE CONTEXT OF STRESSFUL INFLUENCES OF THE
PRESENT**

*Каплуненко Ярина Юріївна,
Канд. психол. наук,
Старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

*Kaplunenko Yaryna Yu.,
Kyiv, Ukraine.*

Анотація: динамічний розвиток політичної та економічної ситуації в Україні впливає на всі сфери життя, але зокрема, і на психологічний стан українських старшокласників, який характеризується напругою, погіршенням психологічного благополуччя, зростанням почуття невизначеності, пригніченням, занепокоєнням щодо майбутнього, відчуженням від значимих близьких, пошуком власної ідентичності та професійного самовизначення.

Ключові слова: українські старшокласники, психологічні особливості, криза юності, стресові впливи, професійна орієнтація, особистісна ідентичність.

Annotation: The dynamic development of the political and economic situation affects all spheres of life in Ukraine, but also, in particular, the psychological state of Ukrainian senior school students, which is characterized by stress, worsening of psychological well-being, growing of feelings of uncertainty, by oppression, anxiety about the future, alienation from meaningful relatives, by searching of their own personal and professional identity.

Key words: Ukrainian senior pupils, psychological peculiarities, a crisis of youth, stress influences, professional orientation, personal identity.

Динамічний розвиток сучасного світу, з його науково-технічними досягненнями, інноваційними розробками, розширення меж та віртуалізацією спілкування; виникненням нових екологічних й суспільних загроз, з усіма негативними та позитивними змінами, що є характерними ознаками сьогодення, не може не відобразитись на психологічному здоров'ї кожної

конкретної людини. Окрім очевидного розширення можливостей, це призводить до інформаційного перевантаження, розвитку поверхового, кліпового мислення, дифузної ідентичності, розпорошення; зростання тривоги, розмитого уявлення про цінності, емоційного спустошення, тощо.

Пришвидшення темпу життя, технологізація виробництва, поява нових професійних напрямків, нових можливостей, динамічні зміни у сучасному ринку праці спонукають безперервний розвиток та вдосконалення, драматичні зміни соціальної структури суспільства, видозміни в медичній, освітній, виробничих галузях, що може сприйматися як надмірний тиск середовища, до яких психіка людини не завжди встигає пристосовуватись.

В Україні загальна напруга ще більш поглиблюється, з огляду на кризові події на Сході країни та трансформаційні зміни останніх років. Більшість спільнот та сімей, пов'язаних із зоною конфлікту продовжують зазнавати дію різних стресових факторів, таких як насилля, втрати (домівки, члена родини, спільноти), які негативно впливають на їх психологічний стан, добробут, продуктивність та бачення майбутнього, тощо. Але, навіть, жителі тих регіонів, що, безпосередньо, й не знаходяться в зоні ризику, менше з тим, потерпають від економічної та соціальної нестабільності, фонового відчуття небезпеки, у зв'язку з гібридним військовим конфліктом, інформацією про загиблих та поранених, збільшення випадків побутових агресивних проявів, тощо.

Контекст цієї ситуації спричиняє вплив на всю спільноту країни, але, зокрема, й на молодих людей, що знаходяться у фазі становлення, а саме, підлітків та учнів старших класів, перед якими, крім вікових, фізіологічних та психологічних змін, постає завдання адаптуватися до швидкоплинних та суперечливих тенденцій сьогодення, зрозуміти себе, знайти своє місце у соціальному оточенні, зробити правильний профорієнтаційний вибір.

До зовнішніх чинників, що обумовлюють посилення стресового тиску та погіршення психологічного благополуччя старшокласників можна віднести нестабільність політичної ситуації в країні, невизначеність майбутнього, зростання соціальної напруги та протиріч, відчуття крихкості людського життя, тиск з боку батьків та оточуючих, що також перебувають у стані невизначеності та занепокоєння. Атмосфера психологічної напруги негативно впливає на міжособистісні стосунки молодих людей, може призвести до руйнування адаптивної взаємодії з оточенням, неконтрольованих агресивних проявів, цькування, порушення уявлення індивіда про себе, нерозуміння особистісних цінностей, зневіри у можливості змін та власні сили. Багато молодих людей, що переживають серйозні потрясіння та втрати, не отримавши вчасної підтримки та розради з боку близьких, замикаються в собі, втрачають інтерес до навчання, поступово дезадаптуються та знаходять анестезію в залежностях. Порушення близьких стосунків робить підлітків вразливим щодо зовнішніх складнощів та внутрішніх протиріч, додаючи відчуття беззмістовності та невпевненості.



Відсутність стабільності, безпеки, структурованості можуть викликати тривогу та занепокоєння, непередбачувані зміни – відчуття хаосу та невизначеності. Молоді люди відчують нездатність будь-яким чином впливати на власне життя, що призводить до звуження інтересів, втрати мотивації, пригнічення, формування пасивної життєвої позиції. Самооцінка таких молодих людей знижена, так само, як і рівень домагань. Можлива й інша ситуація, коли фізична безпека особистості не піддається загрозі, дитині надається багато можливостей, але ставлення до неї вимогливе, функціональне, її особистість ставиться в залежність від конкретних досягнень та умовного соціального успіху, якого вона може досягти, що також не сприяє формуванню почуття впевненості та самоцінності, та з часом призводить до відчуження молодого людини від самої себе, знецінення своїх справжніх інтересів та прагнень, беззмістовності.

Досліджуючи та аналізуючи кризу юності, психологи зможуть допомогти учням та молодим людям уникнути професійної розгубленості та деструктивного пошуку власної ідентичності, а також пов'язаних із цим соціальних та індивідуальних проблем. Особливо це актуально для українських підлітків, які крім загально вікових напружень та кризових переживань, можуть зазнавати травматичного впливу, пов'язаного з нестабільністю ситуації в країні, з тривогою щодо невизначеності майбутнього, з загальним відчуттям крихкості людського життя.

Результати пілотного дослідження студентки Києво-Могилянської академії І. Самойленко серед учнів старших класів однієї з Київських шкіл вказують на достатньо високий рівень занепокоєння з приводу власного майбутнього, а також, з приводу навчання та майбутнього професійного вибору. Суттєвим стресовим фактором виявився тиск з боку батьків і близького оточення. 77% опитаних учнів зазначили, що не чітко уявляють своє майбутнє, що може провокувати напруження та тривогу. Менше з тим, 59% учнів на момент дослідження вже визначились із напрямком майбутнього професійного навчання. Тобто, з огляду на тенденції зростання значення профорієнтаційних кампаній, питання професійної орієнтації в даній групі більш менш вирішується. Однак, разом з орієнтацією щодо професійного вибору, старшокласники ставлять перед собою також задачі пошуку власної ідентичності та світогляду, життєвої позиції.

Близько половини опитуваних більш менш радять з навчанням, здатні поєднувати шкільне навантаження з дозвіллям та спілкуванням з друзями, мають гарні стосунки з однокласниками, відчують підтримку з боку батьків. Близько половини – відчують розгубленість, надмірний тиск та вимогливість з боку близького оточення. Результати анкетування та дослідження учнів за тестом А. Ленгле та П. Екгарта, виявили значну кількість негативного досвіду, пов'язаного із сферою стосунків та соціального оточення. При цьому, було зазначено тенденцію до зростання почуття власної нереалізованості,



пригнічення, неповноцінності у цій сфері. Надмірний тиск з боку батьків та їх занепокоєність, призводить до конфліктних ситуацій, відчуження у стосунках з близькими, що залишає молодих людей сам на сам з поточними викликами, перешкоджає здоровій сепарації, тобто, встановлення меж, та побудови власного світогляду зі збереженням поваги до батьківських поглядів й стилю життя.

Зазначені результати вказують на необхідність системної профілактичної роботи серед старшокласників, що не має обмежуватись лише профорієнтаційною роботою. За результатами тестування, сфера занепокоєння також охоплює пошук власної ідентичності, відсутність підтримки з боку батьків, негативний досвід, пов'язаний з сферою міжособистісного спілкування. Тому, до основних напрямків профілактичної роботи слід віднести моніторинг психологічного благополуччя учнів, якість стосунків у шкільних колективах, практичні заняття та тренінги з батьками, психоедукація щодо вікових особливостей та потреб молодих людей, допомога в пошуку власної ідентичності та професійного самовизначення.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ У НАВЧАННІ

Крилова-Грек Ю.М.

*кандидат психологічних наук, доцент, Державний університет
телекомунікацій, Київ, Україна.*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FACTORS OF USING MOBILE INTERNET DEVICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.

Krylova-Grek Yuliya M.,

*PhD, associate professor, The State University of Telecommunication, Kyiv,
Ukraine.*

В тезах робиться огляд питання застосування сучасних мобільних технологій у навчанні. Зокрема, робиться наголос на використанні мобільних дівайсів, як одного зі шляхів впровадження активного навчання в систему освіти. Основна мета даного напрямлення полягає в тому, що студент стає активним учасником навчального процесу і краще засвоює матеріал. Психологічним чинником успішності використання зазначених методів є активізація процесів мислення: аналізу, синтезу, узагальнення; розвиток критичного мислення та розвиток навичок самостійної роботи з великими масивами інформації.

Ключові слова. Свідомість, смартфони, психологія, активне навчання, методи.

The abstract covers the issue of implementation of modern mobile technologies into the educational process. Particularly, I stress that the using of mobile devices is one of the ways of implementation of Active Learning into the education system. The main goal of this direction is to engage students to participate in the learning process, search materials, and collaborate with each other. They became an inevitable part of the learning process: analyse an argument, apply a concept to a real-world situation and so on.

The psychological aspect of using mobile devices is the stimulating of thinking processes, analysis, synthesis, evaluation, developing critical thinking and skills of processing a large amount of information.

Keywords. Consciousness, smartphones, psychology, active learning, methods.

На початку ери комп'ютерів і смартфонів, психологи та педагоги намагались розв'язати два питання: перше – наскільки шкідливими є мобільні пристрої для фізичного та психічного здоров'я та друге – як обмежити їх

використання серед дітей та підлітків. Але масовість мобільних пристроїв внесла свої корективи, і на сьогодні психологи та педагоги думають над проблемою яким чином можна залучити новітні мобільні технології до модернізації процесів навчання.

Дівайси, на кшталт смартфона, стали невіддільною частиною нашого життя. Згідно з останніми даними «GlobalWebIndex», середньостатистичний користувач інтернет-дівайсів проводить в інтернеті біля 6 годин на день, що приблизно становить третину всього часу активної життєдіяльності [Global digital report 2018 <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>].

Окрім цього, на думку деяких вчених (наприклад, прихильників панпсихізму - «пан» означає «усе», «психо» — «розум») смартфони стали частиною нашої свідомості.

Нейробіолог Джуліо Тонони (Giulio Tononi) говорить про свідомість людини як про інтегровану специфічним шляхом інформацію. В мозку інформація має високий ступінь інтегрованості, і важливою є не її кількість, а якість. У свою чергу, філософ Девід Чалмерс порівнює свідомість людини зі смартфоном, та припускає, що смартфон являє собою свідомість, але іншого порядку з нижчим рівнем інтегрованості. Його поняття розширеної свідомості (extended mind) означає, що технології стають частиною людини, розширюючи її у зовнішній світ (щось схоже на палицю для сліпої людини). На його думку, технології інтегруються в індивідуальну свідомість через смартфони, які взяли на себе певні функції мозку. Роботу, яку раніше виконував наш мозок частково взяв на себе смартфон. Наприклад, це стосується функцій пам'яті: майже ніхто не запам'ятовує телефонні номери, про дні народження нам нагадує ФБ, а про заплановані події ми бачимо через google-календар.

Багато викликів сучасні технології також принесли у навчальний процес. Енциклопедичні знання, основані на запам'ятовуванні поступово втрачають свою актуальність. Маючи під рукою гаджет, людина за лічені хвилини знаходить інформацію про дати, кількість і подібні речі. На сьогодні, на ринку праці цінуються навички та здібності, пов'язані з такими аналітичними вміннями, як аналіз, синтез, узагальнення. Поняття критичного мислення стало одним із найпоширеніших у сучасній освіті.

Для ефективного впровадження мобільних індивідуальних пристроїв у навчання важливо враховувати низку психолого-педагогічних факторів, пов'язаних з особливістю сприйняття.

Перш за все треба визнати, що заборона гаджетів під час занять не буде ефективною, оскільки примусові дії, особливо в інтелектуальній діяльності, знижують креативність та не сприяють залученню у навчальний процес.

Загальновідомо, що найкраще сприймається інформація яка впливає на наші емоції, є цікавою, або яку ми досліджуємо самі.

Для організації роботи студентів для самостійного знаходження інформації, ефективно використовувати 1) сократівський метод бесіди,



(наштовхуючи питаннями у напрямку відповідного пошуку) або 2) організацію самостійного пошуку, з подальшим розглядом та аналізом знайденого матеріалу.

Спосіб використання пристроїв для пошуку інформації відноситься до популярного напрямлення, яке має назву «активне навчання» («active learning») та передбачає безпосередню участь студента, і полягає у переході від пасивного слухача до активного учасника. Цей принцип працює у провідних навчальних закладах світу.

Корисним сучасним способом є також використання хмарних технологій та месенджерів, які заощаджують час, папір («eco-friendly»), дозволяють зберігати багато файлів в одному маленькому пристрої. Також студенти завжди мають доступ до всіх завдань, як домашніх, так і аудиторних.

Також існують додаткові інструменти, які полегшують роботу викладача і які передбачають використання студентами власних гаджетів, наприклад, «Kahoot», «Nearpod», «Buncee», «Plickers» тощо.

З використанням мобільних пристроїв завдання викладача полягає не тільки в наданні готового матеріалу, але й в організації та контролі самостійної роботи студентів. Світова практика показує ефективність та доцільність такого підходу: так студенту простіше навчатися коли він має уявлення про предмет навчання, а викладачу краще працювати з більш-менш підготовленою аудиторією, оскільки набагато простіше додавати інформацію або систематизувати її з опорою на попередні знання.

Таким чином, мобільні пристрої є гарними помічниками у реалізації даного підходу. При їх використанні ми активуємо процеси пізнання. Маючи власний досвід з певного питання, мозку набагато легше сприймати інформацію, аналізувати, синтезувати та утримати її у пам'яті.



ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

THE THEORETICAL APPROACHES IN THE CONTECT OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH TO THE STADY OF THE PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION OF THE INDIVIDUAL

*Курдибаха Оксана Миколаївна,
кандидат психологічних наук, вкладач Національного університету
фізичного виховання і спорту України (Київ, Україна)*

*Kurdybakha Oksana M.,
Ph. D. in Psychology, teacher of National University of Ukraine on Physical
Education and Sport (Kiev, Ukraine)*

Анотація. Зміна ціннісних орієнтацій у сучасному суспільстві у сфері відносин між чоловічими та жіночими статями та розмиванням границь між соціальними ролями накладає відбиток на статево рольову соціалізацію особистості: виникають труднощі міжстатевих контактів, невміння створювати сім'ю, неправильне виховання дітей. Тому сьогодні особливо важливим у психолого-педагогічній науці є розв'язання проблеми повноцінної вчасної і ефективної статеворольової соціалізації особистості.

Ключові слова: гендер, стать, соціалізація.

Abstract. The changing value orientations in modern society in the field of relations between men and women and blurring the boundaries between social roles imposes an imprint on the gender role socialization of the individual: there are difficulties in interpersonal contacts, inability to create a family, improper education of children. Therefore, today especially important in psychological and pedagogical science is the solution of the problem of full timely and effective sex-role socialization of the individual.

Сaywords: gender, sex, socialization.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях процес формування особистості як представника певної статі, як носія окремих вихідних якостей, що визначають зміст поведінки індивіда як чоловіка або жінки відбувається в процесі соціалізації під впливом соціокультурного середовища. Розв'язання проблеми формування статеворольової соціалізації особистості повинне спиратись на систему наукових знань, основних підходів і теорій. В історії розвитку соціогуманітарних знань мають місце кілька підходів, які пояснюють, чому в суспільстві чоловікам і жінкам пропонуються різні соціальні ролі,



якості. Процес статевої соціалізації особистості розглядається у межах різноманітних соціологічних та психологічних теорій [7].

Дослідження гендерної соціалізації є вкрай необхідними для розробки програм виховання молоді, зокрема гендерного виховання.

Існує декілька підходів у вивченні гендерного розвитку особистості. В. Ю. Каган розглядає гендерну соціалізацію як процес активного засвоєння особистістю стандартів психосексуальної культури (стереотипів маскуліності-фемінінності) по мірі входження у соціальні стосунки [2]. Формування психології статі І. С. Кон пов'язує із засвоєнням гендерної ролі, яка ним визначається як система приписів, модель поведінки, що повинен засвоїти і якій повинен відповідати індивід, щоб його визнавали за чоловіка або жінку [5].

У психоаналізі моделі поведінки чоловіків і жінок протилежні за своїми якостями. З. Фрейд вважав, що особистість тоді розвивається гармонійно і повноцінно, коли вона дотримується вищеописаних моделей. Для типово чоловічої поведінки характерні: активність, агресивність, рішучість, прагнення до змагання і досягнення, здатність до творчої діяльності. Для типово чоловічої поведінки характерні: активність, агресивність, рішучість, прагнення до змагання і досягнення, здатність до творчої діяльності. Для типово жіночої поведінки характерні: пасивність, нерішучість, залежність, конформність, відсутність логічного мислення, відсутність прагнення до досягнень, висока емоційність.

Процес переосмислення всієї традиційної проблематики почався з появою неофрейдизму. Всі основні положення традиційної психоаналітичної теорії піддалися теоретичній і експериментальній перевірці. Так, наприклад, було доведено, що наслідування традиційним моделям поведінки ще не є гарантією психологічного благополуччя ні для чоловіків, ні для жінок.

Теорія когнітивного розвитку стверджує, що хоча позитивне і негативне підкріплення, яке йде від дорослого, та ідентифікація з ним дійсно відіграють певну роль у статевій соціалізації дитини, все ж головне в ній – це пізнавальна інформація, яку дитина одержує від дорослого, а також розуміння нею своєї статевої приналежності і того, що ця приналежність незворотня [4].

На формування особистості впливають етнічні, релігійні і класові варіації гендерних ролей і відповідні їм соціальні очікування. Дослідження процесу гендерної соціалізації передбачає визначення і аналіз не тільки соціальних гендерних стереотипів, а й всього гендерного аспекту соціально-нормативної системи суспільства, яка визначає гендерні властивості людей.

Гендерна соціалізація – це одна зі сторін загального процесу соціалізації індивіда, яка у широкому розумінні цього слова означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості [3]. Перш, ніж повноцінно включитись у соціальне життя, індивід повинен пройти період освоєння соціокультурних способів діяльності, засвоїти схему поведінки і мислення у



процесі соціалізації. Оскільки особистості не існує поза статтю, остільки формування особистості означає одночасно формування її певної статі.

Стать – це комплекс анатомічних, репродуктивних, поведінкових і соціальних ознак, що визначають індивіда як чоловіка або жінку [6]. У залежності від аспекту дослідження статі розрізняють: біологічну стать як сукупність контрастуючих генеративних ознак осіб одного виду; психологічну стать як характеристику особистості і поведінки індивіда. Отже, гендер – це соціально-психологічне поняття, яке визначає статус людини з точки зору маскулінності або фемінінності; гендерні відмінності формуються під впливом соціального оточення в результаті входження людини у певну соціокультурну систему через засвоєння її норм [6]. Щоб нормально функціонувати у суспільстві в ролі жінки або чоловіка, людина повинна засвоїти систему норм гендерної культури. Процес засвоєння особистістю стандартів, зразків поведінки, правил, цінностей, норм, вимог, очікувань, адресованих суспільством людям чоловічої й жіночої статі протягом входження особистості в соціальне оточення є не що інше як гендерна соціалізація.

Гендерна соціалізація здійснюється на рівні суспільства через такі інститути, як сім'я, система навчання, виховання, освіти і система ідеологічного впливу як свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність суспільства з метою формування у індивідів певних гендерних властивостей. Успішність організації процесу гендерної соціалізації цими інститутами пов'язана з наявністю у них системи цілеспрямовано орієнтованих нормативів і стандартів гендерної поведінки в типових ситуаціях.

Процес гендерної соціалізації є багатограним і складним, кожна ланка його спирається на всі попередні; і, все ж таки, він автономний. Ця його автономність підтримується гендерною культурою суспільства. Кожна культура, кожний історичний її етап висуває конкретні загальні вимоги до змісту гендерних якостей, формуючи певні гендерні типи особистості. Розгляд цього процесу на соціокультурному рівні показує, що індивіди у гендерні групи відбираються за стандартами і сценаріями у відповідності з поведінкою, що суспільство визнає як „жіночу” або „чоловічу”. Крім того, індивіди повинні прагнути відповідати очікуванням і зберігати внутрішній комфорт. Маскулінність і фемінінність повинні виражатись у відповідному стилі одягу, у жестикуляції, манерах розмови і ходи, у захопленнях та інших відповідних видах поведінки. Але оскільки численна кількість взаємовпливів втягнена у процес гендерної соціалізації, то це породжує безліч його індивідуальних варіацій як на філогенетичному, так і онтогенетичному рівнях.

Публічне, зовнішнє вираження гендеру називається гендерною поведінкою. Конкретними детермінантами гендерної поведінки є, перш за все, вираженість ознак статі, ознаки доброго здоров'я і відсутність будь-яких недоліків психологічного, розумового або фізичного плану. Сукупність цих якостей визначає рівень вибору тієї або іншої моделі гендерної поведінки. У кожної



людини створюється певна ідеальна модель представника певної статі, і конкретна людина свідомо співвідносить свою поведінку з цією моделлю, формуючи таким чином свої гендерні особистісні якості.

Сформована особистість – це результат того, що передається їй іншими людьми. Здобутки матеріальної і духовної культури, які створені одним поколінням, повинні бути розкритими для наступних поколінь. Лише за цієї умови може продовжуватись життя. А щоб відбувався процес передачі культурних досягнень наступним поколінням, потрібен безперервний процес соціально організованої взаємодії старшого і молодшого поколінь, у якому здійснювалася б передача соціального досвіду.

Наукові дані свідчать про те, що динаміка психічних процесів залежить від умов, засобів і форм спілкування людини з людиною. Дослідження впливу спілкування на особистісні процеси, стани і властивості (особливості сприйняття, пам'яті, прийняття рішень, засвоєння і формування світоглядних понять і т. ін.) підтверджують це положення [8]. Якщо спілкування – це обов'язкова умова гендерної соціалізації, то це ставить задачу практичної організації форм і засобів спілкування, завдяки яким індивідам передавались би норми поведінки, цінності, які відповідають завданням гендерного виховання. Від того, які вимоги пред'являють оточуючі люди до дитини, які завдання перед нею ставлять і якого рівня активності при цьому досягають, залежить формування у неї конкретних характеристик особистості. Проблема спілкування пов'язана також з вихованням культури спілкування у відповідності з нормами і законами суспільства, вихованням у людини якостей, які їй необхідні для спілкування з іншими людьми, виховання вміння спілкуватися, цієї виключно соціальної здібності.

Гендерна ідентичність – це усвідомлення індивідом своєї статевої належності, суб'єктивне осмислення, переживання гендерної ролі, яке виявляється у єдності гендерного усвідомлення та поведінки. Доля тих, хто не зміг сформувавши гендерну ідентичність, переконують у тому, наскільки важливим для особистості є цей психологічний стан. Стать – це перша ознака, з якою індивід входить у „світ людей”. Усвідомлення себе особою певної статі – це усвідомлення себе людиною, особистістю. Тому гендерна ідентичність є основним компонентом самосвідомості людини, стрижнем її цілісності. Гендерна ідентичність формується поступово у процесі гендерної соціалізації. Вирішальним етапом її формування є підлітковий вік, в цей період відбувається її остаточне формування.

Аналізуючи теоретико-психологічні підходи щодо вивчення соціалізації особистості можна зробити висновок - процес гендерної соціалізації відбувається під впливом соціокультурного середовища. З перших днів життя дитини соціальне оточення відіграє вирішальну роль у вихованні особистості як статі. Цивілізація створила цілу систему поведінкових приписів, зразків, моделей поведінки (форми спілкування, види діяльності, манери, одяг), які



прийняті щодо чоловіка або жінки. Процес гендерної соціалізації починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і відбувається стадійно. Питання про стадії процесу соціалізації має свою історію в системі психологічного знання. Особистість, вступаючи у нові зв'язки і взаємини з іншими людьми, змінюється все життя. Входження людини у нові для неї групи, прийняття нових ролей, позицій, зміна соціальних настановлень, мотивів, потреб триває безперервно.

Як зазначає І.Кон, вони описують процес статевої соціалізації з різних сторін: прихильники соціального навічання вважають, що статеві ідентичності виникає лише після того, як дитина засвоїла типову для тієї або іншої статі поведінку. Когнітивісти ж відстоюють точку зору, що спочатку дитина засвоює статеву ідентичність, а потім навчається поводитися відповідно до своєї статі. Теорія статевої типізації аналізує процеси навчання і тренування, а теорія ідентифікації – емоційні зв'язки і відносини [5]. Процес гендерної соціалізації особистості продовжується до тих пір, доки продовжується її спілкування, соціальне пізнання, соціальна активність. Соціальне середовище – явище динамічне. Тому результатом гендерної соціалізації є все нові й нові гендерні властивості, яких потребує життя. А тому, розглядаючи гендерну соціалізацію як процес, не можна стверджувати, що він завершується на якійсь стадії життєдіяльності індивіда. Сучасний стан трансформації всіх сфер життя не може не впливати на зміни вимог, які пред'являються особистості. У зв'язку з цим виникає безліч проблем, вирішення яких потребує, у перспективі, наукового аналізу особливостей гендерної соціалізації на всіх її вікових етапах.

Література

1. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. и доп./ Д. Н. Исаев, В. Е. Каган – Л.: Медицина, 1988. – 160 с
2. Каган В. Е. Стереотипы мужественность-женственность и „образ Я” у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53-62.
3. Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
4. Kolberg L. A cognitive development analysis of children's sex-role concepts and attitudes // L. Kolberg, Vita Humana, 1963, N 6, pp. 11-35. Источник: <http://vikent.ru/enc/1131/>
5. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с.
6. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928с.
7. Петренко О.Б. Моральный аспект формирования гендерной самосвідомості школярів // Нова педагогічна думка.-2006.-№ 1.-С.31-35.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив /



А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255с.

9. Психология современного подростка / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240с.

10. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275с.



ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСНОВА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

ABILITY TO CREATIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS AS A BASIS OF THEIR PSYCHOLOGICAL HEALTH

*Латиш Наталія Михайлівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України*

Latysh N. M.

*Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher of the Psychology of
Creativity Department, H. S. Kostyuk Institute of psychology of NAES of Ukraine*

В статті здатність до творчої діяльності молодших школярів розглядається як основа їх психологічного здоров'я. Основним критерієм психологічного здоров'я дитини розглядається адаптація дитини до соціуму. Представлено психологічні особливості розвитку творчого мислення молодших школярів в процесі конструювання на основі системно-стратегіальної теорії творчості.

Ключові слова: психологічне здоров'я, творча діяльність, творче мислення, конструювання.

In the article ability to creative activity of junior pupils is observed as a basis of their psychological health. The main criterion of a child's psychological health is his adaptation to society. Psychological features of junior pupils' creative thinking development in the process of constructing are presented basing on the strategical theory of creation.

Key words: psychological health, creative activity, creative thinking, constructing.

Проблема психологічного здоров'я дитини, безсумнівно, є актуальною і потребує ґрунтовного вивчення. Розвиток дитини, її психіки і особистісних якостей багато в чому залежать від тих взаємовідносин, які склалися протягом життя між нею та її найближчим дорослим оточенням і від дорослих залежить, наскільки легко дитина «увійде» в дорослий світ. Психологічне здоров'я є необхідною умовою повноцінного розвитку дитини в процесі її життєдіяльності.

Вперше термін «психологічне здоров'я» був введений І. В. Дубровіною в 1991 році. Вона розглядає психологічне здоров'я як динамічну сукупність психічних властивостей, що забезпечують гармонію між різними сторонами



особистості, а також між людиною та суспільством, можливість повноцінного функціонування людини в процесі життєдіяльності [2].

Оскільки психологічне здоров'я передбачає підтримку динамічної рівноваги між індивідом і середовищем, В.А. Ананьєв в якості основного критерію виділяє адаптацію дитини до соціуму і виокремлює такі рівні психічного здоров'я дитини:

1) Креативний рівень: такі діти легко і досить стійко адаптуються до будь-якого середовища, володіють необхідними резервами для подолання стресових ситуацій і характеризуються активним ставленням до дійсності.

2) Адаптивний рівень: діти переважно адаптовані до соціуму, але в них спостерігаються окремі елементи проявів дезадаптації, які виявляються здебільшого в підвищеній тривожності.

3) Асимілятивно-акомодативний рівень: до такого рівня відносяться діти, не здатні до гармонійної взаємодії з оточенням, або ж проявляють залежність від факторів зовнішнього впливу [1, с. 50].

Враховуючи вищезазначене, не викликає сумніву, що виховання творчої особистості – це запорука виховання психологічно здорової особистості. Конструктивна діяльність, як один із видів творчої діяльності, вносить значний внесок у загальний рівень психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, про що свідчать дослідження І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Л. Ф. Вержиковської, Н. В. Медведєвої, Л. О. Парамонової та ін. В процесі розв'язування творчих задач на конструювання реалізується можливість всебічного розвитку особистості, відбувається актуалізація її творчого потенціалу, формуються психологічні і практичні навички творчої діяльності, закладається основа для підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до існуючого в сучасній науці методологічного принципу системності та ґрунтуючись на концепції В. О. Моляко щодо стратегіальної організації творчої діяльності, процес конструювання ми розглядали як одну з важливих підсистем творчого процесу, що передбачає взаємозв'язок таких основних складових, як особистість того, хто виконує діяльність, продукт та умови, в яких протікає дана діяльність. Трьома основними компонентами, які характеризують процес конструювання, є розуміння умови задачі, побудова задуму її розв'язку та реалізація загальної стратегії розв'язку, які в загальному вигляді характеризують творчість та виступають основними психологічними регуляторами процесу розв'язку всієї конструктивної діяльності в різних її проявах шляхом чи в формі образів, понять, образів-ідей, образів-понять [7].

Згідно з В.О. Моляко, основним регулятором творчої діяльності є стратегія, яка передбачає наявність у суб'єкта цілеспрямованих дій, що дозволяють активізувати знання, необхідні для розуміння задачі, спрямувати пошук розв'язку, віднайти механізми розв'язання, використати їх в умовах задачі та оцінити досягнутий результат. Саме стратегії дозволяють організувати



мислення, віднайти шляхи і засоби такого впорядкування, яке дозволяє в кінцевому результаті здійснити вдалий розв'язок нової задачі, завершити творчий процес [5].

Розвиток конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку можливий за умов включення учнів у творчу діяльність, засобами творчого тренінгу як гнучкої системи впливів на творчу діяльність.

В своїх витоках і основах конструктивне мислення є узагальненим і опосередкованим пізнанням об'єктивної дійсності і проявляється в процесі розв'язування проблемних завдань.

У своєму дослідженні ми виходили з наступного визначення конструктивного мислення, згідно якого воно, як і будь-яке інше мислення, спрямоване на розв'язання творчих задач і передбачає перетворення актуальної інформації відповідно до умов і вимог задачі, але метою якого, на відміну від інших видів мислення, є створення конструкції відповідної форми ч функції. Воно спрямоване на відображення, вивчення, дослідження певної ситуації чи структури на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи з метою її трансформації відповідно до зовнішніх та внутрішніх умов. До зовнішніх умов відносяться умови задачі та різноманітні впливи на людину з боку навколишнього середовища. До внутрішніх умов відноситься творчий потенціал людини, його фантазія, знання, уміння, навички та рівень їх організації.

Творча особистість формується в процесі творчої діяльності, зокрема в процесі конструктивної діяльності відбувається розвиток просторових уявлень учнів, що в свою чергу сприяє розвитку мислення, уяви, пам'яті, довільної уваги, настирливості та ін. [4]. А "щоб оволодіти вершинами творчості, необхідно здійснити попередню підготовку – розвивати якості пам'яті, сприймання, уяви, мислення, потрібно бути досить підготовленим саме в технологіях активного творчого пошуку" [6].

Виділяють наступні здібності, які характеризують конструктивну діяльність. Перш за все, це здатність до структурно-функціональних і елементно-системних перетворень відповідних об'єктів. Вона проявляється у співвідносній діяльності з наступними зміщеннями і роз'єднаннями частин механізмів, коли суб'єкт робить у формі просторових (а нерідко і на площині) зорових образів різноманітні маніпуляції з елементами, а також малими і великими підсистемами деталей і вузлів; кінцевою метою такої діяльності є створення технічного об'єкта з відповідною функцією.

З цією особливістю тісно пов'язана здатність до перекодування зорових просторових образів в умовні графічні зображення (проекції) і, навпаки, умовних двовимірних зображень – в об'ємні зорові образи. Мова йде про просторові уявлення, про просторове зображення, без чого робота конструктора неможлива. Ця здатність розвивається в процесі оволодіння в школі



відповідними розділами геометрії, коли виробляються вміння до конкретного перекодування інформації.

Продуктивне оперування образами можливе за наявності здібностей до різнопланового комбінування частинами і системами в цілому, функціями і окремими ознаками технічних деталей і блоків. Здатність до комбінування багато в чому залежить від здатності мислити за аналогією і контрастом, коли розв'язуючий знаходить схожі і протилежні ознаки в структурі і функціях різноманітних механізмів. Ця здатність (здібність) витікає із загальної здатності проводити порівняння багато в чому схожих об'єктів, а також об'єктів, дуже різних за зовнішніми і внутрішніми властивостями, і знаходити при цьому аналогії чи вибирати конструктивну користь із відмінностей. Такого роду здібності складають основу процесу конструювання [3, с. 110-111].

Конструювання в початкових класах не можна назвати конструюванням в загальноприйнятому розумінні цього слова. В учнів даного вікового періоду – це процес елементарного конструювання. Діти не створюють нічого нового, не вдосконалюють старого, не складають креслень-проектів своїх технічних задумів. Проте їхня діяльність направлена на створення єдиного цілого із окремих частин, на побудову певної конструкції. В ході конструювання молодші школярі глибше і повніше пізнають просторові властивості предметів (форма, величина, комбінування елементів, конструкція), формуються вміння будувати новий образ майбутнього об'єкту на основі вихідних образів, які в ході діяльності уточнюються, деталізуються.

В сучасній психології під поняттям тренінг закріплено визначення нежорсткого, непрямого впливу, що знімає протиріччя між навчанням як системою управління, що вносить детерміновані і нормовані системи знань, умінь і навиків, способів дій, і творчістю, зміст якої полягає в новизні, нестандартності мислительних ходів і прийнятих рішень. Творчий тренінг передбачає, що наявні у суб'єкта відповідні базові знання, необхідні для розв'язання задачі. В процесі тренінгу повинна сформуватись саме психологічна готовність до розв'язання творчих задач, повинні формуватись стратегії творчої діяльності. Основним навчаючим впливом в процесі творчого тренінгу є система творчих задач. Задачі повинні відповідати певним вимогам, зокрема, бути винахідницькими як за предметним змістом, так і по своїй психологічній суті, тобто, вони повинні передбачати самостійну постановку, виокремлення задачі з невизначеної проблемної ситуації, а також передбачати поліваріативність розв'язків.

Завдання активізації та розвитку конструктивного мислення молодших школярів в процесі розв'язування творчих задач, було основою експериментального розв'язування таких задач. В психології є дані про те, що різні ускладнення пошукової діяльності серйозно впливають на процес розв'язування творчих задач і на кожен з його етапів. З цим узгоджуються і результати нашого констатуючого дослідження. Як показав аналіз даних



констатуючої частини дослідження, учні не володіють захисними операціями на негативний вплив умов розв'язування та форм їх виявлення. Мисленнєва активність учнів при зіткненні з творчими задачами, як правило, ґрунтується на досвіді, який вони здобули з навчального процесу, з власного життєвого досвіду. Такий досвід впливає на пошукову діяльність, на процес формування задуму щодо майбутньої конструкції. Ми поставили перед собою завдання сформулювати у дітей деякі прийоми мисленнєвої діяльності, що сприяли б активізації процесу мислення.

При розробці формуючої частини експерименту ми звертали увагу на оптимізацію суб'єктивних факторів – активізації розумової діяльності суб'єкта, формування в нього інтересу до процесу конструювання та до самої конструкції, подолання інертності та стереотипності.

Шляхом здійснення поставленого завдання ми вибирали елементи творчого тренінгу КАРУС, розробленого Моляко В.О., оскільки, як свідчать дослідження, він сприяє формуванню, активізації мисленнєвих стратегій, тактик.

У зв'язку з цим ми визначили для себе завдання: підібрати ряд конструктивних задач і на них провести творчий тренінг. Реалізація нашої програми вимагала систематичної індивідуальної роботи з кожним учнем, учасників цього етапу експерименту. Робота була спрямована на позитивні видозміни мисленнєвих операцій в учнів в процесі конструювання.

Як основну модель у формуючій частині експерименту нами було вибрано модель процесу активності суб'єкта діяльності, яка регулюється експериментатором. В цьому випадку учень виступав діючою особою, що активно працювала над розв'язуванням задач на конструювання під певним керівництвом і в певних умовах.

Щоб забезпечити оптимальні умови організації процесу розв'язування у формуючій частині експерименту, нашим завданням було включити кожного учня в такого роду мислительну діяльність, що викликала б його активність і через неї вдосконалювати процес розв'язування конструктивної задачі на всіх його етапах.

В умовах формуючого експерименту експериментатор виступав в ролі активної особи, що висуває чергові вимоги до розв'язку творчої задачі, а також деколи виконує роль наставника чи помічника. Слід відмітити, що допомога, яка йшла від експериментатора, регламентувалась: 1) конкретною необхідністю; 2) адекватністю потреби учня в самостійності чи керівництві. Раніше учень сам керував процесом розв'язування – розв'язував як йому розв'язувалось, тепер він повинен в процесі розв'язування ще задовольняти певні вимоги, що виходили від експериментатора. В ході формуючої частини експерименту експериментатор намагався здійснювати не пряму допомогу (тобто не давав учням прямих вказівок на способи дій), а опосередковану, що



передбачала часткові вказівки, нагадування, залучання загальних положень, знайомих асоціацій.

Представлене вище відображає загальну направленість роботи, спрямована на оптимізацію процесу розв'язування учнями задачі на конструювання, проаналізовано конкретні прийоми, які були використані нами на кожному з описаних вище етапів формуючої частини експерименту.

Як вже говорили, зміст вдосконалення процесу розв'язування полягав у формуванні їх мислительних тактик, стратегіальних тенденцій. Це досягалось завдяки розв'язуванню задач на аналогізування, комбінування та реконструювання, які вимагали пошук нових варіантів розв'язку.

Ми проводили розвиваючі заняття на основі задач, які повинні були спрямовувати творчу діяльність учнів в напрямку пошуку аналогу, комбінування структурних і функціональних ознак та пошук антиподу у звичайних умовах. У формуючій частині експерименту кожен учень розв'язував по вісім задач у спеціально створеному режимі у співпраці з експериментатором.

Систематичне розв'язування цих спеціально розроблених завдань передбачає формування у молодших школярів таких мислительних прийомів як аналогізування, комбінування та реконструювання та сприяє розвитку конструктивного мислення молодших школярів.

Зупинимось докладніше на самій методиці розвитку конструктивного мислення учнів даного віку.

Методика включає в себе три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання. Робота з дітьми проводилась індивідуально.

- *Задачі спрямовані на формування мисленнєвих тенденцій комбінування.*

З метою формування мисленнєвих прийомів (тенденцій) комбінування структур нами було запропоновано завдання на побудову ритмічних орнаментів. Спочатку учням пояснювалось, що являє собою ритмічний орнамент, потім демонструвались кілька прикладів таких орнаментів. Після цього на смужках паперу дітям пропонувалось сконструювати ритмічний орнамент (якомога красивіший) із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури з картону, різного кольору. Умова задачі представлялась у текстовій формі і давалась підказка, що фігури можна накладати одна на одну повністю чи частково і під різним нахилом.

На першому етапі проведення тренінгової роботи в склад конструктора входили трикутники, квадрати і круги. На другому етапі, учням заборонялось використовувати трикутники, тобто конструктор складався з квадратів і кругів. На третьому етапі вводилась заборона використовувати квадрати (в складі конструктора залишалися лише трикутники і круги). На четвертому етапі – із конструктора виключались круги (можна було оперувати трикутниками і



квадратами). На п'ятому етапі заборонялось використовувати дві фігури, учень міг оперувати тільки однією фігурою: у першому випадку залишалися лише кола, у другому – тільки трикутники, у третьому випадку - тільки квадрати.

Навчаючи учнів структурно-функціональному комбінуванню, учням були запропоновані завдання в ігровій формі, зокрема гра „Дивовижні перетворення”. У якості стимульного матеріалу виступав конструктор з геометричних фігур (квадрати, трикутники та круги), виготовлених з картону різного кольору. Перед учнями ставилось завдання сконструювати „килим-літак” квадратної форми, щоб на ньому можна було вирушити у казкову подорож.

Після того, як „килим-літак” було сконструйовано, дітям повідомлялось, що цей казковий килим можна перетворити на ракету, на якій можна було б вирушити у казкову подорож. Ракету учні створювали за власним задумом. При цьому робився наголос на тому, що конструкцію ракети необхідно намагатися відобразити якомога детальніше.

Після того, як роботу над ракетою було завершено, дітям повідомлялось, що цей казковий „килим-літак” можна перетворити на чудовий корабель і відправитись у далеке плавання. Конструкцію корабля учні створюють за власним задумом. Експериментатор нагадує, що конструкція корабля має бути виконана якомога детальніше.

На кінцевому етапі дивовижних перетворень школярам пропонується скласти ще що-небудь за власним бажанням, на що може перетворитись казковий „килим-літак” та дати назву конструкції.

- Задачі спрямовані на формування мисленнєвих тенденцій аналогізування.

За визначенням В.О. Моляко аналогізування, як евристичний прийом, зводиться до того, що вся мисленнєва діяльність направлена на побудову конструкції, аналогічної до тієї, яка береться за основу за певними ознаками. Засобом реалізації аналогії є перенос.

З метою формування вміння учнів аналогізувати нами було запропоновано завдання на вільне конструювання. Стимульним матеріалом виступав конструктор, до складу якого входили напівформи половини круга різні за кольором та розміром. У першому випадку учням пропонувалося напівформи одного розміру, у другому випадку у наявності були напівформи двох розмірів. Учням давалось завдання сконструювати зображення предметів, які б нагадували дану напівформу чи можуть бути отримані за допомогою цієї напівформи і назвати сконструйоване зображення.

3. Задачі спрямовані на формування мисленнєвих тенденцій реконструювання.

Здатність до реконструктивних дій ми розуміємо як здатність до пошуку антиподів і згідно з цим нами були підібрані завдання, які спрямовували учнів на пошук антиподів фантастичних рішень. Для реалізації нашої мети заняття



проводилось в ігровій формі. Стимульним матеріалом виступав конструктор, до складу якого входили геометричні фігури з картону різного кольору (квадрат, трикутник, круг).

Експериментатор повідомляв дітям, що до нас завітали гості з планети „Зет”. Прилетіли вони на дивовижному космічному кораблі, який зовсім не схожий на той, який можна побачити у нас на Землі. За власним задумом діти будують інопланетянина, який повинен якомога більше відрізнятись від людини, що живе на нашій планеті і також конструюють незвичайний космічний корабель та розповідають про нього.

Потім проводилась гра „Космічний зоопарк”. Дітям повідомлялося, що друзі з планети „Зет” запросили нас до свого „космічного зоопарку”. Учням давалося завдання сконструювати якомога більше космічних тварин, але щоб вони якомога більше відрізнялись від земних і дати їм назви.

Результати проведеної нами тренінгової роботи за описаною методикою свідчать, що в учнів молодшого шкільного віку формуються вміння шукати аналоги (близькі і віддалені), комбінувати структури та функції, знаходити оригінальні варіанти розв’язків задачі, самостійно приймати рішення, вміння утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов’язані між собою і відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

Використовуючи напівформи, форми, учень може створювати свою, відмінну від інших композицію, комбінуючи як саме зображення напівформи чи форми за його розміщенням, так і зображувані ним об’єкти, створюючи певну сюжетну композицію.

Висновки. систематичне виконання учнями молодших класів творчих завдань на конструювання за комплексною методикою, що містить модифікований варіант методики КАРУС, сприяє розвитку творчої конструктивної діяльності, зокрема сприяє підвищенню творчої активності учнів, формуванню в них умінь шукати оригінальні розв’язки шляхом комбінування, пошуку аналогів, або шляхом реконструювання.

Спеціальне навчання учнів молодшого шкільного віку конструктивній діяльності дає змогу успішно розвивати творче мислення, що є запорукою їх психологічного здоров’я.

Література

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб.: Речь, 2006. – 384 с.
2. Дубровина М. В. Руководство практического психолога. Психическое здоровье детей и подростков / Андреева А. Д., Вохмянина Т. В., Воронова А. П., Чуткина Н. И. /под ред. Дубровиной М. В. — М., 1995–571с.

3. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
4. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 298 с.
5. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
6. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии, 2000. – № 5. – С. 136-141.
7. Моляко В. А. Психологическая структура конструкторской деятельности // Вопросы психологии, 1978. – № 4. – С. 55-62.



МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

INTERPERSONAL INTERACTION AND THE PROCESS OF FORMATION THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Мар'яненко Ліана Василівна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (Київ, Україна).*

Marianenko Liana V.,
*Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Senior researcher of the G.S.
Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences
of Ukraine (Kyiv, Ukraine).*

Анотація: Стаття обґрунтовує педагогічну діяльність вчителя, спрямовану на формування пізнавальної діяльності учнів, враховуючи структуру феномену пізнавальної діяльності. Детально представлені результати емпіричного дослідження. На основі кореляційного аналізу виявлено позитивні і негативні властивості вчителя і типи міжособистісної взаємодії, що вагомо впливають на процес формування пізнавальної діяльності школярів.

Ключові слова: Міжособистісна взаємодія, формування пізнавальної діяльності учнів, типи міжособистісної взаємодії, експериментальний майданчик, емпіричне дослідження.

Summary The article substantiates the definition of the teacher's ability to form the cognitive activity of students, in accordance with the structure of the phenomenon of cognitive activity. The results of the empirical research are described in detail. On the basis of the correlation analysis carried out, positive and negative qualities were identified, in particular, the types of interpersonal interaction that influence the teacher's ability to form the cognitive activity of the schoolchildren.

Keywords: Interpersonal interaction, formation of cognitive activity of students, types of interpersonal interaction, experimental site, empirical research

Налагодженню міжособистісної взаємодії вчителя з учнем сприяють педагогічні здібності, педагогічний талант, педагогічна майстерність, формувальні вміння вчителя. Існують вчителі самоактуалізувальні і несамоактуалізувальні, творчі і нетворчі, здібні і нездібні. Дослідження доводять, що лише 11-15 % вчителів є вчителями самоактуалізації,

самореалізації і творчості, які здатні втілювати гуманістичний підхід у навчання, можуть приймати участь у гуманістичних школах або школах розвивального навчання [6; 17].

Наше дослідження спрямовувалося на виявлення властивостей особистості вчителя і особливостей його міжособистісної взаємодії, що можуть видаватися або сприятливими, або несприятливими для процесу формування вчителем пізнавальної діяльності учнів [8; 9].

Підсумовуючи аналіз робіт з проблеми педагогічних здібностей вчителя, можемо говорити, що мають бути більш ретельно досліджені не тільки навчальні чи виховательські вміння, але і формувальні вміння вчителя, які на наш погляд є критерієм педагогічної майстерності [1-3; 10-17; 19].

Формувальні вміння вчителя мають бути націлені саме на формування певних психологічних феноменів процесу навчання як над завдання вчителя у навчальному процесі, приміром, такі, як налагодження психологічного контакту з класом, створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, вміння формувати в учнів розумові здібності, виховувати їх морально-вольові якості тощо. В нашому емпіричному дослідженні вивчалися такі формувальні вміння вчителя, як вміння формувати структурні компоненти пізнавальної діяльності школярів. Нас цікавило, які саме якості вчителів сприяють розвитку і становленню в них формувальних умінь, а які заважають не тільки формуванню пізнавальних здібностей учнів, а й розвитку педагогічних здібностей самого вчителя.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу нами були виділені найвагоміші компоненти пізнавальної діяльності учнів, а саме: мотиваційний, операційний, особистісно-результативний. Спираючись на запропоновану структуру пізнавальної діяльності учнів, ми визначили три групи формувальних умінь вчителя: перша група умінь спрямована на формування розумових здібностей учнів (операційний компонент пізнавальної діяльності); друга група – на формування пізнавальної мотивації учнів (мотиваційний компонент пізнавальної діяльності); третя група формувальних умінь – формування розвивально-стимулюючих умінь учнів (особистісно-результативний компонент, що вміщує самодетермінацію, моральні якості, вольові риси). На емпіричному рівні нами доведено, що формувати в учнів результативно-особистісний компонент вчитель не спроможний без сформованості в нього самодетермінації, тобто духовного внутрішнього стержня, який здійснює правильну саморегуляцію його поведінки і педагогічної діяльності.

Експериментальний майданчик

Дослідження проводилося нами у ліцеї № 100 «Поділ» м. Києва сумісно з психологічною службою ліцею, за участю психолога ліцею Хоменко Зінаїди Іванівни. В обстеженні приймало участь 28 учителів ліцею.



Найвагоміша методика, що увійшла до нашого експериментального майданчика – це методика «Інтерперсональний діагноз» Т. Лірі, що застосовувалася нами в дослідженні саме як вивчення типів міжособистісної взаємодії вчителя з учнями.

Оскільки методика Т. Лірі в даному дослідженні виступає ключовою, то надамо більш детальне її описання. Опитувальник Т. Лірі «Інтерперсональний діагноз» був розроблений Т. Лірі у 1957 році. При розробці методики автор брав за основу концепцію Г. Саллівена (1953). Теоретична концепція Г. Саллівена полягає в тому, що особистість розуміється, виходячи із значення оцінок і думок значущих для досліджуваного оточуючих. Саме під їхнім впливом і відбувається його персоніфікація, тобто формування «я» особистості. В процесі взаємодії з оточенням особистість проявляє себе у тому чи іншому типі міжособистісної взаємодії. Реалізуючи потребу у спілкуванні і у здійсненні своїх бажань, людина створює власну поведінку, спираючись на оцінку значущих інших, при усвідомленому самоконтролі, а також і на рівні неусвідомленої символічної ідентифікації. Покладаючись на те положення, що особистість проявляє себе в поведінці, в процесі взаємодії із оточуючими, Т. Лірі систематизував емпіричні спостереження у вигляді 8 загальних, або 16 більш конкретизованих варіантів міжособистісної взаємодії. Відповідно класифікації варіантів міжособистісної взаємодії був розроблений опитувальник, задуманий як засіб клінічної (міжособистісної) діагностики. Конструювання опитувальника відбувалося на базі співставлення контрастних, мов би загострених моделей стилю міжособистісної поведінки. Опитувальник проходив перевірку на валідність і надійність за допомогою стандартизованих методик (ММРІ) і опитувальника «Шістнадцять особистісних факторів». Основні стилі міжособистісної взаємодії зосереджуються в системі координат абсциса «домінантність-підлеглість», ордината «дружність-ворожість». Опитувальник «Інтерперсональний діагноз» діагностує міжособистісні стосунки і властивості особистості, суттєві для міжособистісної взаємодії з іншими людьми. Завдання досліджуваного полягає у співвіднесенні кожної із 128 лаконічних характеристик опитувальника з оцінкою свого «я». Отже, методика складається з 8-ми октантів, що містять по 16 характеристик. Кожен октант відображає той чи інший тип міжособистісної взаємодії (в нашому дослідженні – той чи інший тип міжособистісної взаємодії вчителя у його педагогічному спілкуванні з учнями), а саме: владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний, покійно-сором'язливий, залежно-слухняний, співпрацювально-конвенціональний, відповідально-великодушний. Показники, що не перевищують 8 балів, відповідають «гармонійним» вчителям. Більш виражені показники відповідають акцентуаціям типів міжособистісної взаємодії, оскільки 14-16 балів свідчать про складність соціальної адаптації. Низькі показники (0-3 бали) свідчать про прихованість досліджуваного або його нещирість. В такому разі



необхідно переробити діагностування. Перші 4 типи міжособистісної взаємодії, що відповідають I-IV октантам, характеризуються превалюванням у взаємодії некомфортної тенденції і схильності до конфліктів. III- IV октанти діагностують незалежність думок, упертість, тенденцію до лідерства. Наступні 4 октанти представляють протилежну тенденцію. У осіб із високими показниками за октантами (V і VIII) превалюють конформістські установки, слухняність (VII і VIII), невпевненість, схильність до компромісів (V і VI). Інтерпретація даних спирається не лише на абсолютні величини наведених показників, а й на їх співвіднесення [4, с. 158-161].

В експериментальний майданчик нашого дослідження також увійшли такі методики, як: методика діагностики типу акцентуацій за класифікацією К. Леонгарда – «Опитувальник особистісний Шмішека»; методика діагностики емоційного вигорання В. Бойка; методика «Визначення стилю керівництва класним колективом» А. Л. Журавльова – В. П. Захарова; авторська методика анонімного рейтингу вчителів учнями «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів»; методика З. І. Хоменко «Самопочуття учнів на уроці вчителя»; методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» Дембо – Рубінштейн (адаптація А. М. Прихожан) [11; 20].

Результати емпіричного дослідження

Психологічний аналіз позитивних кореляційних зв'язків

У вмінні вчителя формувати пізнавальну діяльність першочергове значення відіграє вміння формувати мотивацію учнів до учіння (+0,942**). На другому місці за кореляційним аналізом виявилось вміння підвищувати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці (методика Хоменко З.І.) (+0,816 **). На третьому місці за позитивним впливом на майстерність вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів – сформованість в учителя демократичного стилю спілкування-керівництва (+0,797 **) (методика А.Л. Журавльова - В.П. Захарова). На четвертому місці - вміння вчителя формувати особистісний компонент, виховувати самодетермінацію, моральні і вольові якості учнів, що сприяють розвитку і саморозвитку їх пізнавальних здібностей. (+0,774 **) (авторська методика анонімного рейтингу вчителів учнями).

Крім того, на майстерність вчителя, за кореляційним аналізом, позитивно впливають: вміння формувати операційний компонент пізнавальної діяльності учнів (мислительні операції та розумові вміння) (+0,575 **), рівень значущості 0,001 (авторська методика анонімного рейтингу вчителів учнями). Також, позитивно впливає збудження як акцентуація темпераменту (+0,351), рівень значущості (0,075) (Особистісний опитувальник Шмішека) і наявність у вчителя стилю спілкування, самотунітність його педагогічної діяльності (+0,342), рівень значущості (0,075) (методика А.Л. Журавльова – В.П. Захарова). Також на майстерність сприятливо впливає позитивна самооцінка вчителя, зокрема такі її види, як самооцінка власних творчих здібностей (+0,337), рівень



значущості (0,97), і самооцінка здоров'я (+0,329), рівень значущості (0,67) (методика «Самооцінка і рівень домагань особистості» С.Я. Дембо – Рубінштейн).

Психологічний аналіз негативних кореляційних зв'язків

За кореляційним аналізом на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів негативно впливає ліберальний стиль спілкування керівництва (-0,642**) (методика «Визначення стилю керівництва трудовим колективом» А.Л. Журавльова - В.П. Захарова); відповідально-великодушний тип взаємодії вчителя з учнями при його акцентуації, тобто – перебільшенні (-0,449*), рівень значущості (0,016) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі»). Збільшений показник цього типу взаємодії характеризується надмірною відповідальністю, невмінням давати учням можливість проявити себе, нав'язлива допомога в усьому. Гіперзбільшений показник цього типу взаємодії характеризується гіпервідповідальністю вчителя, нерозбірливим нав'язуванням своєї допомоги, вчитель тим самим блокує розвиток самостійності і ініціативності учнів. За таких умов в учнів починає розвиватися егоїзм, маніпулювання іншими, лінощі, нечесність [11, с.303].

Негативно на формувальні вміння вчителя впливає прямолінійно-агресивний тип взаємодії вчителя з учнями (-0,417*), рівень значущості (0,027) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз» Т.Лірі) [11, с. 294-310., с. 301]. Також негативно впливає співпрацююче-конвенціональний тип взаємодії вчителя з учнями (0,395 *), рівень значущості (0,038) (методика діагностики міжособистісних стосунків «Інтерперсональний діагноз» Т.Лірі). Показник в межах норми цього типу взаємодії характеризується як схильність до співробітництва, гнучкість і компромісність, комфортність, вихованість у стосунках з людьми, ініціативність у досягненнях цілей групи, прагнення допомагати, відчувати себе у центрі уваги, комунікабельність, здатність до прояву теплих і дружніх стосунків. Але при збільшенні показника цього типу взаємодії проявляються конформістські і істероїдні устремління вчителя, які і блокують його майстерність [11, с.294-310; с.303].

Недовірливо-скептичний тип взаємодії вчителя з класом (за Лірі), негативно впливає на вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів. (-0,303), рівень значущості (0,109) (більше 0,1). При збільшенні показника взаємодії недовірливо-скептичному типу виявляються: реалістичність у судженнях і вчинках, критичність до оточуючих, скептицизм, конформізм». Гіперзбільшений показник взаємодії недовірливо-скептичного типу характеризується проявом критицизму, розчарування, замкненість, недовіра. Має складності в інтерперсональних контактах через підозру, страх негативного ставлення до нього, проявляє вербальну агресію. Гіпернегативний полюс недовірливо-скептичного типу характеризується: відчуженням,



підозрілістю, образливістю, схильністю до сумнівів в усьому. Тому цей тип взаємодії вчителя з учнями викликає негативні емоційні реакції, тому в міру його генералізації і розгортання у вчителя гальмується його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів [11, с. 294-310; с. 303-304].

* – Значущий кореляційний зв'язок.

** – Дуже значущий кореляційний зв'язок.

Висновки.

1. У зв'язку з тим, що індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя з класом і кожним учнем окремо може бути і позитивним, і негативним (наприклад, демократичним або ліберальним чи авторитарним), провідного значення набувають категорії, що стосуються спрямованості особистості вчителя й, відповідно до неї, – усього кола особистісних педагогічних якостей, що позитивно поєднуються із самодетермінацією особистості вчителя, – це світогляд учителя, його віросповідання, образ і картина світу, позитивні морально-етичні якості, педагогічний такт і педагогічна майстерність вчителя, емпатійна чутливість вчителя до учнів, до умов педагогічної праці, педагогічна спрямованість, педагогічні переконання, адекватна самооцінка своїх професійно значущих якостей та ін.

2. Коли йдеться про розподіл стилів педагогічного спілкування на позитивні й негативні, то тут має місце різниця в розвитку педагогічної спрямованості і різна співвіднесеність позитивного й негативного морального потенціалу особистості вчителя.

3. Як засвідчують одержані нами експериментальні дані, вміння вчителя виховувати моральні якості учнів має більш високий ранговий позитивний вплив на його вміння формувати пізнавальну діяльність учнів (тобто на його педагогічні здібності), ніж вміння вчителя формувати, власне, розумові здібності учнів.

Література

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Г.С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.96-99.
2. Башанська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі / Т. Башанська // Початкова школа. – 2004. - №12. – С.55-58.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. Перевод с англ. М., «Прогресс», 1986. – 422 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Леонид Фокич Бурлачук, Сергей Маратович Морозов – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии») – С. 158-161.
5. Власова І.О. Педагогічна психологія / Олена Іванівна Власова // Навч. посібник – К.: Либідь, 2005. – 400с. – С. 312-323.



6. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. Автореф. дис. ... доктора психол. наук / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008, – 42 с.

7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

8. Мар'яненко Л.В. Формувальні вміння вчителів // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) за ред. С.Д. Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – 280 с. – С. 143-149.

9. Мар'яненко Л.В. Міжособистісна взаємодія і процес формування навчально-пізнавальної діяльності учнів // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. – С.40-44. <http://farplss.org/>

10. Максименко С.Д. Особистість починається з любові. // Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. : К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006, – 240 с., С.11, С.67-83.

11. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – С.294-310, С.172-173.

12 Роджерс Карл. Вчитися бути вільним / Карл Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: У 3-х т. / Упорядники і наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с. – С. 32-59.

13. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояв у педагогічній взаємодії /М.В. Савчин // Рідна школа. – 1996. – №1. – С.70-71.

14. Сеница И.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) / Иван Емельянович Сеница. К., 1976, Изд-во «Радянська школа», 1976. – 168 с.

15. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – Том Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. / Наталія Володимирівна Слободяник – Вип. 31. – 200 с.– С.156-167, С.158.

16. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Калошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопр. Психол. – 1991. – № 5. – С.5-14.

17. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за загальною редакцією В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с. – С.160-202.

18. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с.
19. Щербаков А.И. О методологии и методах изучения психологии труда и личности учителя. В кн: «Психология труда и личности учителя». Вып. 1. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976., С. 3-29. – С.21.
20. Энциклопедия психологических тестов. Профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная ориентация, тесты для безработных. – М.: ООО «Издательство АСТ», 1997. – 320 с., С.244.



ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТИСНОГО СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ НА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ТІЛА У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

FEATURES OF THE INFLUENCE OF INTERPERSONAL COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS ON THE FORMATION OF BODY IMAGE IN GIRLS

Мойзріст О.М.

*м.н.с., лабораторія психології навчання,
Інститут психології імені Г.С. Костюка, НАПН України, м. Київ.*

Moyzrist O.M.

*junior researcher, Laboratory of the Psychology of Studying, G.S. Kostyuk
Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of
Ukraine*

Анотація: Статтю присвячено дослідженню особливостей впливу міжособистісного спілкування у соціальних мережах на формування образу тіла у дівчат. У статті міститься аналіз зв'язків між збільшеною за останні роки доступністю для підлітків соціальних мереж і власним сприйняттям свого тіла, відносно того, що вони бачать в повідомленнях і зображеннях в соціальних мережах. Основна увага приділяється образу жіночого тіла і тому, чи дійсно соціальні мережі можуть негативно впливати на уявлення про власне тіло і формувати незадоволення тілом у дівчат-підлітків.

Ключові слова: образ тіла, емоційний аспект образу тіла, самооцінка, самоприйняття, соціальні мережі.

Annotation (summary): The article is devoted to the study of the influence of interpersonal communication in social networks on the formation of body image in teenage girls. The article contains analysis the links between the increased accessibility of social networks for teenagers in recent years and their own perception of their body, as to what they see in messages and images on social networks. The main focus is on female body image and whether or not social networks can negatively affect the perception of their own body and form dissatisfaction with the body of teenage girls.

Key words: body image, emotional aspect of body image, self-evaluation, self-perception, social networks.

У процесі формування самосвідомості відбувається не тільки становлення духовного світу і світогляду, усвідомлення і збагачення якостей особистості, а й оволодіння власним тілом, подальше формування образу тіла - уявлення про особливості, структуру і межі його як фізичного об'єкта, його можливості.

Усвідомлення людиною своєї тілесної сутності являє собою такий же процес, що і відображення об'єктів зовнішнього світу та інших людей. За словами С.Д. Максименка: «Ми говоримо про особистість, маючи на увазі обов'язково цілісну людину, а людина без тіла не існує взагалі: без обличчя, без тілесної структури. І мова не йде лише про вплив особливостей тіла на особистість чи психіку, йдеться про єдність.» [1].

У відносно новому науковому напрямку в психології – психології тілесності, - на даний момент існує певна плутанина з термінами, що мають відношення до образу тіла (тілесне «Я», фізичне «Я», образ тіла, тощо). У нашому дослідженні ми будемо розуміти під образом тіла, з одного боку, суб'єктне сприйняття людиною свого тіла, а з іншого боку, деякий ідеальний образ тіла, що формується в результаті порівняння та ідентифікації свого тіла з тілами інших та «ідеалу». Образ тіла можна описати за допомогою наступних характеристик, що переважають у кожному конкретному випадку по-різному: представленість в образі тіла чуттєвої і соціальної складових, усвідомленість, ідентифікація, реальність, цілісність, адекватність, стабільність, модальність сприйняття, крім того, образ тіла має такі аспекти, як стать, вік, розміри, межа образу тіла.

Як психічний феномен, образ фізичного «Я» представлено в зовнішньому і внутрішньому планах і відображає усвідомлені характеристики зовнішнього фізичного вигляду з їх оцінним змістом. Зовнішню привабливість Я складають анатомічні, функціональні і соціальні характеристики. Внутрішнім аспектом образу фізичного Я є здоров'я, яке розглядається як важливий фактор регуляції поведінки і зміни свого фізичного Я.

Недавні дослідження встановили консенсус відносно того, що образ тіла є багатовимірною структурою, на яку впливають біологічні, психологічні і соціальні чинники. Образ тіла тісно пов'язаний з самооцінкою і самоприйняттям людини, а також з іншими ключовими аспектами людського розвитку, включаючи сексуальність, сімейні стосунки і ідентичність. Образ тіла також був встановлений як один з аспектів самооцінки і психічного здоров'я упродовж усього життя. Негативне відношення до власного тіла і низька самооцінка призводять до незадоволення собою. Якщо ці проблеми, пов'язані з образом тіла, досить інтенсивні, вони можуть каталізувати поведінку, спрямовану на зміну свого образу тіла для зменшення невдоволення. У крайніх випадках це невдоволення проявляється у вигляді порушень харчової поведінки або стає шляхом до депресії.

Образ фізичного Я формується поетапно, весь час, поки йде розвиток особистості людини. І якщо молодший шкільний вік характеризується зародженням емоційної оцінки свого тіла і зовнішності інших людей, з точки зору привабливості та краси, то підлітковий вік характеризується змінами в образі тіла, в результаті порівняння підлітком себе з певним еталоном. У цьому віці одяг і прийнятний соціальний еталон грають провідну роль у прийнятті



свого тіла. Щоб організувати свій образ, підліток експериментує з різними образами, активно змінює свою зовнішність.

В підлітковому віці підвищується значимість зовнішнього вигляду в структурі цінностей, структурується уявлення про власну зовнішність і її елементи. У цей період складається самооцінка зовнішності, набуваючи в подальшому досить стійкий характер. Утворюється і актуалізується у свідомості зв'язок між ідеалом зовнішньої привабливості особистості і самооцінкою зовнішності. Для здорових підлітків характерна наявність досить структурованого ідеалу зовнішньої привабливості, але з відсутністю прямого зв'язку між самооцінкою зовнішності, емоційним фоном настрою і установкою особистості на прийняття (неприйняття) себе. Опосередкованість зв'язку з цим задається спілкуванням (Б.В. Нічіпоров, 1982).

На цьому етапі завершується емансипація від значимого дорослого. Тому в своїх пошуках і експериментах підліток орієнтується, у більший мірі, на спілкування з однолітками (у школі, з позашкільними друзями, у соціальних мережах) та на ЗМІ, у тому числі Інтернет.

З розвитком Інтернету, з'явилася можливість використовувати досягнення Інтернету в різних його проявах. Одним з таких проявів стали соціальні мережі. Під соціальною мережею розуміється інтерактивний багатокористувацький веб-сайт (SNS), зміст якого наповнюється самими учасниками мережі.

За останні десятиріччя значно виросла роль саме соціальних мереж Інтернет. Соціальні мережі не тільки служать майданчиком для трансляції ідеалів тілесної культури, а й відкривають можливості для міжособистісного спілкування, колективної рефлексії, обміну досвідом та вироблення власних версій тілесної краси та формування власного образу тіла.

Дана робота присвячена дослідженню особливостей впливу міжособистісного спілкування у соціальних мережах на формування образу тіла у дівчат-підлітків. Актуальність роботи полягає у тому, що на даний час соціальні мережі об'єднують вже мільйони підлітків, які спілкуються між собою. Тому є важливим дослідити вплив соціальних мереж, спілкування в них, особливостей візуального і текстового контенту на формування образу тіла у підлітків.

Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів показує, що в психології детально і різнобічно вивчені і продовжують вивчатися різні аспекти образу фізичного «Я». Однак існуючі дослідження, у більшості, носять загальнопсихологічний характер. На наш погляд, до цього часу недостатньо вивчені особливості формування образу тіла в умовах сучасної освіти, недостатньо вивчений фактор впливу на формування образу тіла процесу міжособистісної взаємодії, в тому числі, в освітньому середовищі і соціальних мережах, детермінанти і окремі фактори, що впливають на відношення до власної зовнішності у підлітковому віці.

Тому, в нашому дослідженні ми перевіряємо наступні гіпотези:



1. На формування образу тіла у молодших дівчаток-підлітків більший вплив має безпосереднє спілкування з однолітками. Зі ЗМІ - глянцева журналістика для молоді (візуальна картинка, тексти з «молодіжною» мовою). Навіть в соціальних мережах дівчатка-підлітки, в основному, спілкуються з однокласниками і позашкільними друзями.

2. У старшому підлітковому віці зростає вплив на формування образу тіла соціальних мереж. Дівчата активно освоюють різні соцмережі, вибирають публічні сторінки і особисті акаунти з потрібних тем, спрямованих на вдосконалення зовнішності (макіяж, дієти, фітнес, здоровий спосіб життя, схуднення і т.д.). І, навіть, у спілкуванні з друзями і однокласниками починають переважати думки, сформовані під впливом SNS.

3. Серед пабліків і особистих сторінок в соціальних мережах існують як такі, що сприяють правильному і здоровому формуванню адекватного образу тіла, так і з негативним впливом.

4. Вплив здійснюється за рахунок певним чином побудованого візуального і текстового контенту, on-line спілкування між учасниками мережі.

Хоча сайти соціальних мереж пропонують унікальні можливості для міжособистісного спілкування і самовираження, можуть також існувати психологічні витрати певних видів поведінки в Інтернеті.

При розгляді потенційних негативних наслідків соціальних мереж, як представляється, існують ризики, пов'язані з певними видами онлайн-активності, а не з використанням SNS в цілому. Наприклад, використання соціальних мереж може бути особливе дезадаптивним, коли це відбувається у формі пасивного перегляду. Тобто, коли користувачі проводять час на таких сайтах, як Facebook і Instagram, виключно переглядаючи фотографії і контент інших людей, це може викликати почуття відчуженості, заздрості і самотності (Krasnova, Wenninger, Widjaja, & Buxmann, 2013) [3].

Крім того, у таких соціальних мережах, як Facebook і Instagram, користувачі часто беруть участь в процесах соціальних порівнянь, які згодом можуть привести до емоційного стресу. Наприклад, за результатами дослідження Meier and Grey (2014), перегляд фотографій в профілі привабливих людей викликає більше негативних емоцій, чим перегляд фотографій менш привабливих людей, а велика активність, пов'язана з фотографіями в Facebook (наприклад, розміщення фотографій, перегляд фотографій друзів), пов'язана з порушеннями образу тіла у дівчаток-підлітків.

Соціальні порівняння в соціальних мережах, при певних обставинах, також пов'язані з проблемами психічного здоров'я. У своєму дослідженні підлітків, Nesi and Prinstein (2015) розглянули роль ґрунтованого на технології «соціального порівняння і пошуку зворотного зв'язку» (SCFS) в розвитку симптомів депресії. Вони виявили, що підлітки (8-й і 9-й класи), які повідомили про ширше соціальне порівняння і пошук зворотного зв'язку в Інтернеті (наприклад, «я використовую електронну взаємодію, щоб побачити, що інші



думають про те, як я виглядаю»; «я використовую електронну взаємодію, щоб порівняти свої життя з життями інших людей») через рік відзначили появу або посилення депресивних симптомів. Крім того, цей позитивний зв'язок був особливо сильний для дівчаток, які були менш популярні серед своїх однолітків в школі [4].

Але, при цьому, що стосується розвитку особистості і психологічного здоров'я, дослідження показують, що молоді користувачі повідомляють про підвищення самооцінки і загального самопочуття після випадків позитивного зворотного зв'язку на сайтах соціальних мереж (Valkenburg, Peter, and Schouten, 2006). Facebook і пов'язані з ним сайти соціальних мереж, дозволяючи користувачам вибірково переглядати і роздумувати про свої кращі моменти, можуть сприяти самоприйняттю і самоствердженню (тобто, усвідомленню власної цінності). Ці результати показують, що сайти соціальних мереж, такі як Facebook, сприяючи самовираженню і підкреслюючи соціальні зв'язки з друзями і сім'єю, також сприяють збереженню самооцінки (Toma & Hancock, 2013).

Найбільший інтерес для нашого дослідження представляють особисті і публічні сторінки (пабліки) соціальної мережі Instagram, як соціальної мережі, де найбільш яскраво представлені візуальні складові, є текстовий контент, є умови і всіляко підтримується спілкування, що можуть впливати на формування образу тіла. До того ж, Instagram є самою «жіночою» із соціальних мереж, в його гендерній структурі 77% активних авторів - жінки (згідно з даними Brand Anatytics за 2015 - 2016 роки).

Позитивними сторонами, що можуть впливати на формування образу тіла, саме мережі Instagram можна назвати такі: 1. У зв'язку з політикою мережі Instagram, тут практично неможливо зустріти публікації та фотографії, які безпосередньо могли б завдавати шкоди здоров'ю (про-анорексичні, такі, що закликають використовувати нелегітимні способи і засоби схуднення і т.д.), тому що така інформація дуже швидко блокується. 2. У Instagram набагато більше, в порівнянні з іншими соцмережами, сторінок висококваліфікованих фахівців (лікарів, тренерів, дієтологів, косметологів, візажистів), які публікують актуальну інформацію по своїй спеціальності і відповідають на запитання підписників. 3. Розвиток своїх сторінок фахівцями, в тому числі і в рекламних цілях, призводить до підвищення якості фотографій і іншого візуального контексту, що сприяє розвитку гарного смаку і візуального досвіду у підписників.

Саме брак досвіду і недостатня сформованість критичного мислення у молодих дівчат може мати негативний вплив, тому що авторитетною думкою і зразком для наслідування можуть стати автори з низьким рівнем кваліфікації або такі, що переслідують свої бізнес-цілі, не завжди коректні.

По групах в Instagram можна виділити такі основні типи контенту: аматорський, оригінальний професійний і комерційний (реклама). Причому



така класифікація досить умовна, так як самі користувачі утворюють різноманітний онлайн-світ, що складається з відомих і в офлайн-середовищі акторів, моделей, тренерів, лікарів; з власне блогерів, які стали «зірками» Instagram, а також численних «звичайних» користувачів.

Для швидкого і зручного розміщення візуального та текстового контенту та пошуку за темами, що цікавлять користувачів, в Instagram використовуються теги (хештеги), які дозволяють класифікувати контент за ключовими словами. Користуючись хештегами, на першому етапі емпіричного дослідження проблеми нами було зроблено картографування публічних сторінок (пабліків) та особистих сторінок в соціальній мережі Instagram. Відбувається моніторинг вибраних сторінок, дослідження візуального та текстового контенту, їх особливостей та особливостей впливу на формування образу тіла у дівчат.

Важливою характеристикою події культурного зсуву, при якому медіа все більше і більше втягуються в повсякденне життя, є «виробництво самості», створення «версії себе» для аудиторії користувачів. Так, якщо в традиційних медіа представлення себе іншим було долею знаменитостей і політиків, то зараз кожен бажає бути втягнутим в публічну сферу, а отже, будує свій образ і ідентичність, піклуючись про кількість підписників, вибудовуючи рівні та групи своїх друзів. Головним стає бажання показати себе привабливою, іншими словами, ідеальною версією себе. По суті, реальне тіло підганяється під ідеальне фото-тіло, а користувачі навчаються співвідносити себе з віртуальними фантомами, віртуальними тілами.

За словами О.М. Немеш: «Спектр вираження власного «Я», який може проявляти суб'єкт, багато в чому поступається спектру виражень індивіда в реальному світі, тоді як сукупна психосоціальна множина персонажів, керованих однією фізичною особою, може багато в чому перевищувати різноманітність її досвіду в реальному світі» [2].

На прикладі сторінок, присвячених жіночій красі, схудненню, здоровому харчуванню, фітнесу та ін., добре видно, як колективні уявлення про образ тіла і тілесний досвід стають для користувачів підставою для солідаризації: відбувається обмін знаннями та досвідом, формується групове уявлення про бажане тіло і легітимні форми його досягнення.

Але впливає не тільки контент сторінок, безпосередньо присвячених удосконаленню власного тіла та іміджу. Наприклад, візуалізація їжі підкреслює задоволення, яке можна отримати від неї, а задоволення, як правило, маркує тілесний досвід користувача, його тактики конструювання тіла. Тому демонстрація образів здорової – корисної – смачної або нездорової – некорисної - несмачної їжі символічно маніфестує «бажану ідентичність» і також, опосередковано, впливає на формування образу тіла.

Таким чином, стилістика візуального контенту використовує не тільки комунікативний режим, але і режими демонстрації і споживання. Тактика присутності в Instagram часто, по суті, стає тактикою самопрезентації



особистого бренду, де Я показує себе через візуальний образ. Крім того, спеціальні фільтри в Instagram для редакції фотографій дозволяють створювати поліпшені варіанти обличчя і фігури, тобто в режимі реального часу можна перетворити свою повсякденну і буденну зовнішність, сконструювати її за принципом еталонного зразка.

Демонстраційна функція фотографій дозволяє не тільки продемонструвати самого себе у найкращому вигляді, але і зафіксувати соціальні успіхи, статусні досягнення, підтвердити приналежність до певної групи і «престижного споживання». Саме для того користувачі в Instagram викладають численні фотографії в ресторанах, спортзалах, з відомими людьми, на тлі своїх машин, під час відвідування значущого заходу або подорожі. Побудова власного облікового запису - віртуальної біографії користувача Instagram тепер розглядається як візуальний проект «щасливого життя».

Також можна побачити, що з корпусу демонстрованих історій сім'ї стає виключеним досвід старіння і смерті, що травмує і турбує. Внаслідок чого для «жителя» Instagram життя репрезентується як світ молодості, що транслюється як абсолютна цінність.

Молода дівчина, яка ще не має життєвого досвіду, як правило, не розуміє, що в підготовці цього красивого зображення нібито «звичайного», «повсякденного» життя жінок і дівчат, які прекрасні завжди і в будь-якій ситуації, витрачені зусилля професійних фотографів та візажистів, що мізансцена ретельно спланована, що в офлайн-житті прекрасна авторка сторінки може виглядати не настільки ідеально. В результаті такого нерозуміння у дівчини може виникнути стійке невдоволення, неприйняття себе і свого тіла. Що, в свою чергу, може підштовхнути до більш рішучих, і вже менш легітимних, способів його вдосконалення.

Враховуючи все вище сказане, можна зробити висновки:

Як і у багатьох технологічних розробках, соціальні мережі представляють як позитивні, так і негативні сторони. Хоча деякі аспекти онлайн-спілкування можуть сприяти нездоровій заклопотаності соціальним порівнянням і пошуком зворотного зв'язку, сайти соціальних мереж також пропонують можливості для зміцнення існуючих стосунків і, навіть, нашого власного почуття ідентичності і самоприйняття.

Адекватність розвитку, усвідомлення і самоприйняття образу тіла, соматичної конституції на етапі підліткового віку є однією з важливих внутрішніх умов, що опосередковано, але бере активну участь у формуванні особистості людини. У зв'язку з цим виявлення і дослідження особливостей образу фізичного «Я» дівчат - підлітків, впливу на його формування процесів міжособистісного спілкування в школі і соціальних мережах видається нам надзвичайно важливим і надає можливості для своєчасної корекції відношення до свого тіла у дівчат-підлітків.



Література

1. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручн. для студ. ВНЗ / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча - К. : ТОВ "КММ", 2007. – 296 с.
2. Немеш О.М. Віртуальна діяльність особистості: структура та динаміка психологічного змісту: Монографія / О.М.Немеш. Київ: Слово, 2017. – 391 с.
3. Krasnova, H., Wenninger, H., Widjaja, T., & Buxmann, P. (2013). Envy on Facebook: A Hidden Threat to Users' Life Satisfaction? *Wirtschaftsinformatik*, 92.
4. Nesi, J., & Prinstein, M. J. (2015). Using Social Media for Social Comparison and Feedback-Seeking: Gender and Popularity Moderate Associations with Depressive Symptoms. *Journal of abnormal child psychology*, 1-12.
5. Prieler, M., Choi, J. (2014). Broadening the scope of social media effect research on body image concerns. *Sex Roles*, 71(11/12): 378-388



ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Г. С. КОСТЮКА

G. S. KOSTIUK'S PSYCHOLOGICAL SCHOOL

Моляко Валентин Олексійович

*Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, завідувач
лабораторії психології творчості, дійсний член НАПН України, доктор
психологічних наук, професор*

Moliako Valentin Oleksiyovich

*H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Head of the
Psychology of Creativity Department, NAES of Ukraine Full Member, Doctor of
Psychological Sciences, Professor*

Творчий доробок і сама творча особа Г. С. Костюка поза усяким сумнівом повинні визначатись без будь-якої штучної компліментарності, гіперболізації найвищими в нашій науці вимірами й визначеннями. Проте на жаль, як це нерідко буває, ми віддаємо належне геніям запізно, іноді навіть з великої відстані після того, як вони закінчили свою життєву подорож по цей бік буття. І доводиться констатувати, що ми ще й донині не досягли того рівня наукової й загальної культури, коли спроможні адекватно оцінити нашого видатного вчителя, стратега й майстра у загадкових сферах психології, блискучого тактика у повсякденному житті, в якому він здійснив справжній подвиг, фантастичну дію – створення інституту психології – наукового пароплава, що відплив від києво-печерських круч і рушив Дніпром, а далі морями й океанами творчого пізнання людських душ, людського всесвіту. Так, це не був багатоповерховий лайнер-титаник, зате він завдяки своєму капітанові оминув безліч айсбергів, що рясніли у всі часи на його трасі. Щоб адекватно оцінювати справжній науково-організаційний подвиг Г. С. Костюка, ми повинні так само адекватно аналізувати той історичний проміжок часу, в межах якого створювався, діяв, як наукова установа, досягаючи без будь-якого перебільшення успіхів ще й до сьогодні значущих теоретичних та експериментальних результатів.

Ключові слова: Інститут психології, особистість вченого, основні праці Г. С. Костюка.

Masterpiece and the creative personality of G. S. Kostiuk without any doubts may be defined without any artificial complementarity, hyperbolization by the highest in our science dimensions and definitions. But unfortunately, as it is often happens, we give proper honor for genius very late, sometimes even from great distance after they finished their life journey on this side of being. And we have to state, that we still

up to this time did not gain such level of scientific and general culture, when we are able to esteem adequately our sufficient teacher, strategist and master in enigmatic spheres of psychology, brilliant tactician in everyday life, in which he has made a real exploit, fantastic action – creation of the institute of psychology – a scientific steamer, that sailed of kyiv- pechersky steeps and began to move on Dnieper river, and further on the seas and oceans of creative cognition of human souls, human universe. Yes, it was not a multistoried liner-titanic, but it owing to its captain skirted great amount of icebergs, which exuberated in all times on its way. For the adequate estimation of real scientific-organizational exploit of G. S. Kostyuk, we may equally adequately analyze that historical time period, in the scope of which was created, acted as a scientific establishment gaining without any overestimation successes even for now significant theoretical and experimental results.

Key words: *Institute of psychology, scientist's personality, G. S. Kostyuk's main works.*

Мислення дає можливість людині розуміти предмети і явища об'єктивної дійсності, утворювати поняття про них, будувати науку в її різних галузях. Наукове пізнання світу, розкриваючи причинні, закономірні зв'язки його явищ, дає змогу передбачити виникнення, майбутній хід природних та інших подій, практично оволодівати явищами об'єктивної дійсності, ставити їх на службу своїм потребам та інтересам. Воно є основою свідомої діяльності людини.
Г. С. Костюк [4, с. 197]

111

Г. С. Костюк – настоящий ученый, настоящий психолог, человек высочайшей личной и профессиональной культуры. Он занял в науке, войдя в ее историю, свое почетное и достойное место.
Т. В. Кудрявцев

Творчий доробок і сама творча особистість Г. С. Костюка поза усяким сумнівом повинні визначатись без будь-якої штучної компліментарності, гіперболізації найвищими в нашій науці вимірами й визначеннями. Проте на жаль, як це нерідко буває, ми віддаємо належне геніям запізно, іноді навіть з великої відстані після того, як вони закінчили свою життєву подорож по цей бік буття. І доводиться констатувати, що ми ще й донині не досягли того рівня наукової й загальної культури, коли спроможні адекватно оцінити нашого видатного вчителя, стратега й майстра у загадкових сферах психології, блискучого тактика у повсякденному житті, в якому він здійснив справжній подвиг, фантастичну дію – створення Інституту психології – наукового пароплава, що відплив від києво-печерських круч і рушив Дніпром, а далі морями й океанами творчого пізнання людських душ, людського всесвіту. Так,



це не був багатоповерховий лайнер-титаник, зате він завдяки своєму капітанові оминув безліч айсбергів, що рясніли у всі часи на його трасі.

Щоб адекватно оцінювати справжній науково-організаційний подвиг Г. С. Костюка, ми повинні так само адекватно аналізувати той історичний проміжок часу, в межах якого створювався, діяв як наукова установа, досягаючи без будь-якого перебільшення успіхів ще й до сьогодні значущих теоретичних та експериментальних результатів. Досить сказати, що саме в стінах Інститут психології зросли й віднайшли своє місце в історії нашої науки такі вчені, як П. Р. Чамата, І. О. Синиця, О. Т. Губко, Є. О. Мілерян, М. Ю. Малков, Л. М. Проколієнко, О. В. Скрипченко, А. М. Гольдберг, О. І. Кульчицька, Б. О. Федоришин, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, Г. С. Полякова та багато інших відомих дослідників.

Одним з авангардних фундаторів радянської інженерної психології та психології праці був Є. О. Мілерян, поєднуючи в своїй діяльності талант психолога й винахідника (варто згадати хоча б цілу низку ексклюзивних на той час приладів, що використовувались в психологічних дослідженнях та практиці); його розробки успішно використовувались зокрема в діагностуванні авіа та автомобільних пілотів, водіїв, операторів та ін.

Невипадково в творчому кліматі, що його створив Г. С. Костюк в Інституті, міг зрости такий талант, як О. Т. Губко – особистість рівня часів відродження, що залучив в діапазон своїх пошуків і досягнень розробки в галузі психофізіології, загальної психології, історії психології, етнопсихології...

Г. С. Костюк поєднував в собі самому в найкращому розумінні риси своєрідного консерватора (десь на рівні, я б сказав, Рене Генона) і, начебто в парадоксальному на перший погляд варіанті, – риси авангардного, ризикового розвідника, що стратегічно передбачав тенденції у розвитку й самої психології й актуальних викликів часу, які багато хто ще не уявляв навіть у чорнових варіантах.

Щодо умовної консервативності, то тут немає потреби вдаватись до якихось оригінальних доказів, оскільки переважна більшість праць Г. С. Костюка вписувалася в, так би мовити, класичне русло психологічної науки, про яке можна було говорити на той час. А про авангардизм треба сказати окремо, зробивши на ньому особливий і дуже важливий акцент, який, як я вважаю, висвітлює в науковій постаті Г. С. Костюка ті риси, які були мало помітні раніше, а багато в чому не розкодовані, не дешифровані ще й до наших днів.

Але на цьому принципово важливому моменті я зупинюся трохи далі, відзначивши попередньо загальні контури психологічної теорії, яку пролонговано створював і безперечно створив Г. С. Костюк і яку ми ще повинні детально аналізувати, вивчати, щоб не тільки самим підняти рівень її розуміння, а й віднайти їй пристойне й заслужене місце в сузір'ях світових психологічних теорій



Я наполягаю, що Г. С. Костюк насправді розробив засади оригінальної поліфонічної психологічної теорії, саме не концепції, а – теорії розумового розвитку й становлення особистості, як повноцінного носія інструментарію мислення, який єдиний може свідчити про адекватні можливості людини у карколомних лабіринтах повсякденного життя.

Не вдаючись до занадто розгорнутого обґрунтування цієї тези, я тут лише нагадаю основні принципово важливі складові цієї теорії, що, як ми можемо легко пересвідчитись, включають такі перспективні донині блоки теорії:

- теоретико-методологічні засади вивчення розвитку (онтогенез людської психіки, спадковість, середовище і виховання як детермінанти психічного розвитку дитини);

- основи розумового розвитку (здібності, розумовий розвиток дитини, аналіз мислення у його основних вимірах, спеціальне дослідження проблеми розуміння, як однієї з фундаментальних проблем психології);

- психолого-педагогічні основи навчання та виховання (навчання і розвиток особистості, індивідуальний підхід у навчальних процесах, синтез навчання та продуктивної праці з орієнтацією на всебічний розвиток особистості школяра);

- історико-стратегічні детермінанти психічного розвитку людини (аналіз праць Г. С. Сковороди, Т. Г. Шевченка, В. Г. Белінського, О. І. Герцена, К. Д. Ушинського, В. І. Леніна, І. П. Павлова та ін.).

Якщо розглядати, так би мовити, футурологічну проекцію розробок Г. С. Костюка, то на наш погляд найбільш значущим можна вважати вектор, пов'язаний з дослідженням мислення, розв'язування задач, генезисом розумового розвитку, сенсорно-перцептивними складовими психічної діяльності у різних її вимірах. Саме в цьому напрямку чітко виокремлюється проблема розуміння, в якій синтезуються вказані складові і яка, за чітким визначенням Г. С. Костюка, безперечно складає принципову для розвитку психологічних досліджень і їх втілення в багатовимірну практику фактично усіх видів ігрової, навчальної, трудової діяльності. В сказаному дуже легко пересвідчитись, якщо звернутись лише до кількох, щоправда вузлових, праць Г. С. Костюка. Перш за все це його неперевершена й до сьогодні праця «Вопросы психологии мышления» [1]. Ця робота являє собою синтетичну розробку проблеми мислення на той час і донині залишається не музейною реліквією, а актуальним енциклопедичним провідником по розгалужених стежках і шляхах проблеми мислення. Можна було б обмежитись, визначаючи своєрідні кордони школи Г. С. Костюка, навіть цією роботою (звичайно з врахуванням тих розробок самого автора та його учнів і послідовників), і вести розмову про психологічну школу дослідження проблем мислення. Проте це все ж було б обмеженням діапазону започаткованих і надалі продовжених досліджень школи Г. С. Костюка, оскільки ціла низка інших його робіт переконливо свідчить про більш широкий фронт наукових пошуків.



Можна обрати різні варіанти підтвердження сказаного, я тут дозволю собі коротко запропонувати нашій увазі один з них, а саме виокремлення в своєрідний триптих трьох статей Г. С. Костюка, які на мій погляд, висвітлюючи начебто наукові портрети трьох видатних вчених – Ломоносова, Сковороди і Павлова, водночас є своєрідним автопортретом нашого вчителя.

Обмежусь лише деякими ключовими тезами, що входять до складу вказаних робіт.

У своїй статті «Ломоносов про психологію пізнання» (до 250-річчя з дня народження) у журналі Вопросы психологии (1961, №5) Г. С. Костюк зокрема виокремив такі положення:

– домінування закону збереження енергії й руху, як постійної константи усіх процесів («рух є необхідною умовою взаємодії людини з оточуючою її дійсністю, саме він детермінує процеси пізнання»); тут доречно доповнити це виділене положення нагадуванням, що У. Джемс набагато пізніше Ломоносова зробив принципово важливий акцент на потоковому характерові діяльності свідомості («стрім оф коншезнес»);

– «Ломоносов зробив важливий внесок в матеріалістичне розуміння відчуттів та сприймань. Для нього ці процеси (він розглядав їх у єдності не диференціюючи) виступали як процеси пізнання об'єктивно існуючих якостей, ознак предметів і явищ оточуючого світу»; дуже важливий акцент на ролі сенсорно-перцептивних процесів у пізнанні, які в подальшому віднайшли зокрема свій масштабний розвиток у когнітивних теоріях;

– вищесказане поєднується з наголосом на єдності вказаних процесів з процесами мислення – «по Ломоносову, мислення включається в процес сприймання предметів (визначення, найменування того, що ми сприймаємо) і утворення уявлень про них»; «Ломоносов зупинився й на процесі уяви в прямому розумінні цього слова, близькому до сучасного його визначення. Він мав на увазі створення образів, різноманітних вигадок, в тій чи іншій мірі відсторонених від реальності»; в цій тезі фактично закладені своєрідні передумови розробки теорії дослідження творчих процесів, зокрема процесів творчого сприймання, що їм присвячені останні розробки в нашій лабораторії.

Звертаючись до психологічних поглядів Г. С. Сковороди, Г. С. Костюк виділив в них цілу низку суттєвих положень, які поза всяким сумнівом складають принципові засади наших наукових та повсякденних теорій, знань, досвіду. Так, зокрема, визначаються в цьому досить пролонгованому реєстрі тези про:

- роль вроджених даних в психічному розвитку;
- єдність чуттєвого і раціонального;
- взаємозв'язок мислення й мови;
- єдність психічного життя (тут особливо важливим є те, що Г. С. Сковорода пов'язує це з своїм вченням про серце як зосередженість психіки, як єдність мислі, почуття й потягу);

- поняття про «сродное делание» (це передтеорія здібностей, таланту), коли, як зазначає Г. С. Костюк, «згідно вченню Сковороди, успіх діяльності людини залежить не тільки від вдалого вибору нею «сродної» праці, але й від її моральних якостей», якими є «працелюбність, терпеливість, саморегуляція, добродійність, щирість, мужність, справедливість, скромність, бадьорість духу («кураж») та ін. Ці якості виникають в процесі «сродної» діяльності, й водночас вони стають внутрішніми умовами її успіху»;

- любов до науки, допитливість, потяг до пізнання [4].

Звичайно Г. С. Костюк в своїй праці вдається лише до аналізу окремих положень філософії, психології та педагогіки Г. С. Сковороди, оскільки розгорнутий аналіз усього масиву цього титана ще попереду, бо навіть більш менш глибоких розробок поки що обмаль у самих філософів, а Сковорода, на мою думку, набагато глибший і складніший, ніж навіть Гегель і Хайдеггер, хто б там що не казав з приводу таких моїх визначень...

Наше звернення до постаті творця сучасної української психології, архітектора нашого Інституту, було б принципово збіднене, на моє глибоке переконання, якби ми обмежувались самими лише позитивними констатаціями та римуванням наших досліджень з попередніми дослідженнями самого Г. С. Костюка та його сучасників. У науці немає абсолютних істин, а може навіть просто істин. Є лише гіпотези, що повсякчас потребують перевірки практикою. Не всі гіпотези, звичайна річ, знаходять своє повне або навіть часткове підтвердження, але при цьому водночас не варто забувати й про те, що якась їх частина переходить з жанру гіпотези до жанру аксіоми, нехай часом і з певними конкретними обумовленнями.

І тут я вбачаю нагальну потребу звернутись до такого без перебільшення наукового феномену як вчення І. П. Павлова. Здавалось би, про що тут нині можна говорити?! – Павлівське вчення відносно давно віднайшло своє законне місце в науці, начебто переконливо було позбавлене своєрідної абсолютизації, нав'язування його психологічній науці і т. ін. Вже кілька десятків років навіть у підручниках з психології Павлова навіть не завжди просто згадують, не кажучи вже про те, що вишукують в його «фізіології» якусь там психологію. Саме через це так архаїчно сприймаються нині сторінки кожного розділу в підручнику під редакцією Г. С. Костюка, де подається обґрунтування того чи іншого психічного феномену у вимірах павлівського вчення [2]. Так-то воно так, та тільки не зовсім так, або навіть більше – зовсім не так.

Беру на себе сміливість (хоча це все ж, скоріше, не сміливість, а елементарна спроба повернутись до невинувато й штучно забутого) нагадати усім нам, що ми дуже поспішили втішити себе тим, що поховали це вчення на величезному науковому цвинтарі, чи, в кращому випадку, поклали І. П. Павлова у вишуканий мавзолей, все більше забуваючи його відвідувати навіть в дні ювілеїв.



Ми дійсно усе це зробили, а тому й, якщо вдатись до назви однієї української п'єси, пошилися у дурні. Бо вчення Павлова не просто живе, а, як сказав, досягло другої молодості, рівня своєрідного ренесансу; так можна стверджувати, звичайно, при умові, що ми нагадаємо собі основні положення павлівських розробок про умовні й безумовні рефлексії (ми нині дуже захоплюємось таким «шлягером» як рефлексія, забувши саме про ці рефлексії, про другу сигнальну систему і взагалі, якщо бути лаконічним, то про біофізіологічні детермінанти людської поведінки, які, як це не сумно, часом продовжують домінувати над «суто психічними», про що свідчать і масштабні події і звичайне повсякденне життя.

А щоб зменшити масштаби нашого сьогоднішнього багато в чому хаотичного блукання лабіринтами й поверхами вавилонської башти псевдотеорій, псевдоконцепцій, примарних парадигм у нас є, на мою думку, дуже ефективний засіб – видати нарешті твори Г. С. Костюка у пристойному обсязі і уважно перечитати сторінки його насправді мудрих повчань, роздумів, наукових висновків. Максимально асимілювати їх у вимірах сьогодення і продовжувати наші подальші пошуки, користуючись цим своєрідним компасом нашого «простого генія», перед яким ми заборгували не тільки в ганебній неувазі до його творів, а й тому, що досі не створили його наукової біографії, не написали хоча б кілька кандидатських та докторських дисертацій. Це в значній мірі допоможе нам і нашим колегам не тільки віддати нарешті адекватну наукову шану Г. С. Костюку, але й доказово пересвідчитись у стійкій актуальності його теорії, на базі якої виникли оригінальні напрямки і школи.

Так, роблячи суттєвий наголос на ПОЛІФОНІЧНОСТІ розробок Г. С. Костюка, є не просто підстави, а реальні наукові досягнення окремих наукових мікроколективів, які цілком переконливо засвідчили свої статуси психологічних шкіл. Це, зокрема, школа вікової психології навчання та виховання (І. О. Синиця, О. В. Скрипченко, С. Д. Максименко), школа психології праці та профорієнтації (Є. О. Мілерян, Б. О. Федоришин, В. О. Моляко), школа загальної психології та психофізіології (О. Т. Губко, Г. О. Балл, Н. В. Чепелева), інформатизації навчання та розвитку інтелекту (Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон), школа творчої конструкторології (В. О. Моляко). Можна сказати, що вже засвідчили свій статус започаткованих наукових шкіл дослідники проблем соціальної та організаційної психології (В. В. Москаленко, Л. М. Карамушка), та ще кілька напрямків.

Принципово важливим є те, що вказані школи не обмежені кордонами інституту, а виходять далеко за його межі і до вказаних стратегічних напрямків приєднуються вчені багатьох наукових центрів України (Одеса, Харків, Суми, Львів, Полтава, Рівне та ін.). Слід також мати на увазі, що наші розробки вже певною мірою стають завдяки активній участі в міжнародних наукових конгресах та конференціях, міжнародних публікаціях приступними зарубіжним колегам (С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Н. В. Медведева, В. О. Моляко).



Завершуючи цей перелік, багато в чому лише частково констатуючий наші пошуки на фундаменті наукових розробок Г. С. Костюка, хотів би ще раз підкреслити, що подальше поглиблене вивчення його теорій дозволить нам значно просунутись на шляху нашої поки що дуже молоді науки.

Література

1. *Костюк Г. С.* Вопросы психологии мышления. В. кн.: Психологическая наука в СССР, – Т. I. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 357-440.
2. *Костюк Г. С.* (ред.) Психологія. Підручник для педвузів. – Вид. 3-є, доповнене. – К.: Рад. школа, 1968. – 571 с.
3. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды. – Под ред. Л. Н. Прокопиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
4. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – За ред. Л. М. Прокопівенко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.



КУЛЬТ "СТРЕЛКА": КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТИ И ФЕНОМЕН ПОДРАЖАНИЯ

THE CULT OF A "SHOOTER": COGNITIVE-BEHAVIORAL PERSONALITY FEATURES AND THE PHENOMENON OF IMITATION

*Morozova Victoria Vasilievna,
Pundev Vladimir Vasilievitch*

*(PhD in Psychological Sciences)
Odessa I.I.Mechnikov National University
Ukraine, Kherson, Odessa.*

В данной статье рассмотрены когнитивные и поведенческие особенности личности школьных стрелков. Представлены результаты анализа исследований феномена подражания школьным стрелкам, а также возможных причин и мотивов совершения массовых расстрелов в школах. Описаны психологические характеристики личности школьных стрелков.

Ключевые слова: феномен подражания, личность «стрелка», зеркальные нейроны, пограничное расстройство личности.

This article discusses the cognitive and behavioral characteristics of the school shooter's personality features. The results of the analysis of studies in phenomenon of school shooters imitation, as well as the possible causes and motives for mass shootings in schools are presented here. Also, we describe in length the psychological characteristics of the school shooters personality.

Keywords: the phenomenon of imitation, the personality of the «shooter», mirror neurons, borderline personality disorder.

Постановка проблемы. 20 апреля 1999 года, в г. Литтлтон, штат Колорадо (США), произошло одно из самых страшных по своим последствиям массовых убийств в школе. Два ученика старшей школы «Колумбайн» Эрик Харрис и Дилан Клиболд пришли в школу, в которой они учились и совершили массовое убийство, убив 12 учеников и одного учителя, ранив 24 человек и покончив с собой.

Этот случай массового расстрела стал особо притягательным для многих подростков в различных странах мира и повлек за собой возникновение субкультуры «Колумбайнеров». Подражание Дилану Клиболду и Эрику Харрису затрагивает элементы внешности и одежды, интерес к оружию и самое страшное, стали появляться стрелки-имитаторы, повторяющие действия стрелков из «Колумбайн». Каковы же причины такой популярности и

притягательности образа этих американских подростков? Какие факторы приводят к тому, что их разрушительные по своим последствиям действия, становятся эталоном к подражанию?

Обращает на себя внимание абсолютное превосходство числа происшествий массовых расстрелов в США, по сравнению с другими странами. Так, по данным статистики ФБР, за период с 2000 по 2017 годы в США в результате 250 массовых расстрелов, погибло 799 человек, ранения получили 1418 человек. При этом, наиболее тяжёлая ситуация сложилась в 2017-м: 138 убитых и 591 раненых [9].

Категории локализации происшествий, связанных с массовыми убийствами в результате стрельбы, распределились следующим образом: коммерческие сферы, - 105 инцидентов (42%); сфера образования, - 52 случая (20,8%); на открытых пространствах, - 35 случаев (14%); в государственных учреждениях, - 25 инцидентов (10%); в жилых домах, - 12 инцидентов (5%); в молитвенных домах, - 10 случаев (4%); в медицинских учреждениях, - 10 случаев (4%) [9].

Как видно, особое место среди приведенных данных, занимают инциденты в учреждениях сферы образования. Действительно, все чаще общественность будоражат новости о новых массовых расстрелах в школах.

Цель исследования: Целью данной статьи является выяснение основных факторов, влияющих на проявление феномена подражания школьным стрелкам, психологических особенностей их личности и поведения. Основные задачи исследования состоят в том, чтобы на основе доступной информации и литературы раскрыть психологические особенности личности стрелков, обращая внимание на проявления их характера и поведения, а также установить основные мотивы совершения данных преступлений. Особое внимание, следует обратить на необходимость своевременного выявления потенциально уязвимых подростков и те предупреждающие знаки, которые дают возможность их выявить.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели использовался библиографический метод и метод качественного анализа данных современных исследований феномена подражания школьным стрелкам. Были проанализированы биографические данные подростков, совершавших нападения на школы с применением огнестрельного оружия и взрывчатки, с целью выявления особенностей их личности и поиска основных причин и мотивов их разрушающего поведения.

Анализ последних исследований и публикаций. Возможные аспекты феномена подражания в психологии массовых убийств исследовали специалисты различных научных направлений и отраслей, - Л.Коулмен, Ш.Тауэрс, З.Туфекси, Э.Баннерберг, Й.Хоффман, П.Лэнгман, Д.Корнелл, Р.Пайс. Так, антрополог и социолог Лорен Коулмен, подчеркивает существенную роль влияния СМИ на формирование образа действий стрелков.



Американский физик Шерри Тауэрс, исследовала возможность наличия взаимосвязи между различными случаями массовых расстрелов на примере 477 массовых убийств (четыре или более человек убиты различными способами), произошедших с 2005 по 2013 годы на территории США [6]. В 176 случаях массовых убийств огнестрельным оружием 46% убийц покончили жизнь самоубийством (либо сами, либо «самоубийством полицейского»). Отдельно рассматривались случаи массовых расстрелов в школах с 1998 по 2013 год на выборке из 188 таких случаев. Исследования Ш.Тауэрс, проведенные на основе метода математического моделирования, позволили сделать вывод о взаимосвязи числа владельцев огнестрельного оружия и частотой массовых убийств с применением огнестрельного оружия, случаев стрельбы в школах и массовых расстрелов. Кроме того, был выявлен 13-дневный период после особо известных случаев массовой стрельбы, в который резко возрастает вероятность их повторения. Корреляционный анализ выявил значимую взаимосвязь частоты случаев школьных расстрелов и доступности населению огнестрельного оружия ($r=0,34$, при $p < 0.05$) [6]. Исследование показало, что у 66,7% школьных стрелков дома было огнестрельное оружие. Кроме того, молодежь значительно чаще погибает от огнестрельного оружия (убийства или самоубийства) в штатах, где владение оружием является более распространенным.

На феномен подражания, в своих исследованиях, указывает социолог Зейнеп Туфекси. Изучением данной проблемы занимались также, - криминолог Эритта Баннерберг, психолог Йенс Хоффман. Психолог-консультант и писатель Питер Лэнгман, обращает внимание на важность выявления предупреждающих знаков. Клинический психолог, эксперт-криминалист Дьюи Корнелл, усматривает в действиях школьных стрелков попытку подражания жестоким видеоиграм или кинофильмам. Он отмечает, что обычно преступники убивают с определенной целью, например, грабежа, а школьные убийцы только убивают. Психиатр Рональд Пайс обратил внимание на то, что убийцы выбирают в качестве жертв людей, имеющих символическое значение для них лично. Э. Баннерберг считает, что желание совершить подобное преступление вырабатывается, как правило, на протяжении нескольких месяцев. В этот период, подражатель идентифицирует себя со своим образцом и придумывает оправдание своему преступлению, высматривая раз, за разом подробности совершенных преступлений своими кумирами, чтобы представить, как будет действовать сам. Так происходит идентификация с преступниками и примерами для подражания, совершившими подобные преступления.

Изложение основного материала исследования. По данным статистики, основанной на материалах отчета программы «Безопасная школа» (США), основными мотивами, которые побуждали школьных стрелков совершать массовые расстрелы, являются следующие факторы: 75% стрелков подвергались издевательствам, преследованиям, угрозам со стороны других.



61% стрелков были мотивированы стремлением к мести. 54% имели несколько смешанных мотивов. 34% были мотивированы попыткой решить определенную проблему. 27%, - тягой к самоубийству, отчаянием. 24%, - желанием внимания или признания [10]. ФБР классифицировало атаки на школы в соответствии с ее причинами: стрельба с целью разрешить личные споры или отомстить; стрельба из-за связи с криминалом; стрельба без явного мотива и стрельба по случайным жертвам, чтобы выразить сильные чувства и оставить послание обществу. Для последней категории необходимы следующие критерии: множественные выстрелы, которые приводят к смерти или травмам, связь жертв и подозреваемых со школой и случайный выбор некоторых жертв [9].

Среди факторов, сопровождающих совершение преступных действий стрелками, особенно выделяются следующие: 93% школьных стрелков, своим поведением до нападения вызывали беспокойство и тревогу у окружающих. 93% атакующих планировали атаку заранее. 68% применили оружие, использованное в их собственном доме или у родственников. У 63% нападавших ранее был опыт применения оружия. 59% нападений произошли в течение учебного дня. У 37% нападавших наблюдался повышенный интерес к насилию, проявляющийся в их сочинениях, стихах, эссе и записях дневников. 27% совершивших массовые расстрелы, проявляли интерес к жестоким фильмам. Особо выделяется тот факт, что 95% нападавших были учащимися в тот период времени [10].

Нейрофизиологические основы механизмов подражания. Интересным, представляется современная теория о работе зеркальных нейронов, их роли в научении и подражании поведения. Теория зеркальных нейронов (Риццолати Джакомо, Леонардо Фогасси) позволяет несколько прояснить нейрофизиологический механизм подражания [3; 5]. Подражание является одной из базовых форм научения, нейрофизиологической основой, которого является система зеркальных нейронов, связывающая сенсорные и моторные отделы коры головного мозга, кодирующие информацию об одних и тех же актах поведения. Суть теории сводится к положению о существовании определенного вида нейронов головного мозга (зеркальные нейроны), которые возбуждаются как при выполнении определённого действия, так и при наблюдении за выполнением этого действия [5]. Существуют зеркальные нейроны различных видов. Двигательные зеркальные нейроны, зеркальные нейроны эмпатии, сопереживания. Предположительно, существует система, которая отзеркаливает в структуры мозга особенности личности и стиль поведения другого человека. Создавая информационную модель внешнего мира, мы встраиваем в нее свои представления о других людях. Это тоже элемент работы зеркальных нейронов: перенесение внутрь себя копий элементов других значимых личностей.



Результаты исследования. Особое внимание, следует обратить на важность преждевременного выявления потенциально уязвимых подростков, оказание психологической помощи, коррекции поведенческих расстройств в учебных заведениях. Школьные перестрелки могут быть предотвращены путем выявления предупреждающих знаков. Так, школьные стрелки обычно раскрывают свои насильственные намерения в разговорах со сверстниками. Тревожные сигналы можно обнаружить в выполненных ими школьных заданиях. Особое внимание заслуживает анализ их поведения в Интернете, а также их взаимодействие с родителями. По мнению Питера Лэнгмана, большинство школьных стрелков, совершивших массовые убийства в школах, говорили о своих планах задолго до того, как совершили преступление [8]. Чаще всего, такая информация проявляется в разговорах с друзьями, родственниками, знакомыми, а также в соцсетях, на интернет-форумах. Важно своевременно заметить предупреждающие знаки – часто очевидные, но иногда и более скрытого характера. Сложность распознавания и прогнозирования опасности совершения подобных случаев заключается в том, что обнаруженные предупреждающие знаки не гарантируют совершение атаки. Даже прямая угроза может быть сделана без намерения выполнить ее. С другой стороны, известны случаи игнорирования тревожных знаков со стороны значимого окружения стрелков (родители, друзья, администрация учебного заведения). Важность значения предупреждающих знаков возрастает, когда наблюдаются группы признаков тревожного поведения.

Для выяснения ключевых моментов проблемы феномена подражания в возникновении культа «стрелка», нами был проведен анализ доступных информационных источников, связанных с личностями стрелков из школы «Колумбайн». Были проанализированы тексты, видеозаписи, на которых запечатлены Д.Клиболд и Э.Харрис, а также то, как они проводили свое свободное время. Особое внимание было уделено изучению записей дневников Д.Клиболда и Э.Харриса. На основании анализа перечисленных материалов, были выявлены психологические особенности личности стрелков из школы «Колумбайн», отличительные признаки их поведения.

Эрик Харрис. В его дневниках часто встречаются высказывания, наполненные ненавистью, мыслями об убийствах, изнасилованиях, избиениях: «...Ненавижу. Я полон ненависти и мне нравится это. Я ненавижу людей и им лучше бояться меня, если они знают, что хорошо для них» [2, p.26.015]. При этом, высказывания Эрика Харриса в его дневниках противоречивы. Так, он написал, что возможно выберет путь убийств и разрушений, и берет всю ответственность на себя за то, что может произойти, но на том этапе это не было планированием совершения нападения [2, p.26.012].

В следующей записи, Эрик пишет, что ответственность за то, что произойдет лежит только на нём и Дилане. Он просит не винить в том, что



случится никого и ничего кроме них. Он написал, что его семья хорошо воспитала его [2, р. 26.343].

Отличительной особенностью личности Э.Харриса, было неразвитое чувство эмпатии, способности сопереживать другим людям или же намеренное подавление этих чувств для реализации своих идей. Эрик пишет о том, что у него есть цель разрушить мир настолько, насколько он сможет [2, р.26-012]. Отсутствие эмпатии, сопереживания, увеличивает вероятность агрессивного поведения. Окружающие его люди воспринимались Э.Харрисом как неодушевленные предметы, которые можно уничтожить ради определенной цели. Его отказ признать мораль позволил ему нарушать социальные нормы и законы. Как правило, Э. Харрис спокоен, сдержан и педантичен. Он не признает законы или мораль как ограничения в своем поведении. Мораль для него, — это просто еще одно слово. Его отказ признать мораль позволил ему легко нарушать социальные нормы и законы. Он взломал в школе компьютерную систему и занимался мошенничеством с кредитными картами. У Э.Харриса просматривался комплекс величия. В своем дневнике, он написал «Ich bin Gott», что в переводе с немецкого означает «Я Бог» [7, р.4, 26-390]. Поведение Э.Харриса во время нападения отличалось садизмом. Он издевался над людьми и смеялся, стреляя в них.

По мнению П.Лэнгмана, Э.Харрис сначала установил свою цель разрушения, а затем почувствовал необходимость оправдаться, находя причины для обвинений. Иначе говоря, у него были его личные, внутренние мотивы, но ему нужно было указать на «веские» причины для нападения [8].

В одной из записей он писал, что ему нужно отстраниться от своих чувств и переживаний, т.е., он подготавливал себя к нападению, разделяя себя и свои чувства. Он писал, что должен убедить себя, что люди – просто монстры из его любимой игры.

Эрик писал, что он хочет убить всех людей, но несколько человек он убивать передумал. Он также писал, что нападение на школу до определенного момента (примерно до момента, когда Эрику и Дилану приобрели оружие) можно было избежать, если бы ему делали комплименты, возможно, признали его авторитет. Вероятно, Эрик стремился получить признание окружающих, но не нашёл безопасного способа достижения цели, при котором никто бы не пострадал. Сначала Эрику необходимо было подавить в себе чувства, которые мешали ему осуществить задуманное, концентрироваться на ярости и возвращать её. Личность Э.Харриса характеризуют следующие признаки:

- 1) Игнорирование законов и норм морали
- 2) Неспособность чувствовать раскаяние или вину
- 3) Тенденция к противоправным поступкам
- 4) Сочетание нарциссизма и садизма
- 5) Огромное Эго и чувство собственного величия, превосходства над другими.



Таким образом, личность Э.Харриса сочетает в себе нарциссизм, садизм, отказ от морали и закона на фоне чувства собственного величия. Вероятно, его агрессивность является реакцией на определенный объект (человека, который является угрозой для его самооценки).

Дилан Клиболд. В своих дневниках, Дилан описывает чувства, беспокойства, переживания, то, о чем он думает и как его прошлое влияет на его настоящее и будущее. Он задаётся вопросом, что он сделал не так в своей жизни. Дилан оценивает других ребят, он чувствует себя непохожим на всех остальных. Ощущение своей ничтожности резко сменяется ощущением своего превосходства, и снова – упадок. Он пишет, что ему не хватает человечности, а другим – ума, воображения, знаний, что он не вписывается в то, что его окружает. Судя по записям в дневнике, Дилан приходит к выводу, что самоубийство поможет ему оказаться на своём месте. Он хочет мира в душе, мыслях, мира с самим собой. Он чувствует себя напуганным из-за опасений, что его не примут [7, р. 3-26-389].

Д. Клиболд перечисляет положительные и отрицательные стороны своей жизни. На минусах сконцентрирован больше, чем на плюсах. К плюсам причисляет: отличную семью, хороший дом, нескольких хороших друзей, а к минусам, - нет девушки и подруг, желание иметь больше друзей, но чувство, что его не принимают. Стыдится себя и считает, что выглядит странно и застенчиво себя ведёт. Огорчается из-за того, что получает плохие оценки, не мотивирован на учебу. Внутри него происходит борьба. Он пишет, что девушки его игнорируют или не замечают и он страдает из-за этого [7, р. 4-26-390].

Дилан постоянно сравнивал свою жизнь с фильмом «Шоссе в никуда». Очень часто ссылаясь на этот фильм, и в рисунках, и в записях. Еще один фильм, который сильно повлиял на мировоззрение Дилана, это «Прирождённые Убийцы». Фильм затрагивал болезненные для него темы, и он вполне мог заложить деструктивные установки. Даже когда Дилан писал о влюбленности в девушку, он затрагивал или суицид, или насилие.

В ходе анализа записей дневников Д.Клиболда, были выявлены признаки наличия пограничного расстройства личности [4]. К ним можно отнести следующие особенности поведения и мышления Д.Клиболда:

1) Дилан очень настойчиво хотел иметь больше друзей, но боялся быть отвергнутым. Страх быть отвергнутым, покинутым, - один из признаков пограничного расстройства личности (ПРЛ).

2) Еще один признак ПРЛ, - непереносимость одиночества, прослеживается в записях, после лета 1997 года, когда его друг Зак нашел девушку. Дилан воспринял это как потерю друга и предательство. Он очень болезненно воспринял появление между ними девушки.

3) Дилан влюблялся очень часто. Идеализировал девушек, в которых влюблялся, и очень быстро обесценивал их. Идеализация и обесценивание, еще один признак ПРЛ.

- 4) У Дилана случались вспышки гнева. Сильный, неконтролируемый гнев, также является признаком ПРЛ.
- 5) У Дилана бывали перепады эмоционального состояния. Мог начать запись оптимистично, а завершить, затрагивая смерть.
- 6) Мышление Дилана кажется черно-белым: или всё, или ничего.
- 7) В записях присутствуют частые суицидальные мысли.
- 8) Депрессивность, просматривалась с первых записей.

Выводы

Для феномена массовых расстрелов характерны тщательная подготовка, неизбирательность убийств, отсутствие ясной мотивации и самоубийство в завершении. Ярким примером преступления такого рода стал расстрел в школе «Колумбайн» в 1999 году. Исследователями были выдвинуты различные гипотезы о возможных причинах произошедшей трагедии. Наиболее значимым признаком, влияющим на совершение преступления, оказалась доступность в приобретении и применения огнестрельного оружия. Основными причинами формирования преступного поведения школьных стрелков исследователи называют: негативную обстановку в семьях, неприятие со стороны сверстников, влияние фильмов и компьютерных игр с элементами жестокости на психику и поведение, личные психологические проблемы. Личность, которая не в состоянии добиться определенных благ или воспринимающая свой мир и собственные достижения в недостаточной мере, выбирает путь, способный сформировать у нее деструктивность поведения.

125

Литература

1. Rico A. Fans of Columbine shooters Eric Harris and Dylan Klebold / Andrew Ryan Rico. // Transformative Works and Cultures. – 2015. Vol. 20.
2. Jefferson County Sheriff's Office, Columbine Documents [Электронный ресурс]. – 1999. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.co.jefferson.co.us/sheriff/>.
3. Косоногов В. Зеркальные нейроны: краткий научный обзор / В. Косоногов. – Ростов-на-Дону, 2009. – 24 с.
4. Морозова В.В. Психологічні особливості осіб із межовим розладом особистості / В.В.Морозова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія». – 2018. - Випуск №2(9). - С. 47-52.
5. Риццолатти Д. Зеркала в мозге: о механизмах совместного действия и сопереживания / Д. Риццолатти, К. Синигалья. – М: Языки славянских культур, 2012. – 208 с.
6. Contagion in Mass Killings and School Shootings [Электронный ресурс] / S.Towers, A. Gomez-Lievano, M. Khan, A. Mubayi // PLoS ONE 10(7): e0117259. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0117259>.



7. Columbine Documents, pages 26385-26427. [Електронний ресурс]. – 1999. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.acolumbinesite.com/dylan/writing/journal/jindex.php>.
8. Langman P. Why Kids Kill: Inside the Minds of School Shooters. / Peter Langman. – New York: Palgrave Macmillan, 2009. – 248 с.
9. Quick Look: 250 Active Shooter Incidents in the United States From 2000 to 2017 [Електронний ресурс] // FBI.gov is an official site of the U.S. government, U.S. Department of Justice – Режим доступу до ресурсу: <https://www.fbi.gov/about/partnerships/office-of-partner-engagement/active-shooter-incidents-graphics>.
10. The final report and findings of the safe school initiative: implications for the prevention of school attacks in the united states [Електронний ресурс] / [B. Vossekuil, R. Fein, M. Reddy та ін.] // UNITED STATES SECRET SERVICE AND UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION WASHINGTON. – 2004. – Режим доступу до ресурсу: <https://www2.ed.gov/admins/lead/safety/preventingattacksreport.pdf>.



ТРУДНОЩІ У НАВЧАННІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

DIFFICULTIES IN TEACHING AND WAYS OF THEIR EXTENSION

Невмержицький Володимир Максимович

*кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий
співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НА ПН України
(Київ, Україна)*

Nevmerzhytskyi Volodymyr M.,

*Ph.D. in Psychology, Assistant professor, Leading researcher of the G.S.
Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences
of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Анотація: У статті проаналізовано труднощі, що виникають у перебігу навчання. Вони завжди мають індивідуальний характер, перешкоджають досягненню визначених цілей, потребують різних конструктивних способів їх вирішення. Наведено шляхи, які можливо використовувати для подолання таких труднощів

Ключові слова: труднощі у навчанні, освітній простір, шляхи подолання труднощів у навчанні.

Annotation (summary): The difficulties that arise during the course of study were analyzed in the article. They always have an individual character, impede the achievement of determined goals, and require different constructive ways of solving them. Some ways are given that can be used to overcome such difficulties.

Keywords: difficulties in learning, educational space, ways to overcome learning difficulties.

Труднощі у навчанні виникають за різних причин, коли у людини мають місце проблеми або складнощі при розумінні того, чому її навчають, важливо ці труднощі розрізняти та долати, оскільки це може призвести до великих психологічних проблем при перебуванні в освітньому просторі.

Хоча термін “труднощі” може вказувати на певну проблему тимчасового характеру, факт полягає в тому, що конкретний їх тип свідчить про існування проблем особистісного розвитку і, в деяких випадках, порушень функціонування центральної нервової системи. Отже, наприклад, недоцільно пояснювати низьку успішність тих, хто навчається (що потерпають від такого роду труднощів) відсутністю інтересу до навчання: скоріше це щось, що перебуває поза межами їх власного самоконтролю і, ймовірно, має постійний характер.

При навчанні часто виникають різноманітні труднощі у тих, хто навчається. В основному це проявляється в емоційних проблемах при вивченні

навчальних дисциплін, залежить від стану здоров'я учасників освітнього процесу і наявності страху до навчання і здачі іспитів. Якщо мають місце такі емоційні проблеми з навчанням, існують різні способи конструктивного їх вирішення [3].

Труднощі в навчанні проявляються як первинні (вроджені), так і вторинні (надбані) і, можуть, таким чином, впливати на особистісний розвиток і навчання. Коли проблеми з навчанням усвідомлюються молодою людиною, її очікування стосовно успішності не підтверджуються - проблеми збільшуються й ускладнюються (наприклад, проблеми з поведінкою) [1].

Розглянемо шляхи подолання таких труднощів [2, 4].

1. Сумніви у необхідності вивчення певних знань.

Такі думки часто виникають при вивченні нового навчального матеріалу, навіть, якщо його необхідно обов'язково знати. Той, хто навчається, усвідомлює цінність цих знань, але хоче позбавити себе турбот, супутніх процесу їх засвоєння.

Для протидії таким думкам можливо використовувати наступні моделі мислення:

– “менталітет мандрівника”: щоб досягти мети, можливо, доведеться подорожувати і через несприятливу місцевість; якщо Ви будете скаржитися на неприємний маршрут, важко буде досягти мети. Терпіння допомагає у досягненні місця призначення;

– не тільки опір, але й адаптація надають сил у просуванні вперед: самий сміливий шукач пригод повинен пристосуватися не тільки до спеки пустелі але й холоду Півночі; опір тут є недоречним.

2. Зміст навчальної дисципліни є важким для засвоєння.

На початку вивчення багато людей вважають, що обсяг навчального матеріалу є завеликим і його неможливо засвоїти. Початкове “спотикання”, з подальшим набуттям досвіду, переростає у “впевнений рух”, і з часом, набуває не тільки лінійного, а й експоненційного характеру.

Тобто потрібно:

– вчитися навчатися: враховувати власні здібності та використовувати ефективні стратегії;

– вчитися зосереджувати увагу на важливих питаннях: визначення першочерговості опрацювання того або іншого навчального змісту;

– отримувати попередні знання: це робить вивчення нового матеріалу більш легшим;

Маючи це на увазі, потрібно оптимістично починати перші (хоча й важкі) кроки і не впадати у відчай.

3. Зменшення невизначеності.

У деяких ситуаціях навчання важко розпочати тому, що залишаються відкритими ряд важливих питань:



- Ви не знаєте, як вчитися: в першу чергу повинні бути вивчені методи та стратегії навчання;

- Ви не знаєте, чому вчитися: іноді ті, хто навчаються, не мають уявлення стосовно звітності після вивчення навчальної дисципліни;

- Ви знаєте, чому потрібно вчитися, але у Вас немає навчальних матеріалів: для цього можна взяти відповідну літературу у друзів тощо. Тут необхідно діяти цілеспрямовано: за необхідності придбати книгу, використовувати можливості інтернету. Але треба бути обережним: бажання зібрати якомога більше джерел не є виправданням щодо зволікання стосовно початку вивчення матеріалу.

- Ви не знаєте, що детально необхідно знати: навіть якщо літературу до іспиту надано екзаменатором, невизначеність може зберігатися (наприклад, які приклади потрібно знати?; чи потрібно знати всі дати, або лише найважливіші з них?) Тут є корисним: готуватися в групі (забезпечує орієнтацію у матеріалі); використовувати самокритику (її можливо уникати за наявності хорошої і відмінної успішності; задовільна успішність повинна змінити відношення до навчання); консультуватися з тими, хто вже відзвітував, стосовно розподілу часу на підготовку, організації проведення іспитів тощо.

4. Початок навчання.

Деякі молоді особи зазнають невдач, тому, що вони просто не можуть почати навчання. Для цього можуть бути різні причини:

- навчання на основі попереднього успіху: отриманий у шкільний час досвід (що може знецінитися через певний час), який полягає в тому, що можна “напружитися” і вивчити все в останню ніч перед екзаменом. При цьому мають місце проблеми: у закладі вищої освіти кількість навчального матеріалу є більшою, ніж у школі; не все у змісті занять було зрозуміло. При цьому доречним є розробка детального плану самоосвіти.

- причини глибинного характеру: дехто з тих, хто навчається, боїться зазнати невдачі у вивченні матеріалу. Тенденція не починати вивчення буде більшою, якщо великими є сумніви цієї особи, що вона не відповідатиме високим очікуванням щодо неї. Тут має сенс: зменшувати очікування (задовольнятися середніми результатами); не пов’язувати власну самооцінку з результатами іспитів; враховувати парадокс, який полягає в тому, що страх перед посередньою оцінкою створює загрозу зазнати справжньої невдачі.

5. Подолання нудьги.

Часто в перебігу навчання виникає нудьга, для її подолання необхідно:

- виконувати різні завдання (наприклад, розробка інфографіки, чергування дій);

- періодично відхилятися від “впорядкованих” систем навчання (наприклад, не просто виконувати одне завдання за іншим, але й змінювати їх, навчатися за іншим підручником);



- не просто читати навчальний матеріал знову і знову, але й використовувати стратегії активного навчання;

- під час вивчення матеріалу, не просто сидіти на місці, але й використовувати фізичну активність, читати матеріал вголос, вживати холодні або гарячі напої.

6. Планування успіху.

У випадку, коли кілька невдач слідують одна за одною, звичайно, не виникає бажання (або навіть небажання) робити нові спроби. Тому, початкові кроки у навчанні повинні бути сплановані таким чином, щоб вони, безумовно, були успішними:

- знизити вимоги: розкласти складні завдання на невеликі елементи;
- починати з легких завдань;
- “нагороджувати” себе за вирішення завдання;
- усвідомити те, що Ви можете бути повільним і не дуже “яскравим”, як би це не було прикро.

7. Вирішення проблем у навчанні.

Вирішення проблем, за допомогою педагогів і психологів, є доречним. Очевидним є те, що спочатку треба використовувати особистий досвід, отриманий у перебігу навчання, для вирішення ситуації, що виникла.

Шляхи вирішення проблем:

- надавати ввічливий зворотній зв'язок педагогам, які за рівнем знань, безумовно, перевершують тих, хто навчається (наприклад, “Чи образив я Вас своєю помилкою?”);
- зрозуміти, що навіть педагог відчуває певну образу; неуспіх того, хто навчається, завжди також ображає очікування педагога;
- вивчати приклади вирішення проблем, що відбулися, без зовнішньої корекції; це надасть Вам знання і можливість оцінити результат свого навчання;
- навчатися за допомогою комп'ютерної техніки та мереж (позитивне: відсутність емоційного відгуку, відсутність фіксації поразки) або використовувати літературу з інструкціями з навчання.

8. Підвищення самооцінки.

Ті, хто мають адекватну самооцінку, можуть легше переносити критику і використовувати самокритику.

Для формування самооцінки можливо:

- думати про власні успіхи та досягнення після вивчення нового навчального матеріалу;
- використовувати аутогенне тренування (наприклад, “Кожна помилка - крок до успіху...”, “Ви можете сміятися з мене, тому що я новачок, але на вашому місці я так не робив...”, “Я можу зробити багато чого, але з кожною помилкою я навчуся ще більше...” тощо).

9. Концентрація на навчанні.



Концентрація означає здатність зосередити увагу, на деякий час, на певній визначеній області поля сприйняття або свідомості.

Можливими причинами проблем з концентрацією можуть бути:

- емоційний стрес (наприклад, тривога або страх перед іспитами);
- нецікавий навчальний матеріал;
- великі навантаження на психіку;
- недостатнє або відсутність знань про концентрацію у навчанні;
- неорганізоване робоче місце;
- відсутність мотивації або інтересу, слабка здатність до концентрації.

Здібність до концентрації може бути підвищено за допомогою:

– невеликих кроків (розділення навчальної діяльності на невеликі проміжки, під час яких можна зосередитися (наприклад, 10 хвилин, 30 хвилин тощо);

– здійснення регулярних перерв;

– поліпшення умов навчання (наприклад, рухова активність, навчання стоячи, повноцінний сон, регулярне провітрювання приміщень, підтримання водного балансу організму);

– використання стратегії активного навчання;

– застосування релаксаційного тренування.

10. Дотримання планування у навчанні.

Планування навчання стає неідеальним, через його недотримання. Для цього важливо:

– не планувати навчання за рахунок вільного часу (наприклад, у вихідні дні; вставати на годину раніше, ніж зазвичай тощо). Це неприємно і виглядає як “покарання” за невдачу;

– планувати регулярні перерви та вільний час.

Таким чином, труднощі в навчанні означають, що у того, хто навчається, є перешкоди в досягненні визначених цілей, або їх досягнення вимагає не виправдано великої кількості часу і зусиль. Такі труднощі можуть перешкоджати розвитку самооцінки і ставити під загрозу освітні та професійні цілі.

Труднощі завжди мають індивідуальний характер. На їх можна вплинути тільки після того, як буде з’ясовано характер їх дії на навчання. Для педагога і психолога важливо вміти визначати, як і коли вони виникають, ідентифікувати їх, це допомагає планувати заходи по їх подоланню.

Труднощі в навчанні можна розділити на такі групи:

- такі, що пов’язані з структурними або функціональними особливостями мозку, що виникли в період розвитку людини;

- такі, що викликані іншими проблемами, такими як життєва ситуація, мотивація, стомленість, проблеми з психічним здоров’ям, хвороби, травми тощо.



Труднощі в навчанні можна розглядати з різних точок зору. Одна з них - розгляд динаміки розвитку нейропсихологічних факторів і факторів навколишнього середовища. Предметом розгляду є когнітивні здібності людини, а також вроджена вразливість саморегулюючих здібностей і того, як людина справляється зі своїми переживаннями з приводу невдач.

Важливо визначити конкретні труднощі - зосередитися на тому, що вони означають з точки зору навчання й як молодій людині можна найкращим чином допомогти у засвоєнні знань. Звичайно, діагностувати ці труднощі не повинно бути єдиною метою. Дуже важливо, щоб той, хто навчається, отримав підтримку в розумінні їх специфіки стосовно нього й знаходити власні шляхи розв'язання різноманітних ситуацій. Тут, доречною є підтримка з боку однолітків, педагогів та психологів.

Література

1. Hakkarainen A. Matematiikan ja lukemisen vaikeuksien yhteys toisen asteen koulutuspolkuun ja jatko-opintoihin tai työelämään sijoittumiseen. - Joensuu, Itä-Suomen yliopisto, 2016. - 53 s.
2. Keller G. Lerntechniken von A bis Z: Infos, Übungen, Tipps. - Bern: Huber, 2005. -168 s.
3. Mönks F. J., Knoers A.M.P. Ontwikkelingspsychologie: inleiding tot de verschillende deelgebieden. – Assen: Koninklijke Van Gorcum, 2004. - 366 p.
4. Schuster M., Dumpert H.-D. Besser lernen. - Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2007. - 242 s.



ДИТЯЧІ НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ ЯК ДЕСТРУКТИВНА ФОРМА ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ

Петровська Т.В.,

*канд. педагог. наук, професор, завідувач кафедри психології і педагогіки
Національного університету фізкультури і спорту України (Київ, Україна)*

Терещенко Л.А.,

*канд. психол. наук, старший наук. співроб. Інститут психології імені
Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)*

CHILDREN NEUROTIC DISORDERS AS A DESTRUCTIVE FORM OF PERSONAL INTERACTION IN EDUCATIONAL SPACE: PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF CONCEPTS

Petrovska Tetiana,

*candidate of pedagogical sciences, professor, head of the department of
psychology and pedagogy, National University of physical education and sports of
Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

133

Tereschenko Lyudmila A.,

*PhD in Psychology, Senior Research, H. S. Kostiuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

*Анотація. В статті здійснено теоретичне дослідження проблеми
неврозів, проаналізовані причини та механізми розвитку невротизації дітей та
внутрішні умови їх вияву. Проаналізовано поняття «невроз» через розкриття
понять «невротичний конфлікт» і «психічна травма». Визначено значущу роль
у виникненні і розвитку психотравматичної ситуації – недостатність
сформованості спрямовальних норм особистості (морально-етичні правила,
що регулюють поведінку).*

*Ключові слова: невроз, психічна травма, невротичний конфлікт,
невротичні розлади, невротичний розвиток, потреби, інтереси, самооцінка.*

*Abstract: The article deals with theoretical study of neurosis, the causes and
mechanisms of children neurotic development and the internal conditions of their
manifestation are analyzed. The concept of «neurosis» is analyzed through
describing the concepts of «neurotic conflict» and «mental trauma». A significant
role in the emergence and development of a psycho-traumatic situation is defined -*



insufficiency of the individual directional norms formation (moral and ethical rules that regulate behavior).

Key words: neurosis, mental trauma, neurotic conflict, neurotic disorders, neurotic development, needs, interests, self-esteem.

Межові нервово-психічні розлади, серед яких значне місце займають неврози, міцно утримують лідируюче положення у великій групі психічних захворювань. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, біля 10 відсотків населення індустріально розвинутих країн страждають на неврози і за останні 65 років їх число збільшилося в 24 рази.

Симптоми невротичного зриву відомі усім: зниження настрою, роздратованість, безсоння, почуття внутрішнього дискомфорту, в'ялість, апатія, зниження апетиту і тощо. Вся ця симптоматика супроводжується загальним недомаганням, неприємними тілесними відчуттями, вегетативними розладами. Прояви невротичних розладів взагалі можна окреслити як стійку втрату душевного спокою – людина зберігає прозору критику, тяжіє власним станом, але сама не може знайти вихід із цього стану.

Однією з відмінностей особливостей таких людей є стиль мислення, який носить характер безкомпромісності; їх оцінки категоричні, багато із того що відбувається не має для них відтінків і будується на контрасті: погано – гарно.

Фундаментальним у розумінні невротичних розладів є поняття **невроз** (*nevro – нерв, osis – захворювання*) – *функціональне оборотне захворювання в основі якого лежить порушення, зрив вищої нервової діяльності, яке викликане перенапруженням основних кіркових процесів (гальмування або збудження), або перенапруженням їх рухомості в результаті впливу психічної травми, або тривалої перевтоми* [9].

Під неврозами традиційно розуміють непсихотичні розлади, які часто пов'язані з довготривалими конфліктними ситуаціями, які важко переживаються особистістю. Ці розлади носять функціональний (неорганічний) характер, як правило супроводжуються порушеннями у соматовегетативній сфері, причому ці люди зберігають критику, усвідомлюють хворобливий характер симптомів, намагаються їх позбавитися.

Виокремлюють шкільні та пенсійні неврози, неврози досягнення та самотності, соматогенні та екологічні, а також багато інших різновидів цієї хвороби. Особливу групу створюють так звані «ноогенні» неврози, які пов'язані з втратою або відсутністю у людини сенсу життя, ціннісними конфліктами (за В. Франклом). Існують дані про те, що приблизно кожен п'ятий невротичний випадок має ноогенну основу, однак в дійсності, майже кожен невроз має духовні корені походження [14].

У поглядах на сутність неврозу у теоретичному плані співіснують декілька наукових напрямів, що намагаються трактувати невроз як з біологічної (нейрофізіологічної), так і з психологічної точок зору.



Деякі вчені вважають, що невроз – це нормальна поведінка в ненормальному суспільстві. Інші: мозкова дисфункція; витискання у підсвідоме внутрішнього конфлікту; безкомпромісність настановлень та догматичний уклад мислення; невміння прогнозувати конфлікт і готуватися до нього; неправильні стереотипи поведінки; незадоволення потреби в самоактуалізації тощо.

Деякі дослідники відносять витoki неврозів до особливостей мислення людини, інші – до патології емоцій, треті – до порушення процесів самопізнання, четверті – до психологічної незрілості та інфантильності, п'яті, додержуються думки, що невроз – спадкове захворювання.

У зв'язку з цим розглянемо розуміння сутності невротичного розвитку особистості представниками різних напрямків вітчизняної та зарубіжної психологічної науки.

Проблема неврозів у дорослих і дітей вивчалася багатьма дослідниками – В.І. Гарбузовим, О.І. Захаровим, М.В. Івановим, Б.Д. Карвасарським, А. Маслоу, В.М. М'ясищевим, Г. Сельє, В. Франклом, З. Фрейдом, К. Хорні та ін. У своїх працях вони здійснили теоретичний аналіз психологічної природи неврозів.

Згідно з аналітичною психологією (К.Г. Юнг), невротичний розвиток особистості виступає як односторонність розвитку, домінування однієї тенденції: тобто за принципом полярності – кожному бажанню чи якості відповідає їх протилежність. Наприклад, якщо людина свідомо прагне до певної мети, то у підсвідомості присутня протилежність її намірів.

К. Юнг знаходить наступне основне патогенне протиріччя при неврозах: «За ненормальних умов, тобто там, де справа йде про украй сильні і при цьому ненормальні установки у матерів, дітям може бути нав'язана відносно однорідна установка насильством над їхніми індивідуальними потягами, дитина, можливо, вибрала б іншу діяльність, якби не перешкодили цьому ненормальні зовнішні умови. Там, де має місце таке обумовлене зовнішнім впливом насильство над особистістю, індивідуум надалі здебільше стає невротичним і його лікування можливе лише через виявлення природно відповідної індивідуумові установки» [9].

У психоаналізі (З. Фрейд) – як необхідний і неминучий момент розвитку, пов'язаний з утворенням і розвитком дитячої тривоги; З. Фрейд, порівнюючи невроз і психоз вважав, що «невроз виступає конфліктом між «Я» (Ego) і «Воно» (Id), а психоз є аналогічним порушенням у стосунках між «Я» та зовнішнім світом». Тобто, базисне внутрішнє протиріччя при неврозах полягає в протиборстві свідомих (зовнішніх) і несвідомих (інстинктивних) сторін психіки. При невротичному розвитку особистості протиріччя буде головним чином між почуттям обов'язку (мораллю) і бажаннями (потягами) людини.

За З. Фрейдом виняткову роль у проблемі неврозів мають нерозв'язані «кризи» дитинства [13].



З ним погоджується К. Хорні (неофрейдизм) – яка вважає, що неврози розвиваються із переживань власного дитинства. Невроз (за К. Хорні) – це психічний розлад, викликаний страхом і захистом від нього, як прояв загальмованого процесу самореалізації, а також спробами віднайти компроміс у конфлікті протилежних тенденцій. Розвиток неврозів вона вбачає у переживанні корінної тривоги, обумовленої протиріччями міжлюдського спілкування, насамперед взаємовідносинами між батьками та дітьми. Якщо життєві ситуації (залякування, відсутність любові, гіперопіка) заставляють дитину часто переживати корінну тривогу, то можуть виникнути стійкі риси характеру, такі як невпевненість у собі, боязливе відношення до оточення. На її думку, кожна людина може й хоче удосконалювати свій особистий потенціал, але коли це природній потяг блокується зовнішнім соціальним явищем, виникає невротичний конфлікт [14].

Біхевіористи (Н.С. Міллер, Е.Ч. Толмен, Е.Р. Гутрі, К.Л. Халл та ін.) розглядають невротичну поведінку як результат підкріплення. До причин невротичних відхилень відносять відсутність адекватної батьківської моделі, депривацію основних потреб, психотравми, невідтримуюче оточення, а також відсутність можливості апробувати і закріплювати певні поведінкові зразки [9].

Представники гуманістичної психології (К.Р. Роджерс та ін.), основні форми психопатології особистості пов'язують з порушенням Я-концепції особистості. Невроз (за К.Р. Роджерсом) – наслідок незадоволення іманентно властивій кожній людині потреби у самоактуалізації [8].

З точки зору індивідуалістичної психології (А. Адлер), головна причина неврозу – низький рівень прояву соціального інтересу (або його недорозвиненість). Ступінь прояву соціального інтересу (потяг до співпраці з іншими людьми (дітьми) для досягнення спільних цілей) є показником психічного здоров'я особистості, а низький рівень прояву соціального інтересу (або його недорозвиненість) може бути причиною неврозів, наркоманії, злочинності та інших як соціальних, так і психопатологічних відхилень [9; 12].

Логотерапевти (В. Франкл та ін.) причину ноогенних неврозів вбачають у відсутності у людини сенсу життя, що породжує стан екзистенційного вакууму, фрустрацію. Це вроджена мотиваційна тенденція, характерна для всіх людей: вона є головною рушійною силою поведінки і розвитку особистості [9; 12].

З точки зору психології поведінки (П. Жане) невроз розглядається як зафіксована навичка непристосованої поведінки, набута шляхом навчання. Причиною може бути значне зниження напруження організму, що є наслідком тяжких соматичних захворювань людини, вродженої слабкості нервової системи, несподіваної фрустрації і стресів [9; 12].

Теорія первинної травми (О. Ранк) виокремлює три типи особистості: нормальний, креативний, невротичний. Невротичному типу особистості властиві: тенденція до відокремлення від людей і негативізм. Це людина з почуттям вини і критичності до інших [9; 12].



На думку Г.Ю. Айзенка, невротична поведінка в цілому може бути результатом научіння страхам і тривоги.

Англійський вчений М.Т. Хезлем вважає невроз «захворюванням, котре супроводжується афективним станом, який називається тривожністю» [9; 12].

У вітчизняній науці одним з перших, хто дав розгорнене тлумачення неврозу, був В.М. М'ясищев, який у своїй патогенетичній концепції неврозів ще у 1934 році відмічав, що невроз є хворобою особистості.

Пізніше (1960) він уточнив, що невроз – це психогенне захворювання, в основі якого лежить невдало, нераціонально і непродуктивно розв'язуване особистістю протиріччя між нею і значущими для неї сторонами дійсності, що зумовлює хворобливо-обтяжливі переживання. Невміння знайти раціональний і продуктивний вихід із стану переживань веде за собою психічну та фізіологічну дезорганізацію особистості [1].

Б.Д. Карвасарський, визначав невроз як «психогенний нервово-психічний розлад, який виникає внаслідок порушення важливих життєвих відношень людини і проявляється у специфічних клінічних феноменах при відсутності психотичних явищ» [4].

За О.І. Захаровим, невроз – це хвороба особистості, в першу чергу хвороба розвитку особистості, оскільки вона пов'язана з порушенням важливих особистісних проявів: потреб, мотивів, потягів [3].

Р.А. Зачепіцький патогенне джерело неврозу убачає в зіткненні значимих стосунків особистості з несумісною з ними життєвою ситуацією, що веде до перенапруження процесів ВНД і її розладам [9].

У концепції неврозів у дітей В.І. Гарбузова основне патогенне протиріччя полягає у невідповідності зовнішнього впливу природженому типові реагування – темпераменту. Основне протиріччя при неврозах буде у невідповідності вимог батьків і виховання в цілому психофізіологічним можливостям дітей, особливостям формування їх характеру і особистості в цілому [2].

М.М. Хананашвілі вважає невроз захворюванням, обумовленим надмірною кількістю інформації. В своїй книзі «Інформаційні неврози» він пише що: «необхідність обробки великої кількості інформації, тривало і в умовах дефіциту часу та високої мотивації» приводять до невротичних реакцій, а потім і до захворювання людини [7].

П.В. Симонов, навпаки, характеризує невроз як хворобу недостатньої кількості інформації. Так, наприклад, лютість компенсує недостатня кількість відомостей, необхідних для організації адекватної поведінки, страх – недостатня кількість відомостей для організації захисту, горе виникає в умовах гострого дефіциту інформації про можливість компенсації втрати тощо [1].

А.В. Петровський та М.Г. Ярошевський під неврозом розуміють нервово-психічне захворювання, психогенне за своєю природою, в основі якого лежить непродуктивне й нераціональне вирішення протиріччя між особистістю і



важливими для неї сторонами діяльності, котре супроводжується виникненням болісних переживань невдачі, незадоволених потреб, недосяжності життєвих цілей, непоправності втрати тощо [10].

Згідно з позицією вищеназваних вчених, причинами і механізмами розвитку неврозу є:

1) наявність певних психологічних особливостей – зокрема, схильність людей до неврозу як своєрідної реакції особистості на несприятливу для неї зміну обставин навколишнього середовища;

2) гіперактуалізація переживань, пов'язаних з психотравмуючою ситуацією як рушійною силою у виникненні та перебігу неврозу.

Отже, поняття «невроз» можна більш глибоко пояснити через розкриття понять «невротичний конфлікт» і «психічна травма».

Психотравма – це залишкові явища афективних переживань особистості, що викликані зовнішніми подразниками і породжують психічний дискомфорт – справляють на неї патогенний вплив.

Як суттєвий чинник у появі неврозу М.В. Іванов (1973) розглядає гіперактуалізацію переживань. Він виокремлює три варіанти оцінки психотравмуючої ситуації:

а) травмуюча ситуація небажана, але певною мірою приймається особистістю;

б) травмуюча ситуація загрожує несприятливому розвитку подій;

в) травмуюча ситуація загрожує престижу особистості: вона є найбільш психогенною [12].

На фоні взаємодії психічної травми (зовнішня несприятлива ситуація) й особливостей структури особистості (внутрішня несприятлива ситуація) формується ключова ланка виникнення неврозів – невротичний конфлікт.

Невротичний конфлікт – це внутрішня реакція людини на суперечливість між зовнішньою інформацією, з одного боку, і внутрішніми очікуваннями та прагненнями, з другого. Внаслідок цього людина стає нездатною сприймати нову інформацію, тобто відбувається порушення часового модусу майбутнього (за М. Хайдеггером); має місце також несформованість спрямовуючих норм, «ідеалів» (за М. Люшером) і звідси – руйнування соціальних відношень (за В.М. М'ясищевим). Виразність невротичного конфлікту зумовлюється суперечливим ставленням особистості до складної психотравмуючої ситуації, що перешкоджає раціональному розв'язанню конфлікту [9; 12].

Внутрішній (невротичний) конфлікт вчені розглядають як відносно патогенних, частіше неусвідомлюваних (у дітей), протиріч, так і відносно переживань – психологічного змісту конфлікту.

В.І. Гарбузов розглядав внутрішній конфлікт як проблему вибору дитини: між бажанням та реальністю, між задоволенням забороненого бажання та загрозою покарання за це, між двома взаємовиключними один до одного бажаннями, коли нічим не можна поступитися, між двох небезпек. При цьому,

невротичні переживання дитини, які пов'язані з необхідністю вибору, підсилюються, якщо дитина нерішуча. Ще більше посилюється почуття неспроможності [2].

Навіть при завищеній самооцінці (переважно ситуативній), у таких дітей внаслідок компенсаторно гіпертрофованих домагань відносно особистісних досягнень має місце дивергенція між бажаним рівнем Я та Я – самооцінкою. У дітей з невротичними розладами спостерігається глибока не відповідність самооцінки реальному та особливо бажаному, ідеальному Я, що стає джерелом розвитку патологічно гіпертрофованої їх потреби в самоповазі та рушійною силою невротичного розвитку їх особистості.

3. Фройд перший хто розглядав невроз як страждання суперечливого розвитку особистості [13].

На думку К. Хорні, невротичний конфлікт виникає, коли прагнення до безпеки у людини протирічить прагненню до задоволення бажань, і тоді з метою вирішення конфлікту виробляється певна стратегія поведінки.

За Е. Фромом, подвійність або суперечність мотивації у людини сприяє внутрішньому конфлікту, тобто з одного боку, вона прагне до незалежності; з іншого – хоче уникнути незалежності, оскільки вона приведе до відчуження. Близько до цього знаходиться і пізніша точка зору К. Хорні на неврози як відчуження особистості від «самозвеличення», переважання в ній Я, що ідеалізується, ірраціональна уява індивіда [14].

Переживання при внутрішньому конфлікті стають хворобливими, якщо займають центральне або, принаймні, значиме місце в системі відносин особистості і дійсності. Їх значущість – умова афектної напруги і афектної реакції.

Умовно внутрішній конфлікт можна підрозділити на конфлікт інтересів (переваг), потреб, можливостей і потягів.

Конфлікт інтересів часто доповнюється при неврозах конфліктом можливостей, в якому, у свою чергу, задіяні здібності до певного виду діяльності.

В.М. М'ясищев виділив наступні типи невротичних конфліктів:

а) надто завищені претензії особистості, що поєднуються з недооцінкою або повним ігноруванням об'єктивних умов чи вимог оточення;

б) суперечливі внутрішні тенденції та потреби, боротьба між бажаннями та обов'язком, моральними принципами та особистісними прихильностями;

в) суперечність між можливостями особистості та її прагненнями, завищеними вимогами до самої себе;

г) невротичні страждання насиченості певного типу можуть викликати надто занижену оцінку дитиною власних можливостей у разі наявності підвищених вимог і очікувань оточення [1].



А. Маслоу, О.Т. Соколова та інші вчені виділяють в генезисі невротичного конфлікту фрустрацію так званих базових потреб [8].

Динаміку внутрішнього конфлікту в розгорнутому вигляді можна представити таким чином:

- 1) наявність психотравмуючих життєвих обставин або подій які викликають переживання;
- 2) трудність, неможливість їх подолання силами дитини, що приводить до хронічного відчуття втоми і напруги;
- 3) зіткнення протилежно направлених мотивів, бажань, устремлінь, що породжують ефект фрустрації, внутрішнього занепокоєння;
- 4) поява відчуття незадоволення собою, посилення занепокоєння і афектної напруженості;
- 5) нестійкість самооцінки, в основному її зниження, песимістична оцінка перспективи;
- 6) зменшення внутрішньої узгодженості в оцінках і думках, вагання в ухваленні рішень, невпевненість в собі;
- 7) підвищення чутливості у вигляді непереносимості певних життєвих обставин і подій афектне загострене реагування на них.

Таким чином, *невротичний конфлікт є взаємодією зовнішніх і внутрішніх суперечливих подій. Психічна травма розглядається як наслідок деяких зовнішніх впливів на індивіда навколишнього середовища, що кваліфікуються ним як негативні.*

Формування і подальше розв'язання невротичного конфлікту тісно пов'язане зі станом захисних механізмів особистості. Якщо людина (дитина) нездатна вирішувати означені вище проблеми (задоволення потреб при їх гіпертрофованій загостреності), можна говорити про наявність невротичного розвитку особистості. У разі продуктивного вирішення проблем особистість виходить за межі «невротичного кола» і віднаходить спрямовуючі норми – «ідеали», за допомогою яких вона задовольняє свої потреби, реалізує мрії, сподівання. Така особистість здатна до самоактуалізації. За А. Маслоу «особистості, котрі самоактуалізуються, позбавлені неврозів».

Взагалі, невроз А. Маслоу інтерпретує як невдачу в особистісному зростанні, коли людині не вдається стати тим, ким вона могла б бути [8].

Задоволення потреби у безпеці, за К. Хорні (неофрейдизм), веде до формування здорової особистості; навпаки, поведінка батьків, яка перешкоджає цьому (насмій, невиконання обіцянок, гіперопіка тощо), призводить до розвитку у дитини базальної тривоги: відчуття самотності та беззахисності перед обличчям потенційно небезпечного світу. А виражена базальна тривога у дитини веде до формування неврозу у дорослого. Щоб справитися з базальною тривогою, дитина удається до захисних стратегій, які дістали назву невротичних потреб, або невротичних тенденцій [14].



На основі емпіричного аналізу К. Хорні описала десять «невротичних» потреб. Їх «аномальність» виявляється як у змістовій суперечливості, так і у формальних характеристиках структури та способах їхньої реалізації. Це такі потреби: в любові та схваленні, керуванні партнера, чітких обмеженнях, владі, експлуатуванні інших, суспільному визнанні, захопленні собою, честолюбстві, самодостатності та незалежності, бездоганності та незаперечності [14].

Ці потреби об'єднані у три основних категорії, кожна з яких являє собою стратегію міжособистісних відносин для досягнення почуття безпеки, тобто зменшення тривоги. Кожна стратегія має провідну орієнтацію у відносинах з іншими людьми, як-от: орієнтація на людей, орієнтація від людей, орієнтація проти людей. Залежно від типу орієнтації виокремлено три типи невротичної особистості.

К. Хорні розробила типологію невротичних особистостей: перший тип: відокремлений – розвивається шляхом усунення від світу – «робінзонада»; другий тип – розвивається через агресивне ставлення до оточення; третій тип: поступливий – такі діти уважні, люблячі, поступливі. Але їх поведінка компенсаторна, вони діють за принципом: «Ти мене любиш, тому не образиш». Відтак, важливо розрізняти любов справжню і невротичну [14].

Експериментальні дослідження підтверджують переважання у невротиків «зовнішнього (екстернального) локусу контролю», тобто вони прагнуть перекласти відповідальність на інших, а також феноменів «зовнішньої мотивованості» у всіх сферах життя. Думки, що екстерналам властива тривожність, депресивність і неврози, додержуються і представники теорії соціального научіння – зокрема, Дж. Роттер. Це свідчить про те, що невротична структура потреб детермінує переважання стильових особливостей особистості.

На думку К. Хорні, справжня причина психічних розладів полягає в порушеннях рис характеру: симптоми – це результат конфліктуючих рис характеру. Всупереч значному розходженню картин симптоматики труднощі характеру в багатьох випадках незмінно зосереджуються біля одних і тих самих базових конфліктів. Йдеться, зокрема, про конфлікт суперництва, що має три аспекти:

- Постійне порівняння невротиком самого себе з іншими – навіть з людьми, які не мають з ним спільних цілей; потяг до переважання над іншими людьми.
- Намагання невротика бути найкращим, але ці домагання не підкріплюються адекватними зусиллями, що могли б привести до їх реалізації (будь-яка невдача при спробі задоволення цих, невідповідно великих, домагань переживається як повний провал, а чужий успіх сприймається як особистісна невдача, тобто на фоні гордоців неодмінно розвивається і така негативна невротична риса, як заздрощі).

Третє, найбільш поширене невротичне порушення – почуття ворожості, коли поразка суперника означає власну перемогу. Це настановлення зумовлює



появу у невротика страху відплати і як наслідок – виникнення процесу самостримування, почуття меншовартості [14].

Узагальнюючи погляди вищеназваних психологів і психотерапевтів, зазначимо:

Невроз – це психологічне захворювання особистості, яке виникає на тлі її специфічних особливостей, детерміноване невротичним конфліктом як наслідком нерозв'язаного зовнішнього конфлікту і психотравмою (внутрішнє заглиблення суб'єкта в переживання психотравмуючої ситуації), що призводить до появи функціональних порушень: емоційних, вегетативних та соматичних розладів.

Невроз характеризується:

по-перше, зворотністю патологічних порушень, незалежно від його тривалості;

по-друге, психогенною природою захворювання, що визначається існуванням зв'язку між клінічною картиною неврозу, особливостями системи відносин і патогенної конфліктної ситуації особистості;

по-третє, специфічністю клінічних проявів, що складає у домінуванні емоційно-афективних і соматовегетативних розладів.

Література

1. Айрапетянц М.Г., Вейн А.М. Неврозы в эксперименте и в клинике. – М.: Наука. – 1982. – С. 118 – 131.
2. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. – Л.: Медицина, 1990. – 176 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – СПб: СОЮЗ. – 1998. – 336 с.
4. Карвасарский Б.Д. Неврозы: Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
5. Крузе В. Психосоматичні розлади в дитячому віці // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №2. – С. 27 – 28.
6. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебн. пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 576 с.
7. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. – М.: «МЕД пресс», 1998. – 592 с.
8. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – 362 с.
9. Психология личности: Словник-довідник /За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
10. Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И.В. Дубровиной

– 2-е изд. – М.: – Академия, 1997. – 176 с.

12. Словарь практического психолога /Сост. С.Ю. Головин. – Минск.: – Харвест, 1998. – С. 337 – 539.

13. Фрейд А., Фрейд З. Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов. – СПб.: Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 1997. – 387 с.

14. Хорни К. Невротическая личность нашего времени: Самоанализ /Пер. с англ. /Общ. ред. Г.В. Бурменской. – М.: ИГ «Прогресс»; Изд-во «Ювента», 2000. – 480 с.



САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

A PERSON'S SELF-REALIZATION IN FAMILY INTERACTIONS

Пенькова О.І.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Penkova O.I.,

PhD in Psychological Sciences, Senior Researcher, a leading researcher in P.R.Chamata Laboratory of Psychology of Personality of Kostiuk Institute of Psychology, the NAES of Ukraine

У статті аналізуються концептуальні підходи стосовно визначення психологічного змісту феномену ціннісної самореалізації особистості. Необхідною умовою розвитку даного процесу є тісний взаємозв'язок змістових характеристик його цілей з актуальними цінностями сім'ї, які фактично виступають регуляторами міжіндивідуальних взаємин.

Ключові слова: особистість, цінності, свідомість, самосвідомість, самореалізація, поведінка.

The article analyzes the conceptual approaches for determination of the psychological content of such phenomenon as a person's value self-realization. The necessary condition for self-realization is existing close links between the important characteristics of a person's life goals and the actual values of his/her family, which in fact act as regulators of interpersonal relations.

Keywords: personality, values, consciousness, self-consciousness, self-realization, behavior.

На постнекласичному етапі розвитку психології стало очевидно, що від процесів пізнання необхідно переходити до дослідження існування суб'єкта. Суб'єкт пізнає світ вибірково, керуючись власними ціннісними перевагами. Отже, пізнаючи, діючи, людина змінює не лише світ, а й себе. У кожній особистості є не лише індивідуальне, а й універсальне, загальнолюдське.

Ціннісно-смісловий аспект, що представлений у працях Боришевського М.Й. [2], Костюка Г.С. [4], Максименка С.Д. [5], Пенькової О.І. [8], Сердюк Л.З. [10], Р. Бернса [1], У. Джемса [3], А. Маслоу [6], Г. Олпорта [7], К. Роджерса [9] досліджує регулятивну роль таких факторів як спосіб життя, норми, ритуали, цінності, ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси та їх вплив на характер регулювання й вибір стилю поведінки в соціумі та сім'ї.

Самореалізація особистості – це усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова й перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісно значущих цілей, актуальних потреб. Саморегуляція

може здійснюватися за умови, якщо особистість крім здатності адекватно відображати й моделювати наявну ситуацію має змогу перетворювати власну активність (зовнішню і внутрішню) відповідно до моделі передбачуваної ситуації. Завдяки складності даного феномена, у науковій літературі існують підходи, у яких чітко представлені автентичні методологічні конструкти, концепції, дослідні методи для пізнання цієї особливої сфери розвитку людини в онтогенезі.

Самореалізація передбачає наявність у індивіда інформації про самого себе, що складає образ Я. Сучасна психологія розглядає дану проблему в єдності трьох аспектів: ідентичність (самість), «Его» (суб'єктність) і образ «Я». Всі ці аспекти взаємопов'язані і передбачають один одного. Ідентичність психіки, поведінки людини неможлива без якоїсь єдиної регулятивної основи, яка, в свою чергу, вимагає самосвідомості. «Его» як регулятивний механізм передбачає наступність психічної діяльності і наявність інформації про самого себе. Образ «Я» немов добудовує ідентичність і суб'єктність особистості і водночас корегує її поведінку.

Усвідомлення і прийняття власної значущості відбувається завдяки проєкції Я на іншу цінність, порівняння з нею і інтеграцію результату цього порівняння з Я. Цінність, з якою відбувається порівняння, називається засобом самореалізації. Цінність Я як предмет самореалізації особистості відноситься до та званих суб'єктивних цінностей або цінностей свідомості.

Сутність цінності Я полягає у здатності людини оволодівати власним внутрішнім світом шляхом його структурування за критерієм значущості і залежності від можливостей середовища, які вона надає для апробації ступеня даної цінності. Самореалізуючись, особистість намагається підвищувати рівень домагань в залежності від рівня її реальних досягнень. Самореалізація є та цінність, що характеризує життєву спрямованість на досягнення вершин у різних сферах буття. Вона має забезпечувати розв'язання життєвих завдань, а саме: 1) погодження особистісних потреб, здібностей з вимогами діяльності (середовища); 2) побудова життя відповідно до власних цілей і цінностей; 3) постійне прагнення до досконалості через протиріччя. Досконала особистість починає керуватись не власними психічними якостями, а, виходячи зі свого ставлення до життя, яке визначається її цінностями та метою.

Самореалізація особистості – складне ідеальне утворення, яке організоване у відповідну ієрархічну структуру за ступенем важливості, актуальності, необхідності у даний період життя індивіда. Уміння критично оцінювати себе, довільно спрямовувати і перебудовувати власні вчинки, прагнення до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм – це вияви самореалізації. Вони переконливо свідчать, що поза розвитком здатності до самореалізації неможливий процес становлення творчої соціально відповідальної особистості із критичним ставленням до оточуючого середовища, усвідомленням свого місця і ролі серед інших.



Самореалізація передбачає процес, в результаті якого відбувається системна трансформація індивіда. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, – наголошував Костюк Г.С., – особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти, створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку [4].

У роботі досліджувався характер ціннісних орієнтацій, що забезпечують результативність процесу самореалізації учнів 7, 11 класів.

Для реалізації поставлених завдань ми застосували анкету, у якій просили досліджуваних та їх батьків прорангувати за ступенем значущості список з п'ятнадцяти пунктів, що включають перелік цінностей самореалізації особистості. Наводимо їх для прикладу.

Цінності, пов'язані з оцінкою зовнішності: мати красиву зовнішність; виглядати дорослішим; бути успішним. **Соціально-комунікативні цінності:** мати теплі взаємини з батьками та родиною; мати хороші стосунки з друзями та оточуючими; користуватись авторитетом у школі. **Матеріальні цінності:** заробляти на життя; купувати дорогі речі; забезпечити собі матеріальний комфорт. **Цінності самореалізації:** виховувати у собі творче ставлення до праці, бути готовим до свідомого вибору майбутньої професії; розвивати власні пізнавальні інтереси і творчу активність при опануванні знань; уміти самостійно здобувати знання, постійно знайомитися з новими досягненнями науки і техніки. **Морально-етичні і естетичні цінності:** самореалізуватись як духовна особистість; оволодівати національною культурою і духовною спадщиною свого народу; уміти діяти у відповідності з власними переконаннями та брати участь у житті країни.

Розглядаючи отримані результати, необхідно зазначити, що у підлітковому віці інтенсивно розвивається самосвідомість, формуються такі її риси, як самокритичність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, глибше усвідомлюються власні фізичні, розумові і моральні якості. Особливе місце в розвитку особистості підлітка посідають цінності спілкування з батьками та родиною, з друзями та оточуючими, що задовольняє потребу підлітка у визнанні його Я, в реалізації себе для інших, що призводить врешті до побудови своїх життєвих планів, визначення своєї власної професійної перспективи.

Результати експерименту показали, що цінність «бути успішним» учні визнають пріоритетною, що дає їм можливість не лише звернути на себе увагу, показати себе, а й побачити своє Я в оцінці інших людей, отримати їх визнання. На думку ж батьків, даний критерій не настільки значущий, порівняно з вибором майбутньої професії та можливістю здобувати знання, завдяки чому реалізується потреба їх дитини у визначенні свого місця в суспільстві, у здійсненні власних життєвих планів.

Критерій, що стосується зовнішності, не відіграє істотного значення для батьків. В той час для учнів ця цінність – актуальна. Позиція Я у наших

досліджуваних досить багатопланова. Підлітки намагаються розкрити власну індивідуальність, апелюючи не лише до зовнішніх якостей, але й оцінюючи власну роль у соціальному оточенні. Слід зазначити, що вони перебувають у важкій ситуації, тому що потреба у самореалізації досить часто гальмується відсутністю розуміння та поваги до них дорослих, що призводить до затримки особистісного розвитку. Разом з тим, актуалізація власного зростання, формування самосвідомості, самовизначення вимагає від підлітків усвідомлення свого Я в суспільстві і суспільства в собі та для себе.

При аналізі отриманих результатів неможливо залишити поза увагою той факт, що у виборах досліджуваних морально-етичні цінності посідають загалом останні місця. Дану специфіку можна пояснити тією обставиною, що, на відміну від предметного світу, моральні цінності більш опосередковано пов'язані з оточуючим середовищем. Не всі учні можуть усвідомити суть соціальних вимог, а отже, відтворити їх у власній свідомості. Засвоєння особистістю суспільних морально-етичних цінностей і перетворення їх в ефективні регулятори поведінки відбувається завдяки індивідуально-особистісному корегуванню. Інколи при переході суспільних, моральних цінностей на рівень особистості порушується ієрархія цих цінностей: цінності, першочергові для суспільства, втрачають таке значення в особистісній ієрархії, а на їх місце висувуються інші. Всі ці процеси можуть бути зумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними, особистісними факторами.

Аналізуючи одержані результати, слід констатувати, що старшокласники віддають перевагу цінностям самореалізації, тобто здійснюють вибір на основі нормативних вимог суспільства, що пов'язано з розвитком їх соціальної активності, яка скерована на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища, для успішного досягнення значущої мети. А саме – особистісного професійного зростання. Батьки ж надають перевагу цінностям матеріального добробуту. На наш погляд, самореалізація у даному випадку реалізується шляхом пошуку предметних цінностей, якими можуть бути об'єкти матеріального світу. Дані цінності дозволяють особистості здійснювати соціальну адаптацію, що, з точки зору батьків, є особливо значущим у житті.

Не менш важливим фактором для респондентів є цінності, пов'язані з оцінкою зовнішності. Адже, щоб сформулювати думку про себе, про власний потенціал, особистість повинна мати деякі уявлення про себе, свої якості, знання і уміння, вона має оцінити, наскільки вони у неї розвинені, порівняно з суспільними або власними стандартами. Отже, самореалізація – усвідомлення цінності власного Я, яке спрямоване на адаптацію до інших людей чи до інших соціальних груп. При вимірюванні соціально-комунікативних цінностей використовувались наступні критерії: теплі взаємини з близькими та родиною; хороші стосунки з друзями та оточуючими; авторитет у школі. Як показали експериментальні дані, досліджувані, як учні, так і батьки, обрали даний



критерій визначальним. В той час усвідомлення старшокласниками своєї значущості досягається за рахунок власного авторитету, що дозволяє їм здійснювати соціальну адаптацію. Цінності взаємин з батьками та друзями не відкидаються, але й не приймаються як актуально необхідні цілі для власної самореалізації. Потреба у спілкуванні формується у особистості в процесі взаємин з оточуючими. Численні дослідження свідчать про те, що ефективно розв'язання проблем самосвідомості, самовизначення, самореалізації неможливе без діалогу з оточуючими людьми, без їх допомоги. Спілкуючись з друзями, батьками, вчителями учні відчують потребу в знаходженні свого Я у цьому середовищі. Емоційно-ціннісні ставлення до себе стають визначальними в поведінці юнаків, провідне місце починають посідати особистісні і моральні цінності, зростає стійкість і об'єктивність самооцінки. Що стосується батьків, то вони керуються особистісними потребами, метою яких є інтеграція взаємовідносин з іншими при збереженні власної ідентичності та індивідуальності.

У процесі самореалізації старшокласники актуалізують лише ті цінності, які відіграють у їх житті важливу роль. Саме завдяки цьому формується індивідуальна система ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка даного процесу. Наявність вибору і свобода його здійснення позитивно впливає на мотивацію. Можна говорити, що цінності стають підставою для самовдосконалення і є факторами самореалізації особистості.

Таким чином, проблема самореалізації особистості є однією з найактуальніших у психології. Основними умовами становлення даного феномену слід визнати такі фактори як сімейно-ціннісне спілкування та власна активність індивіда. У спілкуванні засвоюються форми, види і критерії оцінок; в індивідуальному досвіді відбувається їх апробація, наповнення особистісною сутністю. У роботі доведено, що учні та їх батьки здійснюють ціннісний вибір на основі нормативних вимог суспільства; він реалізується шляхом пошуку внутрішніх резервів досягнення значущої мети. Саме завдяки цьому формується індивідуальна система ціннісних орієнтацій, від яких залежить динаміка самореалізації особистості.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс – М.: Прогресс, 1986.
2. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: Монографія / М.Й. Боришевський – К.: Академвидав, 2010. – 416с.
3. Джемс У. Личность / У Джемс // Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАХ – М, 2000. С. 7-44.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // Під ред. Л.М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608с.

5. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження / С.Д. Максименко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України // За ред.. С.Д. Максименка. – Нора-прінт, 2004. – Вип. 24. – С. 3-15.
6. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008, 352 с.
7. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.
8. Пенькова О.І. Концептуальні підходи до проблеми самовдосконалення особистості у сучасній науці / О.І. Пенькова // Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості. – Монографія [Електронний ресурс]; За ред. Л.З. Сердюк. – К.: Педагогічна думка. – 2015. – [http // lib.iitta gov/u.a./](http://lib.iitta.gov.ua/) ISBN 978-966-644-410-6. С. 95-98.
9. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія в 3-х т. / За ред. Р. Трача і Г. Балла. – Т. 1. – К., 2001.
10. Сердюк Л. З. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді / Л. З. Сердюк // Освіта регіону. – №2, 2012. – К.: Університет «Україна». – С.311-317.



ЗНАЧЕННЯ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ У ВДОСКОНАЛЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

MEANING OF MEDIA RESOURCES IN IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS

*Перепелиця Анна Володимирівна,
кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології і педагогіки
Національного університету фізичного виховання та спорту України*

Анотація. У статті розглядається вплив медіа ресурсів на студента в навчально-виховному процесі. Аналізується необхідність вдосконалення навчального процесу через залучення сучасних інформаційних та комунікаційних технологій.

Ключові слова: навчальний процес, студент, медійний ресурс.

Annotation. The article examines the influence of media resources on the student in the educational process. The necessity of improving the educational process using modern information and communication technologies is analyzed.

Key words: educational process, student, media resource.

Масштаби впливу медіа на різні сфери життя зростають з кожним днем. Це ставить нові завдання перед освітньою системою, а саме вдосконалення навчального процесу через розширення засобів навчання медійними ресурсами (електронними підручниками, словниками і довідниками, презентаціями) та залученням соціальних мереж (чати, форуми, блоги, електронна пошта, телеконференції, вебінари).

Сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють індивідуалізувати і активізувати освітній процес навіть в рамках групового навчання. Медіа вносять принципові зміни в зміст і методи навчання, дозволяють використовувати особливий тип завдань, спрямованих на рефлексію студентами своєї діяльності, на її саморегуляцію. Електронні медіа, завдяки своїм специфічним характеристикам, дають можливість краще сприймати і запам'ятовувати матеріал, дозволяють підвищити ступінь обліку ергономічних вимог до навчальних матеріалів, володіють багатими виховними можливостями, їх використання в навчально-виховному процесі орієнтоване на формування пізнавальних мотивів студентів. Облік педагогічних аспектів використання електронних медіа в навчально-виховному процесі є важливим для розбудови системи освіти відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства. Окрім того, використання медійних ресурсів в навчанні допомагає педагогу вирішити такі дидактичні завдання, як:

- формування стійкої мотивації;

- активізація розумових здібностей;
- залучення до роботи пасивних студентів;
- підвищення інтенсивності навчального процесу;
- забезпечення живого спілкування з представниками інших країн і культур;
- забезпечення навчального процесу сучасними матеріалами;
- привчання до самостійної роботи з різними джерелами інформації;
- реалізація особистісно-орієнтованого і диференційованого підходу до навчання;
- активізація процесу навчання, можливість залучення студентів до дослідницької діяльності;
- забезпечення гнучкості процесу навчання. [1]

Але необхідно враховувати педагогічні вимоги до оформлення та використання медійних ресурсів в навчальному процесі. Це потребує від викладача не тільки знання сучасних технічних пристроїв і вміння з ними працювати, а й певного рівня критичного мислення (здатності інтерпретувати повідомлення засобів масової інформації, розуміти різні медіатексти), навичок самостійної творчої роботи, пов'язаної з пошуком, обробкою і презентацією інформаційного матеріалу. Вдосконалення навчального процесу потребує і змін підготовки викладачів, як на етапі отримання освіти, так і під час професійної діяльності. Особливо це стосується курсів підвищення кваліфікації, які повинні змінюватись та вдосконалюватись відповідно до новітніх змін в медіа просторі.

Література

1. Вилегжаніна Е. А., Мальцева Н. Н. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі [Текст] // Актуальні завдання педагогіки: матеріали VI Міжнар. науч. конф. (М Чита, січень 2015 р). - Чита: Видавництво Молодий вчений, 2015. - С. 4-6.



ПЕРСОНОЛОГІЧНА СПАДЩИНА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ

PERSONOLOGICAL LEGACY OF DOMESTIC PSYCHOLOGY: STATE OF THE PROBLEMS AND PROSPECTS FOR RESEARCH

*Поклад Ірина Миколаївна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).*

*Poklad Irina M.,
Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Assistant professor of the G.S.
Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences
of Ukraine, Kyiv, Ukraine).*

***Анотація:** У статті розглядаються актуальні проблеми історії української психології на сучасному етапі її розвитку. Досліджуються провідні напрямки філософсько-психологічної думки у вітчизняній психології кінця XIX - початку XX століття стосовно формулювання теоретико-методологічних засад та основних принципів розуміння особистості. Аналізуються психологічні вчення та концепції особистості у світлі персонуологічної вітчизняної психології.*

152

***Ключові слова:** філософсько-психологічна спадщина, поняття особистість, персонуологічні концепції.*

***Annotation (summary):** The article deals with current problems of the history of Ukrainian psychology at the present stage of its development. The main directions of philosophical and psychological thought in national psychology of the end the 19th and the beginning of the 20th century concerning the formulation of theoretical and methodological foundations and the basic principles of understanding the personality are researched. Analyzed psychological teachings and concept of personality in the light of the personological Ukrainian psychology.*

***Key words:** philosophical and psychological heritage, the concept of personality, personological concepts.*

***Постановка проблеми.** Сучасний стан розвитку психологічної думки відрізняється зверненням до традицій гуманістичних підходів у психології. Важливу роль у цьому покликана відіграти й історико-психологічна наука, основним завданням якої є відтворення об'єктивної картини становлення і розвитку психологічних знань, встановлення дійсного місця і значення вчень і традицій, що існували в історії психології. Не менш важливим завданням історико-психологічного пізнання є також розкриття творчого потенціалу*



досліджуваних концепцій і систем, спрямоване на вирішення теоретичних і методологічних проблем сучасної психології.

Актуальним, у цьому зв'язку, стає звернення до історії вітчизняної психологічної думки кінця XIX – середини XX сторіччя, яка, відрізняючись широтою й розмаїтістю підходів до свого предмета, володіє, разом із тим, потужним і майже зовсім ще не розкритим потенціалом для розв'язання проблемних питань сучасного етапу розвитку психологічної науки. Насамперед, це стосується метафізичного напрямку у вітчизняній психології, який, будучи сутнісним чином пов'язаним із персонологічною проблематикою, зреалізував дійсно гуманістичні підходи до вивчення й тлумачення особистості. Опинившись через ідеологічні міркування на довгі роки усунутим із розгляду, напрям метафізичної психології залишається сьогодні майже зовсім невивченим. Недослідженими залишаються також і персонологічні концепції кінця XIX – середини XX сторіччя, які існували в рамках цього напрямку.

Мета та завдання статті. З огляду на сказане, нам уявляється важливим і необхідним, у ході дослідження, детальне з'ясування зв'язків фундаментальної філософської проблематики з проблемним колом теоретико-методологічних питань психології, які дискутувалися у цей період. Аналіз цих зв'язків має мету експлікувати ті первісні інтенції, які стали вихідними для складання теоретико-методологічної бази психології і які неминуче закладали у неї те чи інше вирішення проблеми особистості.

Аналіз публікацій та досліджень. Дослідження з історії психології, здійснені у межах радянської історико-психологічної науки, нажаль, не дають об'єктивної картини становлення і розвитку провідних психологічних напрямків, вчень і концепцій кінця XIX – середини XX сторіччя. Як зазначав В.А. Роменець [9], домінування ідеологічного схематизму у підході до історико-психологічних фактів і сцієнтистського раціоналізму в оцінці їх значущості, що існували в радянській історіографії, призвели до серйозних викривлень та диспропорцій як у розумінні історико-психологічного процесу, так і у оцінках його результатів.

Наслідком вищезазначених підходів для історичного дослідження проблематики особистості став відрив пізнішого, природно-наукового етапу розробки теми особистості, від періоду «донаукових» обґрунтувань особистісної реальності, а також усунення з розгляду цілої низки персонологічних вчень та концепцій, які не відповідали тогочасній ідеологічній кон'юктурі. На догоду згаданому схематизмові поява самої «ідеї особистості» у вітчизняній психології датувалася кінцем XIX – початком XX сторіччя, натомість попередній період розглядався лише як час «формування передумов» [6]. Так Ю.Т. Рождественський вважав, що психологічне знання про особистість обмежувалося, таким чином, рамками сцієнтистського, позитивістськи-емпіричного її бачення, й, одночасно, з розгляду усувалася ціла низка особистісних концепцій, що існували в складі метафізичних, релігійно-



філософських систем, а також, в рамках духовно-академічної психології XIX сторіччя [8]. З огляду на це, подібна вибірковість, що є абсолютно неприйнятною для науки, штучно відривала емпірико-експериментальний етап вивчення особистості від періоду первинних метафізичних обґрунтувань особистої реальності.

Безперечно, обмеження, які накладалися дослідниками в зв'язку із «способом існування» ідеї особистості, позначалися не тільки на зсуві часу виникнення цієї ідеї, але і, що закономірно, на виборі персоналій, які репрезентують ті чи інші підходи до особистості. У історико-психологічних роботах, які торкаються проблеми особистості у позначений нами період, відсутнє навіть згадування про таких вітчизняних мислителів як І. Вишенський, С.С. Гоготський, В.М. Сорока-Росинський та інших, що мають безпосереднє відношення до персонологічного напрямку у філософії і психології кінця XIX сторіччя. В наслідок цього, за рамками вивчення, залишився цілий ряд визначних імен і ґрунтовних концепцій вітчизняних мислителів, що не вписувалися в існуючу традицію.

Зміна погляду на теоретичну значущість та роль психологічних вчень, які розроблялися вітчизняними мислителями XIX сторіччя, що мала місце в деяких публікаціях останніх років [5], не знайшла, однак, відповідної реалізації у спеціальних дослідженнях з історії психології особистості. Більшість особистісних концепцій кінця XIX – середини XX сторіччя, що становлять безсумнівну теоретичну цінність для сучасної психологічної науки, все ще залишаються невивченими. Особливо цінною, у цьому зв'язку, є філософсько-психологічна спадщина так званої «Київської школи» – представниками якої виступають такі постаті як С.С. Гоготський, В.В. Зеньковський, О.О. Козлов, Г.І. Челпанов, П.Д. Юркевич та інші, про яку з впевненістю можна сказати, що вона була в цілому персонологічно орієнтована, а за глибиною та універсальністю підходів до особистості значно перевершувала західні психологічні вчення та концепції, що так активно засвоюються сьогодні [6].

Звернення до вищеназваної спадщини має на меті розширити часовий діапазон історичних розвідок пов'язаних із проблемою особистості, а також подолати теоретико-методологічний підхід, який підводив під одну природно-наукову «норму» чи критерій усе різноманіття психологічних поглядів, що існували в XIX сторіччі. Як доводять сучасні українські вчені (В.М. Летцев (2012), С.О. Мусатов (2015)), такий історико-психологічний розгляд і системний аналіз персонологічних концепцій вітчизняних мислителів кінця XIX – середини XX сторіччя, можливо, зміг би встановити іншу «точку відліку» для генези ідеї особистості у вітчизняній традиції, а також стати першим кроком на шляху до всебічного дослідження метафізичного напрямку в українській психології.

Виклад основного матеріалу. Отже, вітчизняні науковці вважають [1], що починаючи з V сторіччя, українська психологія пройшла три періоди



становлення, що характеризувалися різними розуміннями психологічних фактів. До прийняття християнства розуміння психологічного визначав принцип трійці; у Х-XVII сторіччі таке розуміння перебувало під впливом та відображало християнські традиції у трактування сутності душі; з XVIII століття і до нинішнього часу розуміння психічного стає все більш секуляритивним: психологія починає спиратися на засади методології та методи природничих наук.

Кожний з названих періодів має певні зразки пояснення сутності психічного, які вважалися єдиноможливими, а несумісні з ними факти ігнорувалися або «підлаштовувалися» до прийнятого канону. Особливо відрізнялися перші два періоди (які можна характеризувати поняттями теологічність, символізм, синтетичність) від третього, якому притаманні матеріалістичність, раціоналізм, аналітичність, еволюціонізм, сцієнтизм [3].

Враховуючи все вищесказане, можна попередньо констатувати, що кожен із виділених загальних періодів розвитку вітчизняної психології, розвиваючись загалом в рамках секуляритивної методології, мав наступні спрямування: інтроспективна психологія, природно-гуманітарна та гуманістична психологія.

Найвидатнішим представником інтроспективного напрямку в психології був Г.І. Челпанов [7]. Його ідеї та наукові погляди його однодумців можна викласти таким чином: автономність людської душі стосовно тілесного субстрату; принцип емпіричної взаємодії душі і тіла; зумовленість тілесної активності психічного; формування тілесної активності психічного; формування тілесності внаслідок психічної активності (І.О. Сікорський) [3]; застосування до психології закону збереження енергії (М.Я. Грот) [9].

Як свідчить історія, наприкінці XIX – початку XX століття інтроспективна психологія внаслідок панівного становища методології сцієнтизму та прагматизму вже не могла розвиватися. Відтак, вона поступається місцем природно-науковій психології. Цей напрямок, в основному, був представлений послідовниками вчення І.Павлова та його школи про умовні рефлекси, рефлексологією, гормонорефлексологією та напрямками, що пов'язували психічне з конституцією тіла, інстинктами тощо. Основні ідеї природно-наукової психології були такі: зведення психічного до фізіологічного; побудова психологічного дослідження за природно-науковою методологією на експериментальному матеріалі.

Однак, недоліки природно-наукової психології (абсолютизація зовнішньої детермінації психічного, заперечення самодостатності особистості та її суб'єктивності, епіфеноменологізм) стимулювали появу в цей же час культурно-гуманістичної психології, яка особливу увагу звертала на суб'єктивність, індивідуальність, неповторність, самодостатність психічного, на психічну причинність. Представники цього спрямування в психології – В.В. Зеньковський (до висилки його у 1922 році за межі країни), С.Л. Рубінштейн (до переїзду в Росію), Г.С. Костюк – притримувалися наступних ідей: принципу



психофізичної взаємодії (В.В. Зеньковський), принципу творчої самодіяльності особистості як умови її самодостатності (С.Л. Рубінштейн), принципу спонтанної активності як рушійної сили розвитку особистості (Г.С. Костюк).

Вивчення літературних джерел вчених кінця XIX – середини XX сторіччя [3, 4], які торкалися проблем особистості, ясно вказує на безпосередній зв'язок між шляхами вирішення фундаментальних онтологічних і гносеологічних питань філософії, що поставали перед дослідниками і науковцями у цей період, і тим чи іншим розумінням ними особистісної реальності. Те чи інше вирішення фундаментальних філософських питань, накладало відбиток на сприйняття і розуміння особистої реальності, а останнє, у свою чергу, вело чи до концептуалізації особистості, чи до повного заперечення її реального існування. У цьому контексті формувалася й відповідна теоретико-методологічна база «нової» психології.

Раніш ніж перейти до безпосереднього аналізу персонологічних концепцій названого періоду, зупинимось на розгляді та відтворенні загальної картини світоглядних орієнтацій вітчизняної філософії та психології кінця XIX – середини XX сторіччя.

У зв'язку з цим, звернемося до робіт вчених, які досліджували цю історичну добу. Так, В.М. Летцев доводить, що в кінці XIX сторіччя в імперській російській науці та філософії (до складу якої входила і Україна) позначилися два основних, світоглядно та методично різних, багато в чому полярних, напрямків у вивченні та розумінні людини. Перший був пов'язаний з природно-науковим підходом до людини (І.М. Сеченов, Н.Г. Чернишевський та ін.). Другий – розвивався в руслі ідеалістичних та релігійно-філософських традицій (М.Я. Грот, К.Д. Кавелін, В.С. Соловйов, Л.М. Лопатін та ін.). До цього останнього приєднувалися, а точніше, йшов поруч з ним, самотійний, на наш погляд, напрямок, пов'язаний із духовно-академічною традицією (С.С. Гоготський, П.Д. Юркевич та ін.).

Перший напрямок, що спирався на матеріалістичні погляди, відкидав всяку метафізику і бачив в людині лише «згусток природних сил та елементів». З цього випливало, що «така сутність не вимагає, щоб бути пізнаною, інших засобів, аніж ті, котрими наука добуває істину про інші речі».

Другий напрямок переважно був пов'язаний з ідеалістичною традицією філософствування і розробляв метафізичну проблематику особистості, утверджуючи самотійність духовної сутності людини і нередуційованність її до фізичного начала.

Стосовно духовно-академічного напрямку, можна констатувати, що він потрактовував особистість в традиціях християнської антропології, розглядаючи взаємодію духовного та фізичного начал в людині до її ієрархічної конструкції [5, С.180-181].

Відповідно до цього можна зробити деякі попередні висновки. Досліджуючи світоглядні орієнтації вітчизняної філософії та психології кінця



XIX сторіччя, можна виділити дві теоретико-методологічні настанови по відношенню до особистісної реальності, що були заявлені у цей історичний час – природно-наукову та духовно-академічну. Проаналізувати ці два провідні напрямки філософсько-психологічної думки можна через розгляд поглядів мислителів, які уособлюють собою два протилежні світогляди і відповідно дві ключові лінії розвитку уявлень про особистість – І.М. Сеченова та П.Д. Юркевича. Аналіз цих уявлень показує, що заперечення самодетермінації психічного (особливої психічної причинності) та заміна психічної цілісності у розумінні людини рефлексивно-поведінковими «відповідями» (за І.М. Сеченовим), призводить до усунення «особистості» як витока (джерела) та основи такої цілісності. Найбільш аргументовано це доводив у своїх працях П.Д. Юркевич [10]. Так, заперечуючи атомарно-абстрактне і механічно-зовнішнє розуміння особистості у сучасній йому науковій традиції, вчений підходив до «особистості» з внутрішнього її боку, наголошуючи, що основою цілісної, дійсного і справжнього «Я» людини є прихована у серці «доглибинна особистість».

Все сказане дає змогу перейти до репрезентації персоніологічних концепцій вітчизняної психології кінця XIX сторіччя, що виходили з метафізичного розуміння сутності людини, з самотійності її духовного єства й розробляли метафізичну проблематику особистості. Такими є концепції мислителів С.С. Гоготського, М.Я. Грота, В.В. Зеньковського, Г.І. Челпанова, П.Д. Юркевича.

Одним з найяскравіших представників «української школи» думки, носієм вітчизняної духовно-академічної та університетської традиції освіти і філософствування був С.С. Гоготський (1813-1889) – доктор філософії, психолог, педагог, богослов (викладацька діяльність якого тривала понад 45 років). Випускник і багаторічний викладач Київської духовної академії, магістр богослов'я (1837); доктор філософії та стародавньої філології (1850), професор кафедри педагогіки (1851), а потім кафедри філософії Університету Св. Володимира (1869); автор цілої низки ґрунтовних історико-філософських та історико-педагогічних досліджень, психологічних і філософських статей [8].

Питанням психології і особливо вікової психології вчений присвятив декілька праць [2]. Якщо стисло схарактеризувати загальний погляд вченого на цілі та завдання психології як науки, то можна констатувати наступне. Психологія, як пояснює вчений, досліджує «прояви» душевного життя («які більше або менше входять в нашу свідомість») і на підставі цього робить висновок про душу та її властивості, які самі не можуть бути предметом безпосереднього спостереження. «Психологія повинна займати вагомe місце тому, що лише за її допомогою стає можливим приведення прагнучого до доступного розуміння ідеї початку духовного життя і його відношення до тілесної сутності організму, що виступає знаряддям проявів вищого» писав С.С. Гоготський (1867). Відповідно до цього, психологія розглядає послідовність



проявів душевного життя – відчуттів, почуттів, волі, розуму. Зокрема, усвідомлення людиною існуючих верховних, божественних законів, «...что запечатлены в его же собственной мысли...» [2, С.315], здійснюється за допомогою однієї із здібностей духа, – мислення, що відрізняє людину від нижчих істот, і лише в гармонії мислення з вищими законами складається істина). Тобто, розвиток психіки («внутрішнє зростання її»), встановлює закономірності («загальні начала») цього розвитку і пояснює «походження, зміст та взаємне відношення головних напрямків і форм душевної діяльності». Згідно з психологічними поглядами вченого, до основних видів такої діяльності належать: художня, наукова, практична та релігійна.

Отже, С.С. Гоготський пояснює, що психологія займається як вивченням закономірностей психічного розвитку, так і розкриттям витоків психіки, щоб мати «поняття про саме начало душевного життя». Очевидно, що поняття про «саме начало» – є досвідом самості, досвідом суб'єкта, що опосередковує всі психічні процеси.

Ще одним з визначних представників духовно-академічного напрямку в психології ХІХ сторіччя була постать філософа, психолога, педагога П.Д. Юркевича (1826-1874). Він закінчив Київську духовну академію (1851) та як «надзвичайно обдарована людина» був залишений у ній викладати історію філософії і німецьку мову. Згодом був переведений в Московський університет, де працював до кінця свого життя. Хоча за 48 років свого життя вчений написав порівняно небагато праць [1], але такі його роботи як «Ідея» (1859), «Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням Слова Божого» (1860), «Розум за вченням Платона і досвід за вченням Канта» (1866) за оцінкою В.В. Зеньковського «дуже значні» [4, С.117].

Особливе методологічне значення для сучасної психології має його стаття «Серце та його значення в духовному житті людини, згідно з ученням Слова Божого», спрямована на пізнання ролі серця у психологічній діяльності, у якій він, по-перше, вдало висвітлив обмеженість західноєвропейського раціоналізму, що пов'язував психічну діяльність виключно з роботою мозку, по-друге, продовжив лінію специфічно національного українського розуміння сутності психіки, заснованого на принципах кардіоцентризму (українська патристика, Г.С. Сковорода, П.Д. Юркевич, М.В. Гоголь, М.Я. Грот та ін.). Узагальнюючи філософські і психологічно значущі обґрунтування особистісної реальності у роботах вченого, потрібно підкреслити наступне. Відкидаючи атомарно-абстрактне і механічно-зовнішнє розуміння особистості в сучасній йому науковій традиції, П.Д. Юркевич підходив до особистості із внутрішнього її боку, уводячи вимір глибини в «площинне» її буття. Вчений показував, що жива, дійсно існуюча людина не може бути сприйнятою через перелік – хоча б і найдосконаліший – її загальних родових рис, бо все справжнє, дійсно народжується не із загальної родової сутності людини, а є проявом глибинно-особистісного підґрунтя психіки, її душевного осереддя [1].



Інший визначний вчений, філософ і психолог М.Я. Грот (1852-1899) у своїй творчості яскраво окреслив шлях розвитку філософії та психології від позитивізму до метафізики, від фізіологічної психології до визнання субстанції душі, її позачасової природи. За його переконанням, людська особистість є носієм всесвітніх начал, одним з її втілень [9].

Одним із найвідоміших дослідників психіки в період розвитку вітчизняної психології був визначний психолог київської школи, психіатр, невролог, педагог І.О. Сікорський (1842-1919). Практично все життя (за винятком порівняно незначного часу (1873-1885), коли він працював у клініці душевних хвороб Імператорської Військово-медичної академії у Петербурзі), вчений жив у Києві, працюючи на посаді професора Київського університету Св. Володимира майже 34 роки. Він автор кількох сотень наукових праць з проблем психології, педагогіки, психіатрії та неврології. Коло його наукових інтересів було дуже широким. Вчений прагнув зібрати воедино всі дані наук про людину, намагався створити цілісне уявлення про хід розвитку дитини і функціонування людської психіки залежно від діяльності нервової системи; показати взаємодію емоційної, інтелектуальної та вольової сфер, обґрунтувати необхідність поєднання розумового, морального та естетичного виховання [3].

Основним питанням психології, на думку І.О. Сікорського було питання про зв'язок і співвідношення явищ тілесного і душевного порядку. Відповідно до цього основного питання, ним була висунута гіпотеза про те, що між психічними функціями, які він відносив до явищ тілесного порядку, і психічними властивостями, які він відносив до душевного порядку, не існує якісної різниці, а існує різниця тільки кількісна. Вчений вважав, що основним способом розвитку психіки є трансформація нижчих нервових властивостей у вищі психічні якості. Умовою, яка забезпечує успішність цих процесів, є нормальна спадковість, що розуміється як готовність нервової системи, або, як називає її І.О. Сікорський, «психічного субстрату», до сприйняття і переробки вражень, одержаних із оточуючого зовнішнього світу [8].

Суб'єктно-субстанційний підхід до особистості відстоював також професор Київського університету Св. Володимира (1891-1907), психолог, філософ, логік та блискучий педагог Г.І. Челпанов (1862-1936) [7]. Насамперед, розкидаючи поняття суб'єкта, як субстанційального початку психіки, він однозначно критично ставився як до асоціаністичних теорій суб'єкта, які трактують «Я» як сукупність або суму уявлень, так і до різноманітних елементаристських і механічних побудов, які гранично спрощують проблему «Я», заперечуючи тим самим, усяку змістовність суб'єктного начала. Г.І. Челпанов вважав, що відмова від поняття «суб'єкта-субстанції», що домінувала у сучасній йому психології, веде до редукціоністських, таких що фізіологізують основу психіки побудов і, зрештою, до втрати справжнього предмета психології. До того ж стверджуючи реальність психічного суб'єкта, його



субстанціальну природу, вчений доводив, що визнання такого суб'єкта повинно бути вихідним пунктом у психологічних побудовах.

Найґрунтовніше та найпослідовніше розробляв особистісну проблематику філософ, психолог, теолог, професор Київського університету Св. Володимира В.В. Зеньковський (1881-1947). Історично так склалося, що саме в київський період його творчості спостерігалось поширення редукціонізму в науці, психологія як окрема галузь знань стала перед загрозою зникнення, оскільки набирало ваги заперечення психічного детермінізму та твердження про те, що розвиток психічних явищ повністю визначається соціальними, біологічними та фізичними причинами [9]. Тобто, для власне психологічних причин розвитку не лишалося місця в науці. На противагу таким тенденціям вченим була підготовлена праця про психічну причинність, у якій він відстоював теорію психофізичної взаємодії, визначальним у якій є психічне, що спрямовує еволюцію тіла. На жаль, враховуючи історично-політичні обставини (революція, еміграція та ін.) робота над працею «Проблемы психической причинности» була не закінчена.

В той же час, на думку вітчизняного психолога В.М. Летцева [6, С.193-194], дослідника життя та творчого шляху вченого, найбільш опрацьованою у науковому доробку В.В. Зеньковського була концепція особистості. Так він обґрунтовує, що у своїх роботах В.В. Зеньковський встановив, що особистість не є і не може бути ані системою координації нижчих нервово-психічних процесів, ані «сумою» якихось якостей, також вона не виводиться зі змісту своїх переживань чи соціального досвіду. Відповідно до цього, особистість є непохідним началом в людині, яке не тільки не може бути виведене ні з чого поза особистісного чи без особистісного, а, навпаки, визначає всі особливості психічного і тілесного життя людини. Таким чином, єдність особистості не виникає, а сама є вихідним пунктом змін у душі, основою її розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сьогодні, з огляду на сказане, реконструкція окремих психологічних вчень та концепцій, на нашу думку, повинна відбуватися за умови орієнтації історико-психологічних досліджень на нові світоглядні напрямки, на пошук та розгортання нових парадигм, розробки нових загальних теоретико-методологічних підходів. Тому спираючись на сучасні філософські розробки питань психології, введення у науковий обіг імен, наукових шкіл, психологічних вчень та концепцій, які ще залишилися за межами усталених підходів, усунення наявних в історії психології «перекручень та диспропорцій» що базувалися на ідеологічній чи суспільно-політичній кон'юнктурі, розгляд під новим кутом зору психологічної класики, і особливо вітчизняної психології, є найактуальнішими питаннями для історії української психології на сучасному етапі її розвитку.



Література

1. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій / В.С.Горський. – Київ: Наукова думка, 1996. – 289 с.
2. Гоготський С.С. О развитии познавательных способностей в педагогическом отношении / С.С. Гоготский. //ЖМНП. 1853. №3 – С.315-346; №4 – С.1-26.
3. Губко О.Т. Психолого-педагогічна спадщина І.О. Сікорського (до 150-річчя з дня народження) / О.Т. Губко //Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Матеріали конференції. – Т.1. – К.: АПН України, 1993. – С.161-170.
4. Зеньковский В.В. История русской философии: В 2-х т. / В.В. Зеньковский. – Ленинград: Эго, 1991. – Т.2. – 280 с.
5. Історико-психологічна реконструкція психологічної думки в етнокультурному просторі України: колективна монографія / за заг. ред. В.В. Турбан – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 257с.
6. Летцев В.М. Історія вітчизняної психології: проблеми вивчення і шляхи відтворення / В.М. Летцев //Особистість в кризових життєвих обставинах: історія та сучасність /Матеріали науково-практичної конференції (м. Київ, 15 жовтня 2015р.). – К.: ДТ Інформаційно-аналітичне агентство, 2015. – 25-27.
7. Поклад И.Н. Роль Г.И. Челпанова в развитии психологического образования / И.Н. Поклад //Г.И. Челпанов і його роль у розвитку психологічної освіти і науки слов'янських держав: Зб. докл. по матер. міжнар. конф. 20-21 квітня 2012 р. – Маріуполь: ДВНЗ «Приаз. держ. техн. ун-т», 2012. – 107-112.
8. Роджественський Ю.Т. Киевская школа академической психологии первой половины XIX века / Ю.Т. Роджественский. – К.: Гнозис, 2008. – 214 с.
9. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології XX століття: Навч. посібник / В.А.Роменець, І.П.Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
10. Юркевич П.Д. Философские произведения / П.Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 670 с.



ОСОБИСТІСТЬ І ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТА ПРАЦІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

PERSONALITY AND PROFESSIONAL ACTIVITY: INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORK'S SUBJECT ON THE DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL FORMATION

Пророк Н.В.,

доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Prorok Natalia V., Kyiv, Ukraine

В статті представлено результати емпіричного дослідження індивідуально-психологічних якостей практичних психологів, які перебувають на різних етапах професіогенезу. Показано, що із зростанням досвіду роботи цих фахівців розвиваються професійно важливі інтегральні властивості (професійна спрямованість, вимогливість до себе, відповідальність, інтернальний локус контролю, рефлексія, наполегливість, впевненість в собі, вольові й ділові якості).

Ключові слова: професійне становлення, інтегральні характеристики особистості, професійно важливі якості, суб'єкт праці, особистісний розвиток.

At the article is show the results of empirical investigation about individual-psychological features of practical psychologies who are at the different stages of professionogenesis. Showed that when the work experience of these specialists is increasing, the professionally important integral features (as a professional orientation, demanding for themselves, responsibility, internal locus of control, reflection, persistence, self-confidence, volitional and business qualities) are developing.

Key words: professional formation, integral personality features, professionally important features, work's subject, personal developing.

Постановка проблеми. Проблема професійного розвитку відноситься до невичерпних проблем психологічної науки. І не тільки тому, що це складна і вельми широка тема, а й тому, що різні погляди на цей процес постійно взаємодоповнюють і поглиблюють наукові уявлення про психологічну сутність як професійного становлення, так особистісного розвитку фахівця. Адже професійна діяльність детермінує розвиток особистості, є засобом формування суб'єкта і може стати потребою, метою, цінністю і сенсом життя [2; 10; 18; 1].

Основним результатом професійного становлення суб'єкта є розвиток його особистості та індивідуальності за рахунок набуття професіоналізму і формування індивідуального стилю діяльності [7]. Професійне становлення передбачає формування професійної спрямованості (зокрема, розвиток широкого спектру мотивів праці), професійної компетентності і соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання професійної діяльності у відповідності з індивідуально-психологічними особливостями людини [2; 14; 18; 11; 3]. І хоча існує досить багато наукових розробок проблеми професійного становлення, сучасне динамічне життя вимагає від фахівців соціономічних професій не тільки постійної модернізації своїх професійних вмінь, а й вдосконалення своєї особистості (яка в цих професіях є головним «знаряддям» праці). Тому питання: як відбувається активація і розвиток тих соціально значущих та професійно важливих якостей і здібностей особистості, які відповідають вимогам професійної діяльності; як відбувається *інтеграція цих якостей* в процесі професійного становлення – є надзвичайно актуальними і для системи неперервної освіти і для підвищення ефективності праці, зокрема практичних психологів.

Аналіз наукових досліджень. Психологи погоджуються із думкою, що розвиток суб'єкта професійної діяльності визначається зовнішніми (зміст, характер і умови професійної діяльності) і внутрішніми (особливості суб'єкта праці) чинниками. Через професійну діяльність та в процесі цієї діяльності відбувається професійне становлення фахівця, індивідуального стилю його діяльності, професійна ідентифікація [1; 2; 9; 8]. Взаємодія людини і професії (тобто, системи *об'єктивних вимог* до особистості, яка детермінована цією професійною діяльністю і в процесі виконання якої у суб'єкта діяльності виникають нові психологічні властивості і якості), зумовлює основне протиріччя (ядро) професійного розвитку і є його важливим чинником.

Найбільш ретельно особистість як суб'єкт професійної діяльності і проблеми становлення професіонала досліджуються в рамках професіогенетичного підходу. У фокусі уваги тут вивчення: закономірностей соціального і психологічного розвитку суб'єкта праці (на всіх етапах професійного життєвого шляху); можливостей управління цим процесом; психологічних механізмів адаптації людини до професії [2; 9; 18; 14]. Багато наукових праць присвячено дослідженню умов, форм та механізмів професійного розвитку і самовдосконалення (В.О. Бодров, Ж.П. Вірна, Т.М. Малкова, Л.М. Мітіна та ін.); а також регуляторних процесів, які забезпечують ефективність і надійність професійної діяльності [6; 11; 4; 5].

Здійснено безліч досліджень, в яких вивчалися чинники, що впливають на професійний розвиток: внутрішні, зовнішні, соціально-психологічні, психологічні, чинники діяльності, суб'єктивні, об'єктивні тощо. Серед



суб'єктивних чинників (які належать суб'єкту і в ньому проявляються) найчастіше називають такі: особливості розвитку професійно-важливих якостей [5; 13; 12; 16]; професійний рівень [4; 11; 15]; успішність професійної діяльності [6; 2; 14]. Визнається також взаємозв'язок і взаємовплив цих чинників.

Багаточисленні дослідження різних співвідношень особистості і діяльності, показали складність і багатоманітність зв'язків особистості і діяльності, які обумовлені як особливостями самого суб'єкта праці, так і специфікою діяльності [19; 14; 2; 18; 3]. Відмічається, що особистість і діяльність знаходяться у постійному процесі пристосування. У ньому відбувається не тільки компенсація найбільш слабких ланок, які не в достатній мірі відповідають вимогам взаємних відношень (особистості і діяльності), але й «формуються структури найбільш адекватного особистісного забезпечення цілей, задач і змісту діяльності» [1; 8; 13; 2].

До таких структур відносяться *інтегральні характеристики* особистості (такі, як професійна спрямованість, відповідальність, інтернальний локус контролю, рефлексія, наполегливість тощо). Серед науковців існує думка, що інтегральні характеристики – це певна комбінація значущих індивідуально-психологічних властивостей, суттєвих для успішної дії в рамках тієї чи іншої конкретної професії [18; 11; 12; 19]. Ці характеристики є психологічною основою, яка необхідна в усіх видах діяльності (хоча і в різній мірі); вони впливають на траєкторію професійного розвитку. Адже ці інтегральні характеристики створюють підґрунтя при формуванні професійної компетентності, підвищують адаптаційні можливості, породжують позитивні зміни [18; 11; 12; 19]. Дослідники цього психологічного феномену стверджують, що фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості [19; 11; 9].

На наш погляд, вивчення динаміки розвитку індивідуально-психологічних (в тому числі, і соціально значущих та професійно важливих) якостей в процесі професійного становлення надало б можливість наблизитися до розуміння специфіки інтегральних характеристик особистості.

Отже, **мета цієї статті** - описати результати емпіричного дослідження індивідуально-психологічних якостей практичних психологів, які перебувають на різних фазах (етапах) професіогенезу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Структурування груп фахівців, які перебувають на різних етапах професіогенезу, відбувалося за формальною ознакою «стаж роботи за спеціальністю», яка співпадає з етапами професійного становлення особистості, виділеними багатьма дослідниками [7; 9; 17 та ін.]: 1) *професійна адаптація*, а



саме входження в професію, засвоєння професійних технологій, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності; зазвичай цей етап триває від 1 до 3 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили в 1 групу - «адаптанти»; 2) *первинна і вторинна професіоналізація* (формування професійної свідомості; інтеграція професійно і соціально важливих якостей і вмінь у відносно стійкі професійно значущі констеляції; високоякісне виконання професійної діяльності); як правило, цей етап (фаза інтернала) триває від 3 до 8 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили у 2 групу - «інтерналі»; 3) *професійна майстерність* (більш-менш повна реалізація, самоздійснення особистості в професійній діяльності на основі рухомих інтегративних психологічних новоутворень професійного розвитку, зокрема «акме»); як правило, цей етап (фаза майстерності) настає після 8 років професійної діяльності, тому досліджувані з таким стажем входили у 3 групу - «майстри» [17].

Практичні психологи, що належать до цих груп, досліджувалися за допомогою опитувальника «16 PF» Р. Кеттелла (який є гнучким і змістовним методом дослідження особистості), методики «Вивчення комунікативних установок» (яка на практиці показала свою високу прогностичну спроможність в діагностиці комунікативних позицій особистості – суттєвого фактора успішності професійної діяльності практичного психолога) і авторської методики «Експертна оцінка співробітника» (яка дозволяє виявити певні особливості і тенденції реальної професійної поведінки і, зокрема, наявності/відсутності прагнення до самовдосконалення). Визначення наявності прагнення до самовдосконалення відбувалося за такими параметрами (які включено в останню методику): наявність тенденції до підвищення професійної компетентності та фахової самоосвіти; здатність переймати кращий досвід своїх колег; активна позиція (відкритість інноваціям, новим знанням, новій інформації); прагнення до високих стандартів професійної діяльності. Нагадаємо, що в опитувальнику Кеттелла кожний фактор відображує тільки одну із суттєвих особистісних властивостей, які включають якості, що її складають. Звідси витікає, що виокремлені властивості є незалежними від інших і не корелюють з ними. Фактори включають полярні характеристики властивості, а їх інтерпретація визначається кількістю стенів. Тобто, кожна властивість представлена в опитувальнику в континуумі його крайніх проявів.

Емпіричні дані, отримані за допомогою перелічених методик дають можливість порівняти індивідуально-психологічні властивості, комунікативні установки, професійну успішність, прагнення до самовдосконалення, які притаманні практичним психологам, що перебувають на різних етапах професіогенезу. Таким чином ми можемо побачити динаміку розвитку професійно значущих індивідуально-психологічних властивостей, в тому числі і інтегральних характеристик особистості (таких, як професійна спрямованість, відповідальність, інтернальний локус контролю, рефлексія, наполегливість



тощо). Виділивши індивідуально-психологічні властивості практичних психологів, які тією чи іншою мірою властиві досліджуваним із різних груп (структурованих за певними етапами професіогенезу), можна скласти «психологічні портрети» цих груп. Ми припускаємо, що інтегральні характеристики (які є певною комбінацією індивідуально-психологічних властивостей, суттєвих для успішності професійної діяльності), оскільки вони є підґрунтям професійної компетенції, психологічної зрілості, професійної майстерності, - в найбільшій мірі будуть представлені у досвідчених і успішних практичних психологів.

Отже, отримані дані свідчать про те, що психологи із 1 групи («адаптанти») достатньо комунікабельні, відкриті, природні, готові до співробітництва, уважні до людей, проявляють готовність до спільної роботи, легкість у встановленні безпосередніх міжособистісних контактів. В той же час їх вирізняє високий рівень прояву рис «невизнання авторитетів» (чи недовіри до авторитетів) і самовпевненість (високі оцінки за фактором $E=7,13$ – «домінантність – конформність»). Для молодих спеціалістів ці риси є своєрідним захисним механізмом, який, по-перше, дозволяє сміливіше робити перші кроки на шляху професійного становлення, по-друге, дозволяє не втрачати критичність до різних напрямів та парадигм професійної діяльності.

«Психологічний портрет» 1 групи найістотніше відрізняється від «психологічних портретів» двох інших груп («інтерналів» та «майстрів»). зокрема, психологи-початківці більш залежні та несамостійні, їм простіше та безпечніше приймати рішення разом з іншими людьми, працювати, відчуваючи поряд опору. Відповідно, у молодих спеціалістів, в силу їх недостатньої професійної адаптованості, відмічається вищий рівень стурбованості, фрустрованості, напруженості. Професійна успішність представників групи «адаптантів» експертами оцінена на 5,26 балів за 10 бальною шкалою (середньо-группова оцінка).

Для більшості (70 %) досліджуваних із цієї групи характерна відсутність прагнення до самовдосконалення. Ці психологи-початківці досить часто в спілкуванні проявляють «дитячу» позицію (в термінології методики вивчення комунікативних установок), основними рисами якої є потенційно висока психічна неврівноваженість (як наслідок емоційної і психічної незрілості), а також установка на залежність і підтримку (як наслідок відсутності досвіду прийняття відповідальних рішень). Ціннісні орієнтації у цих досліджуваних аморфні (несформовані). Також можна сказати, що особи, з високим вираженням даної позиції, не прагнуть до професійних досягнень. У психологів цієї групи нерідко проявляється конфліктна комунікативна установка. Тобто, партнер по спілкуванню сприймається як потенційний (актуальний) суперник, конкурент, супротивник, чи як перешкода в досягненні цілі. Окрім того, співрозмовник може також бути «матеріалом» для самоствердження. Підвищене прагнення до самозахисту не робить із конфліктного суб'єкта



приємного співрозмовника. Тому зрозуміло, що наявність таких рис свідчить про низький професіоналізм чи навіть професійну непридатність.

У представників 2 групи («інтерналі») виявлено достатньо високий рівень вольових якостей і відповідальності (фактор $G=6,01$: «підвладність почуттям – висока нормативність поведінки»). На середньому рівні проявляються сміливість у спілкуванні, вміння легко вступати в контакт з незнайомими людьми, теплота і відкритість в спілкуванні, вміння слухати, вміння бути уважним; вміння знаходити спільну мову з різними людьми, здібність викликати довіру, тактовність, дипломатичність; впевненість в собі; вміння впливати на інших, вміння мотивувати людей до роботи над своїми проблемами; вміння швидко знаходити індивідуальний підхід до людей в залежності від їх особливостей; вміння переконувати людей, залагоджувати незгоди.

У психологів цієї групи виявлено також середній рівень розвитку професійної мотивації (наявність внутрішніх мотивів професійної діяльності). Для більшості «інтерналів» притаманне прагнення до самовдосконалення і «батьківська» позиція в спілкуванні, сильними сторонами якої є впевненість у правоті моральних вимог, добросовісність, старанність, дисциплінованість, принциповість, старанність і наполегливість при виконанні завдань, прийняття відповідальності. Особи з таким типом спілкування добре вміють вимагати і контролювати діяльність підлеглих і молодших, вони здатні до опіки і захисту слабких, до прийняття відповідальності за їх благополуччя. Але серед слабких сторін «батьківської» комунікативної позиції відзначається тенденція до завищеної самооцінки, безапеляційність, менторський стиль спілкування, негативна реакція на критику, наявність стереотипів. Всі ці риси можуть свідчити про певні професійні деформації.

В дослідженні також виявлено, що для багатьох представників 2 групи («інтерналі») і 3 групи («майстри») притаманним є *високий самоконтроль* (а саме: контроль емоцій і поведінки; врівноваженість, стриманість; вміння адекватно поводити себе в різних складних обставинах; самовладання; витримка); *високий рівень відповідальності*; вимогливість до себе, організованість; енергійність, прагнення діяти, висока активність та працездатність; вміння наполегливо працювати; емоційна стабільність.

При оцінці рівня професійної успішності досліджуваних 2 групи («інтерналі») експерти звернули увагу на різку поляризацію всередині цієї групи: частина практичних психологів отримала досить високі оцінки (7,5 балів) свого професіоналізму (вони достатньо швидко вирішують професійні завдання, терпляче ставляться до типових професійних труднощів), а частина – низькі (4,6 бали).

Більшість практичних психологів 3 групи («майстри») відрізняє: прагнення до самовдосконалення (зафіксоване у 65 % досліджуваних); самостійність і незалежність в думках; самодостатність; впевненість в своїх



силах. Оскільки представники цієї групи – люди з достатнім професійним досвідом, можна припустити, що по мірі його накопичення спеціалісти починають вибудовувати власну систему роботи, власний індивідуальний стиль, можливо, власну «наукову парадигму», що і дозволяє їм проявляти самовпевненість, самоповагу самодостатність.

Середня оцінка досліджуваних цієї групи по фактору $G=6,82$ (G - нормативність поведінки) вказує не тільки на досить високий рівень прояву вольових якостей, але й на схильність до співробітництва. Також цей результат свідчить про цілеспрямованість; контроль емоцій і поведінки; вимогливість до себе; високий рівень відповідальності, надійність. Експерти високо оцінили професійну успішність психологів 3 групи (середньо-групова оцінка 7,18 балів), їх уміння аналізувати соціальну інформацію (поведінку, взаємини оточуючих), професійну рефлексію, критичність мислення. Вони досить швидко вирішують професійні завдання, відрізняються реалістичністю, терпеливо відносяться до традиційних (типових) труднощів, що можуть виникати, в тому числі, і у професійній діяльності.

Для більшості психологів 3 групи характерні високі оцінки щодо позиції «дорослого» у спілкуванні. Це вказує: на адекватну самооцінку; здатність розраховувати дії і контролювати їх; на раціональний характер реагування в проблемних ситуаціях; на тактичність і гнучкість в конфліктах; врівноваженість, стресостійкість, інтернальність, розвинуті вольові і ділові якості, незалежність від емоційного прийняття чи неприйняття оточуючих, стриманість і надійність у відношеннях, дисципліну. Проте, люди з таким типом спілкування недооцінюють емоційні сторони життя, часто бувають скованими, їм важко розслабитись.

Важливо зауважити на тому, що в ціннісному плані особи з позицією «дорослого» у спілкуванні змотивовані на досягнення успіху і морального задоволення у професії. В цілому основними характеристиками «дорослого» є емоційна і психологічна зрілість, здібність конструктивно використовувати накопичений досвід (як життєвий, так і професійний).

Аналіз результатів тестування трьох груп («адаптанти», «інтерналі», «майстри») за тестом «16 PF» Р. Кеттелла показав, що «психологічні портрети» 2 групи («інтерналі») та 3 групи («майстри») доволі схожі за факторами Е («домінантність – конформність»), G («підвладність почуттям – висока нормативність поведінки»), M («мрійливість – практичність»), O («схильність до почуття провини – самовпевненість»), Q_1 («гнучкість-ригідність»), Q_2 («конформізм – нонконформізм»), Q_3 («контроль бажань – імпульсивність»), Q_4 («розслабленість – енергійність»). Отримані дані свідчать про те, що професійно значущі індивідуально-психологічні властивості, які відображено в цих факторах, «відшліфовуються» в процесі професійного становлення. Більш досвідчені фахівці (представники 2 групи – «інтерналі» і 3 групи – «майстри») у порівнянні з психологами із 1 групи («адаптанти») є більш сильними,



незалежними, реалістичними, схильними покладатись лише на власні сили.

Регресивний аналіз дозволив встановити, що факторами, які впливають на успішність діяльності практичного психолога є наступні: за опитувальником «16 PF» Р. Кеттела – фактори G і Q2 (прямий зв'язок); J (зворотній зв'язок); за методикою виміру комунікативних установок – формальний стиль спілкування (прямий зв'язок); конфліктний стиль спілкування (зворотній зв'язок); за методикою експертних оцінок – фактори мотивації, емоційно-вольові якості, якості соціальної перцепції (прямий зв'язок). Психологічний зміст цих факторів відображує психологічну і емоційну зрілість.

Висновки. Результати професійного розвитку є своєрідним підсумком впливу різноманітних чинників (зокрема, самої професійної діяльності, професійного спілкування, соціально-економічної ситуації, інформаційного суспільства та ін.) на суб'єкт діяльності. Проявляються результати професійного розвитку у професіоналізмі фахівця, у показниках успішності його професійної діяльності. «Психологічні портрети» практичних психологів, які перебувають на різних етапах професіогенезу, дозволяють побачити не просто результати професійного становлення (які відображують суть перетворень, які відбулися в особистості фахівця), а й вектор цих перетворень. Отримані результати виявили тенденції: зростання у практичних психологів (від фази адаптації до фаз інтернала і майстерності) вимогливості до себе, відповідальності, впевненості в собі, самодостатності, самостійності, цілеспрямованості і розвитку вольових якостей. Тобто, із зростанням досвіду роботи цих фахівців розвиваються професійно важливі інтегральні властивості.

Література

1. Анцыферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 2. № 2. – С. 52–66.
2. Бодров В.А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В.А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. - № 3. – С. 23-28.
3. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в развитии личности / Елена Михайловна Борисова // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И.Анцыферовой. – М. : Наука, 1980. – С. 159–177.
4. Борисюк А. С. Психологічні особливості формування професійних якостей майбутнього медичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. С. Борисюк. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
5. Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.03



«Психология труда; инженерная психология» / Татьяна Александровна Верняева. – СПб, 1997. – 20 с.

6. Вірна Ж. П. До проблеми професійної успішності практикуючого психолога / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи. – 2002. – Вип. 2. – С. 132–140.

7. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, 2005. – 336 с.

8. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Елена Михайловна Иванова. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 208 с.

9. Климов Е. А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. М. : Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 400 с.

10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

11. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Гардарики, 1996. – 308 с.

12. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 79–97.

13. Москаленко О. В. Личностно-профессиональное развитие личности современного человека / О. В. Москаленко // Мир психологии. – 2004. – №4. – С. 168–178.

14. Поварёнков Ю.П. Введение в психологию труда [Текст]: учеб. пособие [для студентов вузов] / Ю.П. Поварёнков. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2006. – 134 с.

15. Пророк Н. В. До питання результатів і критеріїв самовдосконалення [Текст] / Н.В. Пророк // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. Т. XIV, част. 1– К., 2012. - С. 282-290.

16. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Людмила Николаевна Собчик. – СПб.: Издательство "Речь", 2005. – 624 с.

17. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.

18. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. Пособие / А.Р. Фонарев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 240 с.

19. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.



ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ОТОЧУЮЧИМИ THE INTERACTION OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS WITH OTHERS

*Пушкарська Леся Павлівна,
молодший науковий співробітник Інституту психології Імені
Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна)*

*Pushkarska Lesya P.,
junior researcher of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine)*

Анотація: особливо складних умовах перебуває людина з обмеженими фізичними можливостями. З розвитком спеціальної педагогіки та спеціальної психології в Україні, так як і у всьому цивілізованому світі, активно пропагується та запроваджується інклюзія до дітей з вадами розвитку.

Ключові слова: діти з вадами слуху, інклюзивна освіта, особливості взаємодії.

Annotations: Especially difficult conditions are people with disabilities. With the development of special pedagogy and special psychology in Ukraine, as well as in the entire civilized world, actively promoted and introduced inclusion of children with hearing impairments.

Key words: children with hearing impairment, inclusive education, interaction features.

Порівняно із глухими, діти зі зниженим слухом (слабочуючі) мають слух, який з допомогою аудіопідсилювальної апаратури дає змогу сприймати мовлення оточуючих та самостійно опановувати мовлення (хоч і певною мірою спотворено). Головне – допомогти дитині почуватися впевнено, бути щасливою, знайти своє місце у житті. Щоб досягти цієї мети, батькам знадобляться нові знання про особливості їхньої дитини, про можливості її розвитку, прийоми навчання та виховання.

В останні роки у педагогічній світовій практиці спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей з порушеннями слуху, які навчаються серед однолітків зі збереженою слуховою функцією, впроваджується інклюзивна освіта. Діти з порушеннями слуху, можуть успішно навчатися в загальноосвітній школі, але вони потребують створення спеціальних педагогічних умов, індивідуального підходу [1].

Дитина з порушеннями слуху має певні особливості взаємодії з оточуючими. Надалі мова буде йти про взаємодію дітей з порушеннями слуху батьками та дітьми з нормальним слухом.



Взаємовідносини формуються за підтримки фахівців – сурдопедагогів та сурдопсихологів.

Говорити з дитиною потрібно:

- однією літературною словесною мовою (не змішувати українську і російську, діалектну);
- у нормальному темпі, не поспішаючи, але й не уповільнювати, не розтягувати мовлення штучно;
- при достатньому освітленні;
- голосом нормальної сили (на відстані – можна дещо гучніше);
- чітко промовляти, не „ковтати” закінчення;
- дотримуватися правильних інтонацій;
- не відвертатися від дитини;
- не робити зайвих рухів, які можуть відвернути увагу дитини;
- емоційно заохочувати дитину до спілкування [2, 75].

Для дитини з порушеннями слуху, особливо дитини, котра виховується в сім'ї батьків, які добре чують, позитивну роль відіграє наявність брата чи сестри. Бажаючи знайти тісний емоційний контакт із батьками і не досягаючи цього, дитина переносить свої позитивні емоції та ставлення на братів і сестер. Важливу роль при цьому відіграє рівень спілкування дитини з порушеннями слуху з братом чи сестрою. В процесі гри чи побутової діяльності діти швидко знаходять контакт між собою і легше встановлюють взаєморозуміння.

Проблема взаємовідносин у сім'ї є дуже складною і багатогранною. Діти з порушеннями слуху відкрито виражають свою прихильність і любов до матері, вони прямо повідомляють про свої почуття, а також про бажання бути поруч, проводити з нею час. У сім'ях дітей із порушеннями слуху, які мають батьків із порушеннями слуху, також встановлюються тісні міжособистісні стосунки. Діти в таких сім'ях відкриті у вираженні своїх почуттів, проявляють позитивні емоції, мають більшу соціальну зрілість, більш допитливі, активніші, ніж діти з порушеннями слуху, в яких батьки чують. У сім'ях дітей із порушеннями слуху, які мають батьків із порушеннями слуху, так само, як і батьків, які чують, діти більш орієнтовані на маму, ніж на тата.

Таким чином, взаємостосунки дитини з порушеннями слуху та її найближчим оточенням суттєво впливають на розвиток особистості дитини. Цілеспрямована робота психологічної корекції відносин міжособистісної взаємодії батьків і дітей може стати важливим засобом впливу на розвиток гармонійної особистості слабкочуючої дитини, становлення правильних взаємовідносин дитини із близьким оточенням та соціальним середовищем [1, 25].

Знати мову змалечку - це багатство як розуму, так і душі. Згодна, що через спілкування можна сформувати неординарну особистість.



Література

1. Мірошніченко І. А. „Особливості виховання, навчання та розвитку дітей з вадами слуху в інклюзивному класі (групі)”: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://abetkaland.in.ua/osoblyvosti-ditej-z-vadamy-sluhu-v-inklyuzyvnomu-klasi/>
2. Путівник для батьків дітей з особливими потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. - К: ТОВ ВПЦ «Літопис-XX» - 2010. - (Серія «Інклюзивна освіта»)



ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

SUMMARY RESEARCH METHODOLOGY PROBLEMS TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS SOCIAL SPHERE TO INTERPROFESSIONAL INTERACTION

*Раєвська Яна Миколаївна,
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри соціальної
педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка, докторант Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України*

*Raievska Yana,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer of the Department of
Social Pedagogy and Social Work of Kamenets-Podilskyi Ivan Ogienko State
University, doctoral student of the Institute of Psychology named after GS Kostiuk
NAPS of Ukraine*

Анотація. У статті розкривається суть, ознаки та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії; основоположні принципи цього процесу; знання та вміння, необхідні фахівцю соціальної сфери для майбутньої професійної діяльності; представлено особистісну траєкторію та модель професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна сфера, фахівець соціальної сфери, професійна підготовка, міжпрофесійна взаємодія.

Summary. The article reveals the essence, features and features of the professional training of future specialists in the social sphere to interprofessional interaction; the basic principles of this process; knowledge and skills necessary for a specialist in the social sphere for future professional activities; the personal trajectory and a model of professional formation of specialists of social sphere for inter-professional interaction are presented.

Keywords: social work, social sphere, specialist in social sphere, vocational training, interprofessional interaction.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери займає центральне місце серед сучасних наукових досліджень. В умовах сьогодення дана проблема аналізується в контексті оновленого соціального замовлення, що вимагає, аби фахівець був конкурентоспроможним, стійким до стресів, гнучким, здоровим та готовим до продуктивної професійної діяльності. Саме це завдання має вирішувати професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної

сфери, поєднуючи в собі накопичений досвід та сучасні інноваційні підходи. Сьогодення реформування професійної освіти висуває нові вимоги до фахівців, які мають володіти глибокими професійними знаннями, що визначаються специфікою майбутньої професії, мати сформовані практичні навички та вміння для ефективного виконання функцій в професійній діяльності. Специфіка такої діяльності в соціальній сфері визначається діями, спрямованими на досягнення мети та станом об'єктів взаємодії – це соціальна, психосоціальна та соціально-педагогічна допомога окремим людям, групам та спільнотам, що потребують соціальної підтримки, захисту та обслуговування.

Актуальність обраної теми визначається кількома характерними для цієї ситуації тенденціями. По-перше, особливими соціальними очікуваннями щодо міжпрофесійної взаємодії в соціальній сфері та пов'язаною з цими очікуваннями необхідністю значно підвищити рівень професійної діяльності сучасного фахівця. По-друге, комплексним характером досліджуваної проблеми: в галузі гуманітарних наук практично немає дисципліни, для якої проблема взаємодії не посідала б центрального місця. По-третє, посиленням інтегративних процесів у науці, професійній діяльності, а також проникненням ідеї синтезу в суспільну практику. Ситуації міжпрофесійної взаємодії складають невід'ємну частину новітніх форм організації освітнього процесу.

Проблема розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності піднімалася в роботах О. Бондарчук, Л. Карамушки, Г. Ложкіна, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, В. Семиченко, В. Третяченко, Ю. Швалба тощо. Питання психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців соціальної сфери знайшли своє відображення в наукових працях психологів та педагогів в Україні – О. Бондарчук, А. Грись, Л. Карамушки, М. Корольчук, Н. Кривоконь, П. Криворучко, С. Максименка тощо.

На сьогодні проблема взаємодії як така займає вагоме місце у дослідженнях філософів (В. Біблер, М. Бубер, М. Каган, Е. Кант, П. Сорокіна), соціологів (К. Апель, Г. Блумер, М. Вебер, Ч. Кулі, Ю. Лотман, Дж. Г. Мід, Т. Парсонс, Дж. Хоманс), психологів (Б. Ананьєв, О. Бодальов, С. Іванова, В. Куніцина, О. Леонтьєв, Л. Орбан-Лембрик). Щодо міжпрофесійної взаємодії, то вона була предметом дослідження вчених: Т. Анісімової, Є. Головахи, М. Лежньової, Н. Паніної, А. Петрова.

О. Донцов, Б. Ломов, М. Обозов відзначають, що саме міжпрофесійна взаємодія забезпечує перетворення сукупності індивідуальних дій на єдину систему спільних дій.

Б. Ананьєв, Л. Буєва, М. Каган вважають, що міжпрофесійна взаємодія є категорією, що відображає процеси впливу різних суб'єктів один на одного, взаємну обумовленість їхніх вчинків і соціальних орієнтацій, зміну системи потреб, внутрішньоіндивідуальних характеристик, а також міжособистісних зв'язків, які виникають у ході цієї взаємодії.

У соціальній психології міжпрофесійна взаємодія розглядається як умова

сприйняття і розуміння людини людиною (О. Бодальов, Є. Кузьмін, М. Обозов).

Г. Андреева трактує поняття міжпрофесійної взаємодії, яка полягає не тільки в обміні інформацією, але й організації спільних дій, які допомагають партнерам реалізувати деяку спільну для них діяльність.

А. Гайдабрус, А. Гурьев, А. Ерьоміна, І. Масаліда, А. Петров, О. Петрова, В. Черкаєв представляють міжпрофесійну взаємодію як складний тип зв'язку, що обумовлює взаємну дію різних предметів, явищ дійсності в умовах взаємовпливу причини і наслідку.

Теорії міжпрофесійної взаємодії представляють її як матеріальний процес, що супроводжується передачею матерії, руху й інформації: як співпрацю, спільну діяльність (Б. Ломов, О. Леонтьєв, А. Журавльов), співпереживання (Дж. Хоманс, Е. Гофман, Я. Щепанський), спілкування (Г. Андреева). У структурі взаємодії виокремлюють трансакції (Е. Берн), інтеракції (Дж. Мід, Р. Блумер), впливи (А. Журавльов), контакт, відносини, дії (Я. Щепанський); емоції і проблеми (Р. Бейлс), взаємний інтерес (Г. Андреева). В. Семикін констатує, що в структурі взаємодії різні автори виокремлюють одні і ті самі компоненти, називаючи їх по-різному: практичний (В. М'ясищев), поведінковий (Я. Коломинський), регулятивний (Б. Ломов) – включає результати діяльності і вчинки, міміку, жестикуляцію, пантоміму й мовлення; другий – афективний, що включає те, що пов'язане з емоційним станом і переживаннями особистості; третій – гностичний (В. М'ясищев), когнітивний (Я. Коломинський), інформаційний (Б. Ломов), що характеризує активність особистості, що приймає й переробляє інформацію. Розмаїття підходів до визначення і структури взаємодії приводять до висновку, що між професійна взаємодія як соціально-психологічна категорія є інтегруючим чинником, який об'єднує частини в цілісний процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу об'єктів (суб'єктів), що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок.

Питання готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до виконання професійних обов'язків неодноразово розглядалися в роботах учених В. Бочарової, Т. Завгородньої, І. Зверєвої, А. Капської, О. Карпенко. Окремі аспекти формування професійної готовності фахівців соціальної роботи до здійснення соціального супроводу висвітлені у роботах Н. Клименюк, І. Мельничук, І. Трубавіної.

Однією з актуальних сьогодні є проблема приведення у відповідність системи підготовки фахівців соціальної сфери з тими завданнями та функціональними обов'язками, які вони повинні виконувати після закінчення вищого навчального закладу. Тобто, піднімається питання про створення неперервної багаторівневої системи підготовки кадрів для соціальної сфери, що безпосередньо пов'язане із завданням вдосконалення різнорівневої структури освітніх закладів, які надають соціальну освіту. Соціальна робота є одним із найбільш багатопланових і трудомістких видів професійної діяльності, тому



фахівець соціальної сфери може працювати на різних рівнях реалізації соціальної діяльності, що вимагає і різних рівнів освіти і кваліфікації. Вищий навчальний заклад, безумовно, повинен забезпечити якісну професійну підготовку, але при цьому не забувати про важливість формування особистісних якостей майбутнього фахівця соціальної сфери.

Теоретичний аналіз наукових джерел, результати опитування студентів та фахівців соціальної сфери, надав можливість виокремити основні проблеми, що виникають у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, зокрема:

- професійно-особистісне становлення студента в системі «людина-людина»;
- відсутність навчальних дисциплін, які б дозволили розширити коло теоретичних знань про міжпрофесійну взаємодію, сприяли б професійному самовдосконаленню в напрямі успішної професійної діяльності;
- оптимізація практичної та методичної підготовки студентів з врахуванням практико-орієнтованого характеру професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, яка ґрунтується на засадах міжпрофесійної взаємодії.

Фрагментарність, яка властива сучасному стану сфери, не дає можливості усвідомлено організувати міжпрофесійну взаємодію. Вона іноді відбувається в конкретних робочих взаємодіях (наприклад, під час експертизи складних проектів), але не організована як систематична комунікація з питань розвитку сфери і її взаємодії з іншими сферами. У підсумку – реальне уповільнення розвитку багатьох сфер і соціальної, в першу чергу.

Формування професійної діяльності фахівця соціальної сфери до міжпрофесійної діяльності має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного. При цьому професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії має ґрунтуватися на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного і особистісного, єдності теорії і практики), що дозволяє говорити про можливість створення особистісної траєкторії та моделі професійного становлення фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.

Особистісну траєкторію професійного становлення трактуємо як основу формування освітньої ситуації, що максимально орієнтована на реалізацію особистісного, професійного потенціалу кожного студента, який в такий спосіб розвиває активну позицію, мобільність, здатність до самоорганізації, реалізації власних можливостей.

Розглядаючи сутність та особливості побудови особистісної траєкторії професійного становлення фахівців соціальної сфери велику увагу приділяємо компонентам готовності (мотиваційному, орієнтаційному, особистісному та



рефлексивному), адже саме шляхом формування всіх її компонентів здійснюється успішна готовність до професійної діяльності.

Зміст підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії повинен включати такі компоненти:

- глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти;
- чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи;
- власне педагогічний процес підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії;
- розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування фахівців соціальної сфери у міжпрофесійній взаємодії;
- розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність міжпрофесійної взаємодії фахівців соціальної сфери.

Розроблена нами структура особистісної траєкторії підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії включає наступні етапи:

I етап – пропедевтично-адаптаційний: діагностика студентів до міжпрофесійної взаємодії як результат професійної підготовки (мотивація оволодіння професією, вияв професійно-важливих якостей, рівень теоретичної підготовки, рівень практично-професійних умінь, самооцінка готовності до практичної соціальної роботи);

II етап – організаційно-формульвальний: технології (практично-зорієнтовані. Особистісно-розвивальні, інтерактивно-імітаційні), методи (експертизи, моделювання і проектування), зміст професійної підготовки;

III етап – діяльнісний: принципи (гуманізації, людиноцентризму, збагачення та поглиблення розвитку, виважених рішень, діяльнісної спрямованості), підходи (особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний), компоненти (мотиваційно-особистісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-практичний, регуляційний);

IV етап – оцінювальний (моніторинг готовності до міжпрофесійної взаємодії, контроль, корекція та оптимізація)

Під психологічною готовністю майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності ми розуміємо цілісне новоутворення, що проявляється, з одного боку, як якість особистості, а з іншого як психічний стан, що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності. Під «якістю особистості» ми розуміємо сформованість певної системи психологічних якостей і професійних умінь у студента, які необхідні йому для виконання майбутньої професійної діяльності у процесі міжпрофесійної взаємодії. А під «психічним станом» особистості – гуманістичну спрямованість особистості, прагнення до успіху в майбутній



професійній діяльності. Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій. Варто зазначити, що ядром готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості.

Обґрунтування соціально-психологічних та педагогічних умов підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії, зокрема: формування мотивації студентів на міжпрофесійну взаємодію та її саморозвиток (визначається необхідністю цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу та розвитку якостей фахівця соціальної сфери); збагачення змісту фахових дисциплін тематикою, пов'язаною з підготовкою фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії; використання форм, методів розвитку підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії у процесі практичної підготовки та волонтерської діяльності (зумовлено недостатньою кількістю практико-орієнтованих завдань у процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, відсутністю цілеспрямованого впливу на формування професійної поведінки майбутнього фахівця) спонукало до розробки моделі підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії, яка містить три блоки: нормативно-цільовий, змістово-процесуальний (соціально-психологічний та педагогічний напрями) та результативний. У цільовому блоці моделі визначено мету і завдання підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії. Змістово-процесуальний блок містить соціально-психологічний напрям (компоненти, критерії, рівні готовності фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії), педагогічний напрям (збагачення змісту фахових дисциплін, етапи підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії). Результативний блок представляє очікувані результати з підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії, суттєві зміни яких свідчать про ефективність розробленої моделі.

Професійна підготовка у закладах вищої освіти – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. Потребують вирішення питання удосконалення змісту професійної підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії, розробки ефективної технології підготовки тощо. Саме тому у подальших дослідженнях планується впровадження моделі підготовки фахівців соціальної сфери до міжпрофесійної взаємодії.



Література

1. Власюк О.П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів / О.П. Власюк // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2011. – №1. – 356 с.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н.Горішна // Науковий вісник Ужгородського університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2009. – № 16-17. – С. 114 – 117.
4. Дружинин В. Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. Дружинин. – М., 2001. – 656 с.
5. Карпенко О.Г. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект: монографія /О.Г. Карпенко / за заг. ред. С.Я. Харченко. – Дрогобич: Коло, 2007. – 374 с.
6. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і фахівців соціальної сфери / А.Й Капська // Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – №15. – С. 12 – 16.



МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ НЕЙРОІНТЕРФЕЙСІВ МОЗОК-КОМП'ЮТЕР ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РЕАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТЕЙ

Ткач Б. М.

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Проблема реальної соціальної взаємодії особистостей є міждисциплінарною, яку вивчає філософія, психологія та нейронауки. Сьогодні Проблема реальної соціальної взаємодії, як зазначають нейропсихологи, міститься у так званій «темній матерії соціальних нейронаук». Адже успішна соціальна взаємодія людини залежить від її здатності розуміти психічні стани інших людей та передбачати їхню реакцію на її власні дії. На сучасному етапі розвитку нейронаук ще не до кінця відомі точні алгоритми нейронних мереж, які покладено в основу здатності усвідомлювати власні та інших дії, наміри, почуття і думки. Не до кінця також зрозумілі нейронні механізми, коли особистість, взаємодіючи зі суспільством, адаптовує власну поведінку, когнітивні здібності та емоції до умовних тенденцій у суспільстві та до непередбачуваності поведінки інших людей. Через відсутність парадигми пояснення цих усіх феноменів ми психологи користуємося лише гіпотезами. А вивчення девіантної поведінки у цій реальній соціальній взаємодії та виникнення дезадаптації особистості у суспільстві є ще складнішою науковою проблемою.

181

Сучасна нейропсихологія має також п'ять рівнів дослідження – це субатомний, молекулярний, клітинний, органний та надорганний. Поява нових методів пізнання у нейропсихології дала великий поштовх у вивченні психіки людини. Зокрема на органному рівні це нейровізуалізація, інтерфейси мозок-комп'ютер, картографування мозку, нейромоніторинг, нейроекономіка, нейромаркетинг.

Дослідження електричної активності мозку особистості у лабораторних умовах є важливими. Проте людина живе не в лабораторії з давачами на голові і не закомунікована дротами до реєстраційного пристрою, а у звичних умовах, взаємодіє з навколишнім світом та іншими людьми. На наше переконання, одномоментні заміри електричної активності мозку в лабораторіях не достатньо відображають динаміку й особливості особистості.

Поява нейроінтерфейсу ще ніколи не робила настільки простим під'єднання мозку до комп'ютера і відкриває для психологів принципово нові можливості вивчення поведінки людини. Тепер відбувається активна побудова нової доктрини в нейронауках до якої маємо причетність. Це дало змогу психологам точно знати, а не припускати які зараз у досліджуваного когнітивно-емоційні показники.



Нам це вдалося вивчити 150 осіб з девіантною поведінкою і без неї у звичних умовах. На основі отриманих результатів ЕЕГ моніторингу з'ясовано, що в різні періоди дня людина по-різному реагує на девіантні подразники і, відповідно, різна мотивація. У першу половину (пік ранком) – це атарактивна мотивація, у другу половину дня (пік ввечері) – це гедоністична, а протягом робочого дня (два піки до обіду і після обіду) домінує афіліативна мотивація. Окрім того, виявлено сезонну актуалізацію девіацій: навесні домінують сексуальні девіації, влітку – адикції та агресія, восени – суїцидальна поведінка, а взимку – мінімальні прояви всіх форм девіантної поведінки.

Виявлено наявність зв'язку між нейроперсонологічними характеристиками девіантної особистості та девіантним атарактором. Для осіб з дОФПФк атарактором є новизна, гедоністична мотивація, пошук ейфоризувального ефекту. Для осіб з дДЛПФк атарактором є обставини контексту, тобто субмісивна мотивація. Для осіб з дПЦк атарактором є мотивація збереження стабільності у структурі Я-концепції та середовищі. Для осіб з дВМПФк атарактором є вигода, тобто меркантильна та егоцентрична мотивація (Ткач, 2018).

Ці нові дані про особистість у повсякденному житті та застосування нейроінтерфейсу у моніторингу процесу нейропсихокорекції дозволили вирішити проблему девіантної поведінки, в межах професійної компетенції.

Проте є проблема профілактики, яку зводять до корекції лише мозкових дисфункцій, які призводять до соціальної дезадаптації не зовсім коректно. Адже поведінка, в тому числі й девіантна, зумовлені не лише структурно-функціональними дефіцитами ЦНС, а й соціальним контекстом у якому перебуває особистість. Теоретико-методологічною основою буде «Експериментально-генетичний метод» С.Д. Максименка (2002), «Нейропсихологічна концепція девіантної поведінки» Б.М. Ткача (2018), «Градiєнтна теорія ВПФ людини» Е. Goldberg (2002), «Багаторівневий аналіз поведінки» за N. Tinbergen (1989). Тому на даному етапі особливого розгляду заслуговують питання закономірностей реальної соціальної взаємодії особистостей у девіантному контексті. Для реалізації цього дослідження нам, як мінімум, потрібно двадцять мобільних нейрогарнітур, а також надзвичайно вартісне програмне забезпечення. Отримані дані про нейронну основу реальної соціальної взаємодії дадуть краще розуміння для соціальних інженерів як саме здійснювати формування «чесних» обставин контексту і в такий спосіб коректувати поведінку особистостей у суспільстві.



Література

1. Максименко С. Д. (2002). Розвиток психіки в онтогенезі: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології (Т. 1). Київ: Ваклер.
2. Ткач Б. М. (2018). Нейропсихологія девіантної поведінки: монографія. Львів: ННБК «АТБ».
3. Goldberg, E. (2002). The Executive Brain: Frontal Lobes and the Civilized Mind. New York: OxfordUniversityPress.
4. Tinbergen, N. (1989). The Study of Instinct . Oxford: Clarendon Press.



МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Толкунова Інна Вікторівна,
доцент, канд.пед.наук, кафедра психології і педагогіки НУФВСУ
Голець Олександра Вікторівна,
викладач, канд.наук з фіз.вих. і спорту, кафедра психології і педагогіки
НУФВСУ*

METHODOLOGICAL BASIS OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF INDIVIDUALS IN SPORTS ACTIVITY

*Tolkunova Inna Victorivna,
associate professor, candidate of pedagogical sciences, department of
psychology and pedagogy NUFESU*

*Golets Oleksandra Viktorivna,
lecturer, candidate of physical education and sports, department of
psychology and pedagogy NUFESU*

Анотація. Стійка тенденція погіршення здоров'я різних груп населення, що спостерігається останнім часом, є однією з найважливіших проблем охорони здоров'я, наявність психічної складової у всіх областях профілактичної медицини дозволяє судити про перспективи і масштабності заходів у галузі психології здоров'я людини. Спрямованість її досліджень може бути також сфокусована на приватні галузі збереження і розвитку як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Ключові слова: психологія здоров'я, критерії психологічного здоров'я, психічні стани і процеси.

Abstract. A steady tendency is the deterioration of the health of various groups of the population. observed recently, is one of the most important health problems, the presence of the psychic component in all areas of preventive medicine allows to judge the prospects and magnitude of measures in the field of psychology of human health. The focus of its research may also be focused on private sectors of conservation and development of both individual as well as public health.

Key words: psychology of health, criteria of psychological health, mental states and processes.

Здоров'я забезпечується на різних, але взаємопов'язаних рівнях функціонування: біологічному, психологічному і соціальному.

Аналіз останніх публікацій та досліджень. Роль психологічної складової у розумінні та забезпеченні здоров'я людини сьогодні важко переоцінити, тому здоров'я як наукова проблема охоплює комплекс медико-



біологічних, соціальних, фізкультурно-оздоровчих, а також психологічних наук.

Сутність психології здоров'я людини розглядається як комплекс специфічних, освітніх, наукових та професійних вкладів психології як наукової дисципліни зі зміцнення та підтримки здоров'я, запобіганню та лікуванню хвороб, ідентифікації етіологічних і діагностичних корелятивів здоров'я, хвороби та пов'язаних з нею дисфункцій, а також з аналізу та поліпшення системи охорони здоров'я і формування стратегій (політики) здоров'я.

Аналіз ряду робіт і досліджень (Ананьєв В.А., 2007; Никифоров Г.С., 2003 та ін.) [1,2,6] дозволяє зробити висновок, що психологія здоров'я - це наука про психологічні причини здоров'я, про методи і засоби його збереження, зміцнення і розвитку. Психологія здоров'я включає практику підтримки здоров'я людини протягом усього життя, а її об'єктом з певною часткою умовності є "здорова", але не "хвора" особистість.

Психологія здоров'я суб'єкта спортивної діяльності розглядає питання теорії і практики попередження різних психічних і психосоматичних розладів, порушень і захворювань; заходи щодо корекції індивідуального розвитку та адаптації до умов і вимог соціального життя; створення умов для реалізації потенційних можливостей людини, її задоволеності життям і надання, у разі необхідності, психологічної допомоги.

Психологія здоров'я являє собою міждисциплінарну галузь психологічних знань про причини захворювання, фактори, що сприяють зміцненню здоров'я суб'єкта спортивної діяльності, а також умови розвитку індивідуальності, особистісного зростання протягом життєвого шляху.

Дослідження, що охоплюють різні проблеми в галузі психології здоров'я, дозволяють зробити висновки про їх тематичне розмаїття і вказують на те, що визначити власне предметну галузь психології здоров'я є непростим завданням [3,7,8]. Проте можна вважати, що найбільш адекватним сучасному стану психології здоров'я представляється її визначення через розкриття основної тематики, що становить предмет теоретичних, практичних досліджень і наукового пошуку. Можна позначити основні напрямки і завдання, що входять в сферу інтересів психології здоров'я. До них відносяться: базисні поняття і дефініції психології здоров'я; дослідження та систематизація критеріїв психологічного та соціального здоров'я; методи діагностики, оцінки та самооцінки психічного і соціального здоров'я; моніторинг здоров'я та початкових стадій захворювань; профілактика психічних і психосоматичних захворювань; вивчення пограничних станів, т.зв. станів передхвороби та їх профілактика; фактори здорового способу життя (формування, збереження і зміцнення здоров'я) і визначення факторів, що впливають на ставлення до здоров'я; формування внутрішньої картини здоров'я; розробка концепції здорової особистості та психологічних механізмів стресостійкості поведінки; розробка індивідуально-орієнтованих оздоровчих програм з урахуванням стану



здоров'я, вікових, гендерних та особистісних особливостей людини; психологічне забезпечення професійного здоров'я. психологічна допомога в кризові періоди життєвого шляху і т.п.

Прямий і безпосередній інтерес для психології здоров'я представляють різні галузі психологічної науки - вікова, медична, соціальна психологія, психологія фізичного виховання і спорту та ін.

Психологія здоров'я впливає на розвиток адаптивності поведінки в життєвому середовищі. Розширення рамок свідомості неминуче призводить до розуміння людиною її незатребуваних здібностей і можливостей, що може спонукати жити настільки повно, наскільки динамічним буде процес усвідомлення реалізації свого потенціалу. Потенціал здоров'я розглядається не тільки як якась сукупність ресурсних можливостей індивіда, які дозволяють прогнозувати схильність до того чи іншого захворювання, але і, що більш важливо, визначають напрямки розвитку та шляхи гармонізації особистості. Існують різні визначення поняття здоров'я. Так. І.І.Брежман підкреслює, що здоров'я - це не відсутність хвороб, а фізична, соціальна та психологічна гармонія людини, доброзичливі стосунки з іншими людьми, з природою і самим собою. Один із засновників валеології Т.Ф.Акбашев називає здоров'я характеристикою запасу життєвих сил людини, яка задається природою і реалізується або не реалізується людиною. В.П.Петленко розуміє здоров'я як стан рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями (потенціал здоров'я) людини і постійно мінливими умовами середовища [2,7,16].

У сучасній психології використовуються такі визначення психічного здоров'я: «здатність реалізувати природний вроджений потенціал людського покликання», «набуття людиною своєї самості», «реалізація Я», «повноцінна і гармонійна включеність до спільноти людей». Представники гуманістичної психології та її окремих напрямків приділяють велику увагу психічному здоров'ю особистості. Наприклад, К.Роджерс [14] розглядав здорову людину як гнучку, відкриту, а не таку, яка постійно використовує захисні реакції, незалежного від зовнішніх впливів і спирається на саму себе. Оптимально актуалізуючи, така людина повноцінно проживає кожен новий момент життя, вона рухлива, добре пристосовується до мінливих умов, терпима до інших, емоційна і рефлексивна. Ф.Перлз [10] пов'язує психічне здоров'я зі зрілістю особистості, що виявляється в здатності до усвідомлення власних потреб, конструктивній поведінці, здоровій адаптивності і вмінню приймати відповідальність за саму себе. З. Фрейд вважав, що психологічно здорова людина - це та, що здатна узгодити принцип задоволення з принципом реальності.

Здоров'я можна розглядати як процес, що забезпечує життєдіяльність, необхідну якість життя і його тривалість, а також передумову для виконання людиною намічених життєвих цілей. Психологія здоров'я включає в себе практику підтримання здоров'я людини протягом всього життєвого циклу.

Таким чином, психологія здоров'я - галузь психологічної науки, предметом якої є аналіз чинників, вивчення психологічних причин, методів і засобів, а також їх використання для збереження, зміцнення і розвитку здоров'я людини.

У зв'язку з вищесказаним, визначена **мета дослідження** - розширення знань про вдосконалення особистості через формування здорового способу життя.

Методи дослідження: емпіричні, аналіз літературних даних, навчально-методичних матеріалів, навчальних програм вищих навчальних закладів.

Важливим аспектом формування психології здоров'я людини є питання концептуальних уявлень про здорову особистість, поняття про цінності і смисли як базові складові психологічного здоров'я особистості, особливості стресових подій, їх різновиди та особливості поведінкових реакцій, навички подолання та управління стресом. У контексті даної проблеми актуальними вважаються питання психологічних захистів особистості, механізми їх утворення, форми підсвідомих захистів, питання, пов'язані з їх подоланням в процесі корекції. Значущим компонентом здоров'я особистості є вивчення питань, пов'язаних з самоконтролем, механізмами компенсації у забезпеченні надійності професійної діяльності, а також проблеми психології впевненості особистості та чинники, що впливають на формування довіри і довірчих відносин між людьми. Психологія здоров'я включає в себе питання, присвячені професійному довголіттю і особливостям психології дорослих людей. У сучасних умовах розвитку суспільства важливим є вивчення питань, пов'язаних з психологією адиктивної поведінки людини, види адиктивної реалізації та профілактика залежностей. Ці питання і складають основу вищеназваних навчальних курсів.

Здоров'я як системне поняття. Методологічне підґрунтя здоров'я суб'єкта спортивної діяльності по своїй практичній значущості та актуальності є однією з найскладніших і пріоритетних наукових проблем, тим не менш, при всій її важливості дати всебічне і вичерпне визначення здоров'я не представляється простим завданням.

Перелік визначень здоров'я людини, що нараховує кілька десятків діфініцій цього поняття, представлений різноманітним трактувань і різнорідністю ознак. Узагальнюючи точки зору різних фахівців щодо феномену здоров'я, можна сформулювати ряд базових положень:

- здоров'я не існує в абсолютному значенні, абсолютне здоров'я - це ідеал;
- кожна людина здорова умовно, оскільки ніхто не буває повністю здоровим протягом усього життя;
- людина може бути здоровою тільки в певних умовах, оскільки існують відповідні (сприятливі) і невідповідні (несприятливі) умови для конкретної людини.



Істотним є виділення найбільш типових ознак - суттєвих елементів визначення здоров'я. Одним з них є наступне: здоров'я - це повне фізичне, духовне, розумове і соціальне благополуччя, гармонійний розвиток фізичних і духовних сил, принцип єдності організму, саморегуляція і врівноважена взаємодія всіх органів.

Для того, щоб визначити стан фізичного, психічного і соціального здоров'я суб'єкта спортивної діяльності, слід розкрити:

- зв'язок спадковості людини (генетичний потенціал здоров'я) і його здоров'я;
- природу психосоматичної конституції людини, її морфологічні, психофізіологічні особливості, властивості темпераменту, риси характеру і т.п;
- зв'язок здоров'я з умовами навколишнього середовища;
- зв'язок здоров'я із способом життя людини (рівень життя, якість життя, стиль життя, режим життя, шкідливі звички);
- залежність здоров'я людини від його ставлення до свого здоров'я, від настановок на здоровий спосіб життя, на розуміння людиною своїх можливостей (психологічний ресурс) та ін.

У контексті розуміння предмета психології здоров'я людини найцікавішою є ціннісно-соціальна модель здоров'я. Виходячи з цієї моделі, здоров'я - цінність для людини, необхідна передумова для повноцінного життя, задоволення матеріальних і духовних потреб, участі в різних видах суспільної діяльності та соціального життя.

Здоров'я в цілому і всі його компоненти залежать від способу життя людини. Але поняття здорового способу життя набагато ширше, ніж відсутність шкідливих звичок, раціональний режим праці та відпочинку, харчування, різних розвиваючих вправ; в нього також входить система відносин до себе, до іншої людини, до життя в цілому, а також свідомість буття, життєві цілі і ціннісні орієнтації.

Критерії психічного здоров'я людини. Ключовим моментом у проблемі психічного здоров'я є питання про критерії його оцінки. Зрозуміло, що якимось одним критерієм не вичерпані всієї суті питання. Разом з тим, є чимало прикладів того, коли для характеристики психічного здоров'я пропонуються якісь окремі ознаки його виразності. Серед них особливої уваги заслуговує критерій психічної рівноваги. З його допомогою можна судити про характер і особливості функціонування психічної сфери людини і її різних сторін - пізнавальної, емоційної, вольової і т.д. Більш того, цей критерій безпосередньо пов'язаний з іншими критеріями - гармонійністю організації психічної діяльності людини і адаптаційними можливостями психіки.

Існують такі особливості «урівноваженої людини» [2,12].

1. У фізичному плані врівноважена людина володіє відмінним тілесним здоров'ям. Психічна рівновага по суті немислима без серйозної уваги до свого тіла. Давньоримський вчений Ювенал стверджував: «У здоровому тілі -



здоровий дух». Втім, як і навпаки. Висновок простий: фізичне і психічне здоров'я нероздільні і взаємопов'язані.

2. У сексуальному і афективному плані врівноважений індивід здатний встановлювати гармонійні інтимні стосунки з іншими людьми, піклуючись про себе, не забуває піклуватися про інших.

3. В інтелектуальному плані врівноваженим може вважатися той, хто володіє хорошими розумовими здібностями, що дозволяють йому мислити і діяти продуктивно; хто завжди шукає і знаходить вихід із важких ситуацій; швидко переходить від думок і слів до справи; прагне домогтися поставленої мети в розумні терміни; не позбавлений уяви і любить шукати нетрадиційні шляхи вирішення проблеми.

4. У моральному плані врівноважена людина має почуття справедливості; схильна більш покладатися на свої судження, ніж на авторитети; завжди готова визнати свої помилки, не виставляючи їх, однак, на показ.

5. У соціальному плані врівноважена людина, як правило, здатна встановлювати відносини з іншими. Вона рідко розраховує свої реакції заздалегідь і ця безпосередність дозволяє їй легко спілкуватися як з тими, хто стоїть вище на соціальних сходах, так і з тими, хто нижче.

6. Нарешті, в особистісному плані врівноважена людина - це оптиміст, добродушна і життєрадісна, любляча життя і відповідаюча на його вимоги, здатна брати на себе відповідальність, зріла, тверезомисляча, досить стійка в емоційному плані, що віддає перевагу досягати бажаного власними зусиллями, а не скаргами або маніпуляціями. Вона з достатньою повагою ставиться до самої себе, але зберігає при цьому почуття гумору, яке заважає їй сприймати власну персону занадто серйозно.

Розгляд здоров'я на психологічному рівні показує - якщо людина живе в постійному дискомфорті, стані тривоги, невпевненості, нереалізованості, внутрішнього конфлікту - вона саморуйнується. Тому не дивно, що близько 80% всіх захворювань відносять до числа психосоматичних, тобто виникаючих внаслідок психічної дисгармонії.

Домінування певних особистісних властивостей - конфліктність, негативізм, егоцентризм можуть бути обумовлені порушенням в сфері соціального здоров'я. Не може вважатися здоровою людина з асоціальною спрямованістю особистості і притаманними їй відповідними рисами характеру і стилем поведінки, що, в свою чергу, тягне за собою руйнівні наслідки в психічному і фізичному здоров'ї, знаходить продовження в функціональних розладах та інших деструктивних змінах.

Якщо в структурі власної особистості людина виявляє цей перелік якостей, значить вона належить до 1/3 врівноважених людей на Землі. Якщо ще не вдалося увійти в цю «кагорту» зрілих і здорових особистостей, нічого ще не втрачено, оскільки чимало вчених, фахівців в галузі психічного здоров'я вважають, що фактично більше 70% всіх людей виявляють поведінку



невротичного типу, хоча важкими формами неврозів страждає всього 5 % людей.

Врівноваженість сама по собі не виступає як якась застигла в своєму прояві рівновага, а розгортається в поступальному русі життєво важливих біологічних і психологічних процесів. При цьому, на думку В.Н.М'ясищева [10], врівноваженість людини і адекватність її реакції на зовнішні впливи мають велике значення в плані розмежування норми і патології. У людини невірноваженій, нестійкій фактично порушено рівновагу, гармонійну взаємодію між властивостями, що лежать в основі її особистісного статусу. Тільки у психічно здорової, тобто урівноваженої людини можна спостерігати прояви відносної сталості поведінки та адекватності її зовнішніх умов.

Ідея комплексного підходу до оцінки психічного здоров'я людини представляється найбільш перспективною. Можна зробити, принаймні, два загальних висновки. По-перше, поряд з очевидним розкидом думок проглядається і певна повторюваність у виборі ряду критеріїв психічного здоров'я. Це можна сприймати як свідчення того, що вони найбільш точно характеризують стан психічного здоров'я. По-друге, трактувати наведені переліки критеріїв слід не більше як їх деякі сукупності, бо в них не закладено будь-які класифікуючі ознаки, які дозволили б надати їм можливу внутрішню організацію.

Так, можна виділити шість критеріїв психологічного здоров'я:

- позитивна настановка щодо відношення до власної особистості;
- духовне зростання і самоактуалізація;
- інтегрована особистість;
- автономія, самодостатність;
- адекватність сприйняття реальності;
- компетентність у подоланні вимог навколишнього світу.

Грунтуючись на данному аналізі, можна сформулювати три головні компоненти (фактори другого порядку) душевного здоров'я: душевне і фізичне добре самопочуття (з первинними факторами: повнота почуттів, альтруїзм, і відсутність скарг), самоактуалізація (розвиток, автономія) і повага до себе та інших (почуття власної цінності, здатність любити) [2,5,12,14].

У виборі таких ознак особливо ясно видно, що використовуються оцінки, які тісно взаємопов'язані з культурою і тому непостійні. Трактування та оцінки стану психічного самопочуття і здоров'я припускають якесь ціннісне судження, засноване на нормативних уявленнях про людське буття і існування.

Представляється можливим виділити критерії психічного здоров'я, розподіливши їх відповідно з проявами психічного [2,12,14]. Серед властивостей особистості, це - оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), врівноваженість, моральність (чесність, совісність та ін.), адекватний рівень домагань, почуття обов'язку, впевненість у собі, необразливий (вміння звільнятися від затаєних образ), незалежність,



природність, відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, терплячість, самоповага, самоконтроль.

Серед психічних станів, це - емоційна стійкість, самовладання, толерантність, зрілість почуттів відповідно до віку, вміння справлятися з негативними емоціями (страх, гнів, жадібність, заздрість та ін.); вільний, природний прояв почуттів; здатність радіти; збереження звичного (оптимального) самопочуття і т.п.

Серед психічних процесів, це - максимальне наближення суб'єктивних образів до відбиваних об'єктів дійсності (адекватність психічного відображення); адекватне сприйняття самого себе; здатність концентрації уваги на предметі; утримання інформації в пам'яті; здатність до логічної обробки інформації; критичність мислення; креативність (здатність до творчості, вміння користуватися інтелектом); дисципліна розуму (управління думками), вольовий самоконтроль та ін.

Особливе значення серед критеріїв психічного здоров'я особистості надається ступеню її інтегрованості, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність (пізнання, прагнення до істини); пріоритет гуманістичних цінностей (доброта, справедливість та ін.); орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості.

З іншого боку. можна говорити і про характерні ознаки психічного нездоров'я, неблагополуччя.

Відповідно до логіки міркування, несприятливими властивостями особистості є: залежність від шкідливих звичок; відхід від відповідальності за себе; втрата віри в себе, свої можливості; пасивність («духовне нездоров'я»). До психічних станів зазвичай відносять чуттєву тупість, безпричинну агресію, ворожість, ослаблення як вищих, так і нижчих інстинктивних почуттів, підвищену тривожність. У сфері психічних процесів частіше згадуються: неадекватне сприйняття самого себе, свого «Я»; категоричність, зниження когнітивної активності, нелогічність, некритичність, хаотичність, стереотипність мислення, підвищена навіюваність і залежність.

В цілому така особистість в якійсь мірі дезінтегрована, їй притаманні втрата інтересу, любові щодо відношення до близьких, пасивна життєва позиція.

Висновки. Психологічне здоров'я суб'єкта спортивної діяльності забезпечується на різних, але взаємопов'язаних рівнях функціонування: біологічному, психологічному та соціальному і є процесом життєдіяльності, що забезпечує необхідну якість життя і її тривалість.

Психологія здоров'я сприяє розумінню особливостей психологічного благополуччя людини, дозволяє створювати нову стратегію поведінки, яку прийнято називати здоровим способом життя.

Перспектива подальших досліджень містить в собі наступні питання: зв'язок ціннісно-сміслової та емоційної сфери людини; подолання стресових



станів та психологічного захисту; розробку спеціальних профілактичних заходів, спрямованих на запобігання формування різних видів залежної поведінки; розробку і надання практичних рекомендацій з метою самовдосконалення, що визначає здоровий спосіб життя людини.

Література

1. Ананьєв В.А. Практикум з психології здоров'я : методичні посібники з первинної специфічної і неспецифічної профілактики. СПб. Мова, 2007. – 320 с.
2. Ананьєв В.А. Основи психології здоров'я. Концептуальні основи психології здоров'я. СПб. Мова, 2006. – 384 с.
3. Бодров В.А. Психологічний стресс. М. ПРА, 1995. – 136 с.
4. Голець А.В. Ціннісно-смилова сфера особистості в структурі психологічного здоров'я кваліфікованих спортсменів. Актуальні проблеми збереження психологічного здоров'я підростаючого покоління: міжвузівські психолого-педагогічні Деміденківські читання. Бердянськ, 2013. – С.116–120.
5. Діагностика здоров'я : психологічний практикум / під ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб. Мова, 2007. – 950 с.
6. Леонтьєв Д.А. Психологія сенсу. М. Сентс, 2003. – 487 с.
7. Ложкін Г.В., Толкунова І.В. Психологія здоров'я: визначення поняття. Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2000. № 7. – С. 23–29.
8. Маслоу А.Г. Мотивація і особистість. СПб. : Євразія, 1999. – 478 с.
9. Мясищев В.Н. Психологія відносин. М., 1995. – 356 с.
10. Перлз Ф. Всередині і поза помийного відра : практикум з гештальттерапії. СПб., 1995. – 448 с.
11. Г.В. Ложкін. В.І. Носков, І.В. Толкунова. Психологія здоров'я людини . Севастополь, Вебер, 2003. – 257 с.
12. В.І. Воронова, І.В. Толкунова, А.Р. Гринь. Психологія здоров'я та здорового способу життя. учеб.-метод. посібник для студентів вищих навчальних закладів фізичного виховання і спорту. К. Олімп.літ., 2015. – 139 с.
13. Куліков Л. В. Психічні стани . СПб. Пітер, 2000. – С. 45– 82.
14. Роджерс К. Погляд на психотерапію. Становлення людини. М., 1994. – 480 с.
15. Толкунова І.В., Голець О.В. Дослідження ролі психологічного захисту у самоактуалізації кваліфікованих шахістів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): збірник наукових праць. К., 2014. Вип.11 (52). – С.121–127.
16. Толкунова І.В. Психологія здоров'я людини: навч.посіб./Толкунова І.В., Гринь О.Р., Смоляр І.І., Голець О.В.-К.: ТАЛКОМ, 2019.-183 с.



ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ ЯК ОСНОВА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я

PUPILS' READINESS FOR CREATIVE TASKS SOLVING AS A BASE OF THEIR PSYCHOLOGICAL HEALTH

*Третяк Тетяна Миколаївна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

*Tretiak Tetiana Mykholaivna
Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading
Researcher of the Psychology of Creativity Department, H. S. Kostyuk Institute of
psychology of NAES of Ukraine*

Аналізується структура процесу конструювання образу, співвідношення структурних і функціональних характеристик елементів комбінування, що співставляються. Розглядаються складові психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач. Акцентується увага на генералізуючій дії такого етапу процесу розв'язування творчої задачі, як трансформація вихідних її умов у шукані.

Ключові слова: сприймання, мислення, задача, образ, конструювання.

The structure of the image constructing process, the ratio of structural and functional characteristics of comparing components for combining is analyzed. The components of personality's psychological readiness for creative tasks solving are observed. The attention is paid on the generalizing influence of such stage of the creative task solving, as its initial conditions transformation into the final.

Key words: perception, thinking, task, image, constructing.

Відомо, що поняття задачі може бути подано в його широкому значенні як мети діяльності взагалі чи локалізовано в розумінні задачі як об'єкта мисленнєвої діяльності. Психологічну готовність до розв'язування задачі можна розглядати на різних рівнях узагальненості. Зокрема, наприклад, як можливості людини для розв'язування запропонованої їй задачі. Це, насамперед, наявність певного рівня інтенсивності: бажання розв'язувати задачу, стійкості уваги, актуалізації пам'яті та наявності необхідних знань і вмінь.

За логічною структурою задачі можуть бути інтерполяційні та екстраполяційні. Інтерполяційні задачі містять достатню інформацію для знаходження їх розв'язків. Для екстраполяційних задач є властивим те, що наявна в них інформація є достатньою лише до певного моменту їх розв'язування, після якого умова задачі набуває характеру невизначеності.

Знаходження прогностично-необхідної інформації для розв'язування творчої задачі передбачає встановлення взаємозв'язку цієї інформації з відомими інформаційними структурами, представленими в умовах і вимогах задачі.

Творчою слід вважати таку задачу, яка характеризується дефіцитом інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, оскільки цей дефіцит може стосуватись як обсягу предметно-специфічних знань, актуальних для розв'язування, так і способу дії. До того ж дефіцит предметно-специфічних знань може мати не лише суб'єктивний характер (бути невідомим розв'язуючому задачі), але й об'єктивний, коли актуальна інформація є відсутньою у відповідній науковій галузі.

Творче сприймання інформації пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) її компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх з взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих побудов, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т.д.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти; вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показники, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

В процесі реалізації вищезазначених дій початкові умови задачі трансформуються в шукані умови, знайдені характеристики яких обумовлюватимуть, як побудову шуканого задуму розв'язування задачі, так і створення самої стратегії його побудови. Досить суттєвим на цьому етапі є дослідження стартового матеріалу з метою його відповідної трансформації, а також тих засобів, за допомогою яких може бути здійснена така трансформація з метою розв'язування даної задачі.



Задача вже сама по собі є квантом певним чином структурованої інформації, генералізуючу дію в якому здійснюють: 1) вектор вимог до шуканої конструкції, тобто вимоги, що саме треба зробити при розв'язуванні даної задачі; 2) вектор умов, які мають бути обов'язково враховані при створенні задуму розв'язування задачі, тобто область визначення функціонування даної задачі: за яких саме умов задача може бути розв'язана. Ці два вектори служать зовнішніми задачними об'єктивними регуляторами взаємодії інформаційних потоків, функціонуючих у процесі розв'язування даної задачі.

Інформація, що міститься в початковій умові задачі, в процесі її сприймання людиною, заломлюється через інформаційний потенціал того, хто розв'язує задачу, який, по-суті, є індикатором психологічної готовності даної людини до розв'язування даної задачі тут і зараз. Ця готовність являє собою певну інтеграцію і характеризується обсягом, ступенем глибини, всеосяжності і рівнем структурованості: а) самого «будівельного» матеріалу для побудови шуканої конструкції; б) наявного операційного інструментарію (прийоми, способи, стратегії розв'язування задач); в) наявного емоційно-вольового і ціннісного інструментарію того, хто розв'язує задачу.

Інформація, наявна в умові задачі, містить орієнтири, певні індикатори, на які має зрезонувати та інформація, що відображає психологічну готовність людини до розв'язування даної задачі. Причому, ця наявна інформація потенційно презентує і поки що неявну інформацію, що має бути відтворена, актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою знаходження її шуканого розв'язку. До того ж, вектор вимог і вектор умов об'єктивно впливають на всі три структурні складові психологічної готовності людини до творчого сприймання нею цієї задачі. Саме тому при розробці методичних засобів розвитку готовності людини до творчого сприймання реальності важливо залучати інформацію, яка б здійснювала системоутворюючий вплив і скеровувала б до побудови саморегульованого процесу творчого сприймання інформації.

Основним індикатором системності, структурованості, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. З цих позицій можливість навчання творчості і полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної структури евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання, самопрограмування по мірі актуалізації нових задачних ситуацій, виникнення нових умов функціонування наявних задач. По суті, мова знову ж таки йде про психологічну готовність до творчого сприймання інформації, у даному випадку – задачній. Саморегульовне, самопрограмує функціонування цих евристичних процесів і є проявом триєдиності взаємодії компонентів готовності людини до творчого сприймання інформації і обумовлене рівнем структурованості, рівнем розвитку кожного із них.



Слід зазначити, що по мірі розвитку, вибудови кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчого сприймання інформації вибудовуються, напрацьовуються, структуруються, розвиваються кожен зокрема і всі разом у процесі взаємодії структурні, функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування, відображення інформації з метою її трансформації і розвитку в координатах вектора вимог і вектора умов. В даному випадку мова йде також про самопрограмування, системний саморозвиток, як самої структурованості «будівельного матеріалу» і творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображуючій діяльності свідомості, свого роду «внутрішньої мови» цієї генералізуючої творчої складової.

А. В. Антонов акцентує увагу на трьох різновидах наочних образів: образи пам'яті (уявлення), образи сприймання і образи уяви. При цьому уявлення можуть бути більш чи менш узагальненими, а узагальнені уявлення – основа для побудови понять. Оскільки образи сприймання є продуктами відображення предметів і явищ у їх цілісності (інтегрованості їх властивостей), при їх безпосередньому впливі на органи відчуття, то враховуючи, що сприймання включає в свою структуру досвід індивіда, можна говорити про різну глибину розуміння одного і того ж об'єкта, який сприймається різними людьми.

Образи уяви є найбільш довільними, оскільки є результатом мисленнєвого інтегрування образів сприймання і образів пам'яті [1, с. 8].

Головна функція наочності полягає в тому, що наочні образи є чуттєвою опорою мисленнєвий дій. До того ж образ є динамічною інформаційною структурою, здатною змінюватись, розвиватись. Хоча при сприйманні не наочних об'єктів (наприклад, тексту) можуть вибудовуватись наочні образи, як, скажімо, в процесі читання умови конструктивно-технічної задачі на передавання обертового руху, поданої у текстовій формі.

Наочні образи функціонують на всіх етапах процесу сприймання інформації, що є дуже важливим для адекватного її розуміння. Адже за твердженням Г. С. Костюка: «розуміти – це не просто споглядати ті чи інші об'єкти або їх зображення. Навіть у тих випадках, коли мова йде про розуміння наочно поданих (чи зображених на картині) ситуацій, в цих процесах вже є певний вихід за межі безпосередньо сприйманого, розкриття наявних у них зв'язків, здійснюване шляхом суджень» [3, с. 28]. Більше того, Г. С. Костюк вважав, що «не можна зрозуміти те чи інше явище, не уявивши його» [3, с. 30].

На думку Л. М. Веккера, ступінь розуміння вивчуваного явища обумовлюється вмінням презентувати це явище мисленнєві чи практично, що по суті є побудовою його моделі (ідеальної чи матеріальної). До того ж така матеріалізована функціонуюча модель в процесі її співставлення з об'єктом-оригіналом стає джерелом подальшого поглиблення знань. Саме в цьому він вбачає особливу евристичну цінність модельних уявлень у науці. При цьому



наголошує, що сфера створення і реалізації матеріальних моделей відноситься до області техніки – саме із техніки прийшли в психофізіологію терміни «рефлекс», «регулятор», «управління», «сигнал» (як найперші теоретичні аналоги механізму психофізіологічних функцій [2]).

Набута у відчуттях інформація, переходячи у форму образу сприймання, набуває також нового змісту, «рафінованого» відповідно до умов задачі сприймання. При цьому паралельно вибудовується як мінімум два генеральних потоки конструювання: в першому потоці «викристалізовується» сама шукана конструкція, задана умовою задачі, в другому – інструмент розв'язування цієї задачі – засіб, метод, стратегія. Обидва ці стратегічні потоки інформації беруть початок зі сприймання задачної ситуації і тісно переплетені між собою, взаємодіють протягом процесу розв'язування задачі, конкретно резонуючи на один і той же орієнтир – задану умову задачі. Уявне препарування цих потоків дає: 1) динаміку трансформації задуму розв'язування задачі; 2) динаміку трансформації стратегії розв'язування задачі.

Інформація, отримана в результаті сприймання певного об'єкта, взаємодіє із загальною структурою інформаційного потенціалу суб'єкта і, в залежності від свого об'єктивного значення для самого предмета, набуває в цій структурі певного місця, а у випадку, коли сприймання відбувається в масштабі задачної ситуації – для аналітико-синтетичної діяльності суб'єкта, що визначається тією чи іншою пізнавальною задачею.

Творчий процес, строго кажучи, починається із формулювання умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка її формулює. Адже кожен у залежності від своїх знань і вмінь, а також здібностей, по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак трапляється значно частіше, коли людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови. Розуміння умови задачі передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у розв'язуючого задачу, а він у всіх різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по різному зрозуміти, по різному переформулювати для себе одну і ту ж задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути найрізноманітнішими.

При створенні задуму реалізуються вже відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів об'єктів, на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.



На етапі формування задуму актуалізується інформація з попереднього досвіду людини, яка розв'язує задачу; з актуалізованих образів, понять вибираються ті, що найбільшою мірою відповідають вимогам задачі. Потім ці образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх властивостей вимогам задачі. Трансформація актуалізованого досвіду може характеризуватись діями, спрямованими на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення, на реконструювання (пошук антипода).

Коли задум створено, здійснюється його перевірка шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту щодо співставлення задуму з вимогами задачі. При цьому слід враховувати, що виділяються етапи творчого процесу - умовно, оскільки в реальності, в часі деякі з них можуть бути тісно поєднані, здійснюватись одночасно, оскільки мислення – явище складне, багатопланове.

А отже, розглянемо, які прояви мисленнєвої діяльності особистості слід вважати критеріями її психологічної готовності до розв'язування творчих задач.

Рівень розвитку психологічної готовності особистості до розв'язування творчих задач може бути встановлений зокрема за рівнем творчості задач, доступних для розв'язування даною людиною:

Робота над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми.

Здійснюється самостійна розробка задуму розв'язання задачі.

Здійснюється самостійне формулювання умови задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

Здійснюється самостійна постановка проблеми, формулюється умова задачі, розробляється задум її розв'язання і т.д.

Тобто вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми, до самостійної постановки проблеми.

Є актуальним також такий критерій готовності до розв'язування творчих задач як новизна продукту діяльності людини.

Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку).

2. Об'єктивна новизна (наукова новизна робіт по лінії наукових товариств, інших творчих об'єднань, в т.ч. на рівні авторських свідоцтв).

3. Оригінальність (специфічне відображення особистості в продукті його діяльності).

Отже, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від суб'єктивної новизни продукту її діяльності до об'єктивної.

Не менш значущою для успішності творчої діяльності людини є

досконалість її творчого інструментарію: системи прийомів, методів, тактик, стратегій творчого пошуку. При цьому важливим є рівень системної організації творчого інструментарію особистості:

Людина застосовує певні прийоми й способи творчості з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

Людина володіє засобами творчості, які необхідні для виконання творчих завдань.

Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування творчої задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином, вектор розвитку готовності особистості до розв'язування творчих задач спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює “доводку” взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня “згорнутості”.

Слід зазначити, що дуже важливими для розвитку конструктивного мислення людини є молодший та середній шкільний вік. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації (в т.ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку конструктивного мислення в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацювань інструментального компоненту конструктивного мислення стосовно тих протиріч, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з оточуючим світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні із ровесниками, вчителями),

йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку конструктивного мислення.

Отже, джерело кризи підліткового віку полягає саме в генералізації (домінуванні) об'єктивних і суб'єктивних передумов і проявів організації, розвитку; реалізації конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і складніших задач (тобто хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим, застосування його не завжди спрямоване на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системоутворюючим в особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А. В. Проблема наглядности в восприятии и понимании информации / А. В. Антонов // К.: Знание, 1976. – 21 с.
2. Веккер Л. М. Психические процессы. Т. 1. / Л. М. Веккер // – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1974. – 334 с.
3. Костюк Г. С. Про психологію розуміння / Г. С. Костюк // Наукові записки НДУ психології МО УРСР, т. II, - К.: Рад. Школа, 1950.



ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МОТИВІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

HUMANISTIC WAY OF SOCIAL MOTIFS TRAINING FOR JUNIOR SCHOOL PUPILS

В.В. Федько,

*к. психол.н., старший науковий співробітник Інституту психології ім.
Г.С. Костюка НАПН України*

Victoria Fedko,

*Ph.D in psychology, senior research fellow at G.S. Kostiuk Institute of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

Анотація: У статті відображено актуальність впровадження гуманістичної парадигми в освітній простір; окреслено її найважливіші завдання. Закцентовано увагу на молодшому шкільному віці як сенситивному для особистісного становлення учнів, в якому закладається основа становлення школяра як суб'єкта навчальної діяльності. Розкрита необхідність і важливість вивчення соціальних мотивів навчання. Схарактеризовано основні психолого-педагогічні умови та базові принципи управління мотивацією навчальної діяльності школярів.

Ключові слова: освіта, гуманізація освітнього простору, молодший школяр, соціальні мотиви.

Annotation: The article reflects the most important goals and relevance of humanistic paradigm's implementation into educational sphere. Emphasis is placed upon junior schoolchildren's sensitive age as background for their personal growth and individual learning activity. The article highlights the need and importance to research social motifs of education process. It covers the main psychological and pedagogical terms and basis for principles of management in pupils' learning motivation.

Keywords: education, humanization of educational sphere, junior schoolchild, social motifs.

Сучасні життєві вимоги до освіченості, вихованості та можливостей саморозвитку особистості породжують відповідні завдання до української системи освіти. Центральна ідея якої – через гуманістично організовану систему занять актуалізація можливостей, закладених в особистості, всебічна культивування її гідності, самостійності, креативності, соціальної відповідальності тощо. У зв'язку з цим постає гостра потреба у вдосконаленні виховного процесу, головними завданнями якого стали:

- посилення гуманітарної спрямованості виховного процесу;

- виховання гуманістично зорієнтованої особистості в процесі свідомої творчої моральної діяльності.

Один з найважливіших питань у досягненні вище окреслених завдань – це умови і гарантії досягнення успішності особистісного зростання дитини початкової школи. Саме ці класи переймають естафету у дошкільній ланці освіти і закладають основу становлення школярів як суб'єктів навчальної діяльності.

Суб'єктність в діяльності молодших школярів у навчальній ситуації розвитку виявляється в тому, що у дитини складається орієнтація на власні навчальні аспекти шкільного життя і змістовне ставлення до школи. Відбувається становлення навчальної і соціальної мотивації (пізнавальний мотив, мотив досягнення). Поступово вона набуває вправності, компетентності в учбовій діяльності, у взаєминах з педагогом та однолітками. Слід зазначити, що саме в початкових класах формується загальний стиль взаємодії дитини і школи, тобто там створюються «обличчя» школи й етично-психологічний клімат у ній. У зв'язку з цим досить очевидною стає необхідність соціального розвитку і достатнього рівня сформованості у молодших школярів соціальної мотивації, а також можливостей індивідуальної адаптації до того типу соціальної взаємодії, який декларує школа, соціум тощо.

Загальновідомо, що процес становлення особистості характеризується не лише набуттям нових знань і вмінь, а й виникненням в індивіда нових потреб і інтересів. Власне досягнення дитини, зокрема у соціальному житті, значною мірою залежать від того, які саме мотиви спонукають її до діяльності. Вони як потужні джерела активності завдають не лише вектор її спрямованості, але й силу і характер докладання дитиною зусиль.

Серед соціальних мотивів, які істотним чином впливають на поведінку учнів молодших класів, слід виділити наступні:

- мотиви, пов'язані з цікавістю дітей до світу дорослих з прагненням бути схожим на них («бути як дорослий»);
- мотиви, пов'язані з установами і збереженням добрих стосунків з дорослими в сім'ї, школі);
- мотиви самоствердження, особистих досягнень;
- змагальні мотиви (виграти, перемогти, бути кращим за всіх);
- різні процесуальні мотиви.

Майже всі названі мотиви є виявом потреби дітей у визнанні і схваленні, у спілкуванні. Саме ці потреби і мотиви роблять дітей чутливими до оцінок педагогів та батьків, спричиняють бажання виконувати їхні вимоги, приймати соціальні норми і правила. У свою чергу це визначає адекватність статусно-рольової поведінки дитини вимогам школи, вчителів, батьків та ін. Соціальна поведінка дитини є одним із визначальних чинників її шкільної успішності. Однак прийняття норм не є одномоментним актом, а тривалим процесом, сповненим як внутрішніх, так і зовнішніх суперечок.



Зазначимо, що одним з провідних соціальних мотивів, що визначає соціальний розвиток дитини є мотив установалення і збереження добрих стосунків з дорослими. Значущість цього мотиву для позитивного розвитку особистості величезна – він орієнтує дітей на засвоєння того, що є найбільш важливим у пізнанні, культурі тощо. Він і має стати лейтмотивом під час вибудовування у школі гуманістично орієнтованого освітнього простору, який базується на принципі суб'єктно-суб'єктної взаємодії, відповідно до якого вихованці є активними і свідомими суб'єктами навчальної і соціальної взаємодії.

Підсумовуючи вище викладене зазначимо, що з метою виховання у молодших школярів соціальних мотивів слід дотримуватися ряду основних психолого-педагогічних умов, а саме:

- збагачувати зміст освіти особистісно зорієнтованим цікавим матеріалом, забезпечувати його емоційністю; стверджувати гуманне ставлення педагога до учнів; формувати та розвивати в учнів адекватну самооцінку та прагнення до саморозвитку; виховувати відповідальне ставлення до навчання, почуття обов'язку; розвивати інтелектуальні здібності та креативного мислення школярів та впроваджувати задля цього в навчальний процес інноваційні; сприяти оволодінню учнями різними способами самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації; задовольняти потреби у спілкуванні з усіма учасниками навчально-виховного процесу тощо.

До базових принципів управління мотивацією навчальної діяльності школяра, слід віднести:

- забезпечення привабливого творчого характеру діяльності; чітке визначення мети і кінцевих результатів роботи, способів її оцінювання; включення вихованців у процес планування цілей і поточних завдань класу; повага, довіра, гуманне ставлення до учнів, належне заохочення й стимулювання навчальної діяльності.



ПРОВІДНІ МОТИВИ ДО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

LEADING MOTIVES TO STUDY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN THE INFORMATION SOCIETY

Чекстере О.Ю.,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, Інститут
психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

Oksana Chekstere,

*candidate of psychological sciences, senior researcher, Institute of Psychology
G.S. Kostyuk NAPS Ukraine (Kiev)*

Проведено аналіз літератури за проблемою дослідження мотивів до навчання старших дошкільників. Розглянуто класифікацію мотивів. Зазначено основний фактор відмінності умов розвитку сучасних дітей від їхніх попередників - це зміна зовнішнього середовища, а саме - поява в їхньому житті нових ігор на різноманітних гаджетах. Викладено результати емпіричного дослідження, в яких визначено провідні мотиви, що спонукають сучасних дошкільників до навчання.

Ключові слова: *старші дошкільники, мотиви до навчання, навчальна діяльність.*

The analysis of the literature on the problem of research of the motives of senior preschool children to study had been made. The classification of motives is considered. The main factor of the differences in the conditions of the development of modern children from their predecessors is the change in the external environment, namely the emergence in their lives of new games on various gadgets. The results of empirical research are outlined, in which the leading motives, which motivate modern preschoolers to study, are defined.

Keywords: *senior preschool children, motives to study, educational activity.*

Актуальність дослідження. З початком нового століття в нашій країні змінилася соціальна ситуація розвитку дітей старшого дошкільного віку. Починаючи з 5-6 років майже всі діти навчаються в підготовчих до школи групах, розвивальних дитячих центрах, відвідують різноманітні гуртки; в програму виховання і навчання дітей старшого дошкільного віку в дитячому садку включена велика кількість занять шкільного типу, а класична сюжетно-рольова гра в значній мірі витіснена з життя старших дошкільників або поза садочком замінена грою на електронних носіях. У багатьох родинах у зв'язку з надмірною зайнятістю батьків або їх некомпетентністю в питаннях виховання, комп'ютер підмінює функцію дорослого як співбесідника, старшого партнера у спілкуванні та головного джерела знань маленької дитини. З'являється

тенденція раннього залучення дітей до віртуального світу, яке стає чинником комп'ютерної депривації, що зачіпає соціальний, емоційний, сенсорний, руховий і інші аспекти особистісного розвитку дитини.

В результаті при вступі до школи у дітей виявляється не досить сформована психологічна готовність до навчання, тобто психологічні передумови до оволодіння навчальною діяльністю, які формуються всередині провідної діяльності, тобто в сюжетно-рольовій грі.

Отже, збіднення сюжетно-рольової гри (Н.І.Гуткіна, З.В.Мануйленко, Д.Б.Ельконін та ін.), незадоволення базових потреб (в безпеці, любові, самоповазі), недостатнє залучення дошкільників в систему відносин з дорослими і дітьми (О.В. Гударева, О.О. Смирнова та ін.) призводить до переносу дошкільних форм діяльності на навчання. Все це сприяє шкільної дезадаптації, розвитку дідактогенії (наслідки зневажливого ставлення до учня), втрати інтересу до навчання і небажання йти в школу. Такий підхід до виховання і розвитку старшого дошкільника ігнорує вікові закономірності психічного розвитку дитини, значення особистісного розвитку дітей для їх успішного дорослішання та адаптації до школи.

У зв'язку з усім вищесказаним проблема розвитку мотиваційної сфери дітей 5-6 років, що відносяться сьогодні в педагогічній практиці до старшого дошкільного віку, набуває особливої актуальності і важливості.

Мета статті полягає у теоретичному висвітленні та експериментальному дослідженні мотивів до навчання старших дошкільників у сучасному інформаційному просторі.

Проблема мотивації завжди була актуальною як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Аналіз наукових джерел з проблеми мотиваційної сфери показав існування різноманітних підходів до її дослідження. Мотивація досліджується в рамках психоаналізу (А. Адлер, Н.Ах, В. Вундт, У.Мак - Дауголл, А. Мишотт, З. Фрейд, К.Г. Юнг та ін), теорії особистості (М. Аргайл, В.А. Іванніков, С.Б. Каверін, К.Левін, А. Маслоу, Х. Мюррей, Д.Н. Узнадзе та ін), когнітивної психології (Дж.Аткінсон, У.Джемс, Г.Келлі, Р. Кеттелл, Л.Фестінгер, Ф.Хайнер, Х. Хекхаузен та ін), біхевіористських теорій (Р.С.Вудвортс, О.Моурер, Ж. Нюттен, Б. Скіннер, Дж.Уотсон, Е.Толмен, К.Хелл та ін), теорії діяльності (В.Г.Асєєв, Л.І.Божович, Л.С. Виготський, П.Я.Гальперін, О.В. Запорожець, О.М. Леонтьєв, В.С.Мерлін, С.Л. Рубінштейн, А.А.Файзуллаєв, П.М. Якобсон та ін.)

Незважаючи на різноманітність підходів, мотивація розуміється більшістю авторів як :

- 1) визначення системи факторів, що детермінують поведінку (зокрема: мета, потреби, мотиви, наміри, прагнення та ін.);
- 2) характеристику процесу, що стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні.



Мотив (на відміну від мотивації) — це те, що належить самому суб'єктові поведінки, є його стійкою особистісною властивістю, що зсередини спонукає до здійснення певних дій.

Тобто, мотив — це спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреби суб'єкта. Мотив — це також причина, що є підґрунтям для обрання певних дій і вчинків, сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що активізують суб'єкта.

Оскільки для нашого дослідження найбільш значущим є становлення навчальної мотивації старших дошкільників, ми вважаємо за необхідне розглянути наявні в психології уявлення про розвиток мотивації в дитячому віці.

Найважливішим напрямком цього розвитку є перехід від імпульсивної, ситуативної поведінки дитини до формування стійких, соціально сформованих мотивів, які дозволяють людині опанувати свою поведінку. Л.І.Божович вважає, що розвиток потреб відбувається через зміну положення дитини в системі її взаємин з соціальним оточенням. Дитина може відчувати емоційне благополуччя тільки тоді, коли вона здатна адекватно відповідати на пред'явлені їй вимоги, що забезпечує розширення і сприяє виникненню кола нових потреб [1].

Поряд з появою своєрідних для кожного вікового періоду новоутворень і з розвитком мотиваційної сфери дитини, відбуваються якісні зміни в ієрархії мотивів і потреб. Значущим новоутворенням у розвитку особистості дошкільника є супідрядність мотивів. На підставі боротьби мотивів виділяється провідний мотив, який підпорядковує собі інші мотиви і визначає поведінку дитини. О.М.Леонтьєв показав, що на основі підпорядкування мотивів у дітей дошкільного віку з'являється можливість свідомо підпорядковувати свої дії віддаленому мотиву. Поведінка дитини тепер опосередковується уявним чином (предметом або ситуацією) і дає можливість перенести дію на майбутнє [4]. Дослідження О.М. Леонтьєва показали, що супідрядність мотивів у дошкільника спочатку відбувається в безпосередній соціальній ситуації спілкування з дорослим. Надалі дитина самостійно відмовляється від будь-якого разового стимулу заради досягнення більш важливої мети.

У роботах Я.З.Неверович досліджувалась проблема співвідношення мотивів і мети у дошкільників. Дослідниця доводить, що для успішного виконання дії дитині необхідно спираючись на свій життєвий досвід зрозуміти, як пов'язані мотив і результат дії, а активізація емоційної уяви допомагає дітям заздалегідь уявити і пережити віддалені результати своїх дій [7].

Положення про зрушення афекту з кінця до початку дії було висунуто О.В.Запорожцем [3]. Емоційне передбачення допомагає дошкільнику зрозуміти сенс своїх дій для себе і оточуючих, а також представити їх наслідки. Все це позитивним чином позначається на саморегуляції поведінки і супідрядності окремих мотивів дитини. Крім того, актуальними для дошкільників



залишаються комунікативні і пізнавальні потреби, які виявляються ще в період дитинства.

Дослідження, які провела Н.І. Непомняща, показали, що утримання та досягнення мети залежить від уміння дошкільника заздалегідь уявити собі майбутнє ставлення до результату своєї діяльності [6]. У формуючому експерименті дітей навчали способам встановлення зв'язку між мотивом та метою діяльності, в результаті чого у них сформувалися вищі рівні довільної регуляції і підвищилась продуктивність діяльності. Крім того, актуальними для дошкільників залишаються комунікативні і пізнавальні потреби, які виявляються ще в період дитинства.

Розглянемо далі особливості розвитку мотивів навчання у дітей старшого дошкільного віку. Істотна перебудова внутрішньої позиції дитини-дошкільника на межі дошкільного і шкільного віку відбивається, перш за все, саме на структурі мотиваційної сфери. Тому в своїй роботі ми намагались виявити відносну поширеність різних мотивів, які спонукають до навчання старших дошкільників.

В основу методики М.Р. Гінзбурга покладено принцип «персоніфікації» мотивів. Автор пропонує наступну класифікацію мотивів дітей старшого дошкільного віку:

- пізнавальний (навчальний), що відноситься безпосередньо до пізнавальної потреби;
- широкі соціальні мотиви, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання;
- «позиційний» мотив, пов'язаний з прагненням зайняти нове становище у відносинах з оточуючими;
- «зовнішні» по відношенню до самого навчання мотиви, наприклад, підкорятись вимогам дорослих;
- ігровий мотив, неадекватно перенесений в нову - навчальну - сферу;
- мотив отримання високої оцінки [7].

М.В. Матюхіна виділяє дві великі групи мотивів: мотиви, закладені в самій навчальній діяльності, що відносяться до її прямого продукту, і мотиви, що пов'язані з непрямим продуктом навчання, його результатом, в тому числі широкі соціальні, вузкоособистісні і негативні [5]. М.В. Матюхіна в своєму дослідженні показала, що при використанні методики з готовим переліком мотивів першокласники здебільшого схилилися до мотивів самовизначення і самовдосконалення (тобто до широких соціальних мотивів), далі діти обирали мотиви «благополуччя (в основному бажання отримувати гарні оцінки), на третьому місці опинилися мотиви, пов'язані з процесом навчання. Негативна мотивація, за отриманими результатами, не займає істотного місця в системі мотивів першокласників.

Проведений аналіз досліджень дозволяє виділити мотиви, які спонукають старшого дошкільника до навчання у школі: широкі соціальні та мотиви, які



пов'язані безпосередньо з процесом навчання (Л. І. Божович, М.В. Матюхіна та ін.), ігрові мотиви (З.І. Мануйленко, Д. Б. Ельконін та ін.), позиційні і оціночні мотиви (М.Р.Гінзбург, Л.С. Славина та ін.), особистісні мотиви (О.М. Леонт'єв, М. І. Лісіна та ін.), моральні (Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін та ін.), мотиви змагань і самоповаги (В.С. Мухіна, Я.Л. Коломінський та ін.).

Незважаючи на різноманіття мотивів навчання, ряд дослідників (Л.І.Божович, М.Р. Гінзбург, К. М. Поліванова та ін.) провідними вважають три види мотивів: широкі соціальні, засновані на розумінні суспільної необхідності навчання, пізнавальний (навчальний) мотив та ігровий мотив. Соціальні та навчальні мотиви забезпечують повноцінний розвиток навчальної діяльності, домінування ігрового мотиву, навпаки, гальмує її розвиток і призводить до переносу дошкільних форм діяльності на навчальну. Сприяти розвитку мотивів навчання можливо завдяки використанню елементів сюжетно-рольової гри і цілеспрямованому навчанню дошкільників. Однак, саме вміння дитини усвідомити і сформулювати судження про те, заради чого вона може в майбутньому вчитися, показує, що діти в цьому віці можуть співвідносити деякі свої мотиви, вибудовувати їх за ступенем суспільної значимості.

Для з'ясування мотивів до навчання старших дошкільників нами була розроблена анкета, що складалась з семи питань та варіантів відповідей. Анкета охоплювала різні сторони шкільного життя і діяльності дітей. Серед питань анкети дітям пропонувалося відповісти на такі:

1.Я йду до школи, тому що ...

- а) хочу вчитися;
- б) люблю гарні оцінки і коли мене хвалять;
- в) я відчуваю себе дорослим;
- г) навчуся працювати і грати на комп'ютері;
- д) в школу йдуть мої друзі;
- е) так хочуть мої батьки;
- ж) мені куплять форму і портфель

2.Мої улюблені заняття ...

- а) математика;
- б) письмо;
- в) малювання, аплікація;
- г) конструювання
- д) ігри і фізкультхвилинки; прогулянки
- е) спілкування з друзями;
- ж) комп'ютерні заняття

3.Я буду намагатися добре вчитися, щоб ...

- а) отримати хорошу оцінку;
- б) більше знати і вміти;
- в) мені купували красиві речі;
- г) дозволяли грати на комп'ютері



- д) у мене було більше друзів;
 - е) мене любила і хвалила вчителька;
 - ж) приносити користь, коли виросту.
4. Якщо я отримую хорошу оцінку, то мені подобається, що ...

- а) я добре все вивчив (а);
- б) в щоденнику гарна оцінка;
- в) вчителька буде рада;
- г) батьки мене похвалять;
- д) зможу побільше пограти на вулиці;
- е) зможу побільше пограти на комп'ютері;
- ж) я дізнаюся більше нового.

5. Якщо ти не будеш ходити до школи, за чим ти будеш сумувати ...

- а) за вчителькою;
- б) за друзями;
- в) спортивними іграми
- г) прогулянками
- д) уроками і оцінками
- е) заняттями в гуртках.

6. Якби тобі дозволили вчитися вдома за допомогою комп'ютера або ходити до школи, щоб ти обрав ...

- а) школу
 - б) комп'ютер
7. Щоб ти обрав, гру з друзями або комп'ютерну гру ...
- а) гру
 - б) комп'ютер

Всього було протестоване 106 дітей віком від 5,5 до 6 років (56 дівчат і 50 хлопців) – вихованців дошкільного освітнього закладу Дніпровського району міста Києва. Експеримент проводився індивідуально. Після прочитання кожного питання перед дитиною викладалися кольорові малюнки, що відповідали варіантам відповіді. При цьому дитина вказувала на картинку з обраним варіантом відповіді. У тому випадку, якщо дитина довго сумнівалася при виборі картки або робила вибір занадто швидко, не подумавши, експериментатор повторював питання вже не пропонуючи варіанти відповідей. Для чистоти експерименту була потрібна впевненість у тому, що дитина зробила свій вибір усвідомлено, а не випадково вказала на одну з картинок. Експеримент супроводжувався інструкцією: Я задам тобі питання і розкладу перед тобою картинки з відповідями. Вибери, будь ласка, ту картинку, яка показує твою відповідь на це питання.

На основі змісту відповідей ми визначали мотив, який спонукає дитину до навчання, та робили висновок про рівень сформованості навчальних мотивів. Нами були з'ясовані наступні мотиви: учбовий, мотив оцінки, соціальний, ігровий, позиційний, зовнішній, комунікативний, прийняття,

соціального схвалення, творчої самореалізації та мотив надання переваги віртуальному світу (комп'ютер).

При обробці результатів для кожного з мотивів підраховувався відсоток дітей, у виборі яких зустрічався цей мотив. Відповідні дані представлені в таблиці та діаграмі.

Таблиця

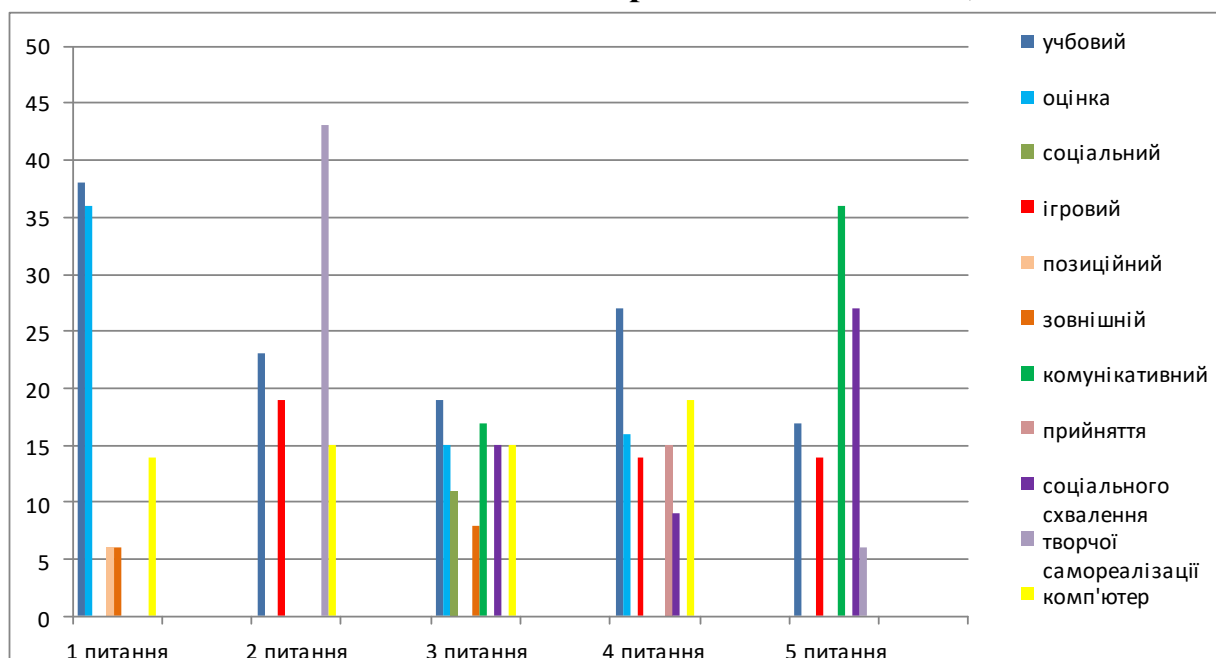
Мотиви до навчання старших дошкільників, %

Мотив	1 питання	2 питання	3 питання	4 питання	5 питання
учбовий	38	23	19	27	17
оцінка	36		15	16	
соціальний			11		
ігровий		19		14	14
позиційний	6				
зовнішній	6		8		
комунікативний			17		36
прийняття				15	
соціального схвалення			15	9	27
творчої самореалізації		43			6
комп'ютер	14	15	15	19	

210

Діаграма

Мотиви до навчання старших дошкільників, %



Відповіді на перше питання показали, що 38% опитаних дітей йдуть в школу тому, що хочуть вчитися (навчальний мотив), 36% дітей тому, що люблять гарні оцінки (мотив оцінки). Бажання навчитися грати і працювати на комп'ютері виявили 14% дітей. Кількість дітей, які йдуть до школи, щоб відчувати себе дорослими і тих, кого приваблює лише наявність шкільної атрибутики (портфель і форма), виявилася однаковою по 6% дітей (позиційний і зовнішній мотиви).

Заняття з математики та письма при відповіді на друге питання обрали 13% дошкільників (навчальний мотив). Перевагу іграм і прогулянкам віддали 19% дітей (ігровий мотив), малювання і конструювання вибрали 43% дошкільників (творча самореалізація). Прихильників взаємодії з комп'ютером виявилось 15%.

Намір добре вчитися (третє питання) був викликаний у 19% дітей бажанням більше знати і вміти (навчальний мотив), у 15% - отримувати хороші оцінки, 17% дітей намагались збільшити кількість друзів (комунікативний мотив), 11% хотіли приносити користь суспільству, коли виростуть (соціальний мотив), для 15% дітей виявилось значимим схвалення вчителя (мотив соціального схвалення) і 15% для того, щоб дозволяли більше грати на комп'ютері.

При отриманні гарної оцінки (четверте питання) 27% дітей подобається найбільше, що вони добре все вивчили (навчальний мотив), 16% - просто задоволені оцінкою (мотив оцінка), 14% дошкільників раділи можливості більше пограти (ігровий мотив), 15% - що їх будуть хвалити батьки (мотив прийняття), 9% дітей домагались схвалення вчителя (мотив соціального схвалення). Додатковий час для взаємодії з комп'ютером обрали 19% дітей.

На п'яте питання про те, за чим ти будеш найбільше сумувати, якщо не будеш ходити до школи, 17% дітей відповіли, що за уроками (навчальний мотив), 36% - за друзями (комунікативний мотив), 27% - за вчителем (мотив соціального схвалення), 14% вихованців дитячого садка будуть сумувати за спортивними іграми і прогулянками (ігровий мотив) і 6% за гуртками (мотив творчої самореалізації).

Дітям запропонували зробити вибір між навчанням у школі або вдома за комп'ютером (шосте питання). 19% дітей вважали за краще навчання за комп'ютером.

У сьомому питанні пропонувався вибір між грою з друзями та комп'ютерною грою. 17% дошкільнят обрали комп'ютер.

Отже, в ході дослідження з'ясувалось, що для дітей старшого дошкільного віку поряд з пізнавальним мотивом, мотивами прийняття і соціального схвалення, оцінки та комунікативним мотивом значущим є й ігровий мотив, який показує, що не у всіх дошкільників сформована «позиція школяра».



Основним фактором відмінності умов розвитку сучасних дітей від їхніх попередників, на нашу думку, є зміна зовнішнього середовища, а саме, поява в їхньому житті нових ігор на різноманітних гаджетах. Оскільки дошкільники використовують здебільшого електронні носії для гри, мотив взаємодії з комп'ютером теж можна вважати ігровим. Відповідно, частка пізнавальних мотивів у дітей, які йдуть до школи, зменшується, що і призводить зрештою, до загального зниження навчальної мотивації.

Література

1. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков : сборник экспериментальных исследований / ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоняжина. – М. : Педагогика, 1972. – С. 7-44.
2. Дзюбо Л. В. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбо, Людмила Гриценко. – К. : Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
3. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. Избранные психологические труды: в 2 т. / А.В. Запорожец. - М., 1986. - Т. 2. - 296 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М., 1981. – 584 с.
5. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. - М.: Педагогика, 1984. — 144 с.
6. Непомнящая Н.И. Становление личности ребёнка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая // Науч.- исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.— М.: Педагогика, 1992. — 160 с.
7. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста [Текст] / Е. З. Басина, Л. В. Берцфан, Е. А. Бугрименко ; под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. - М. : Педагогика, 1988. - 135 с.



ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ ПОЛЯ

THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SENIOR PRESCHOOLER ON THE POSITION OF THE FIELD THEORY

Чернов Артем Анатолійович

*Здобувач Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
практичний психолог
Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»
м. Полтава, Україна*

Chernov Artem Anatoliyovich

*applicant of NPU named after M.P.Drahomanov practical psychologist Poltava
Nursery School Establishment No. 63 "Kazka"
с. Poltava, Ukraine
chernovpsychologist@ukr.net*

Стаття присвячена основним освітнім впливам, що діють на дитину старшого дошкільного віку. Нарис визначає ці впливові сили та робить спробу їх проаналізувати з позиції теорії поля. Проблематика статті розкриває сучасний стан взаємодії між вихователями та батьками, аналізує причини співпраці та причини можливого конфлікту. Сучасне освітнє середовище проаналізовано як сукупність сил які мають вплив на дитину старшого дошкільного віку. Серед них автор виділяє їх як основні та додаткові.

Ключові слова: авторитет, освітнє середовище, старший дошкільник, освітній резонанс, освітній дисонанс.

The article is devoted to the main educational influences affecting the child of the senior preschool age. The essay defines these strike forces and makes an attempt to analyze them from the position of field theory. The issue of the article reveals the current state of interaction between educators and parents, analyzes the causes of cooperation and the causes of a possible conflict. The modern educational environment is analyzed as a combination of forces that have an impact on a child of the senior preschool age. The author highlights the main and secondary one among them.

Key words: authority, educational environment, senior preschooler, educational resonance, educational dissonance.

Дошкільна психологія, як галузь гуманітарного знання, знаходиться в прямій залежності від суспільних подій та перетворень, що відбуваються на сучасному етапі розвитку держави. Активне реформування української школи, зміна основних принципах та підходів до дитини шкільного віку логічно

позначається і на дошкільній освіті, оскільки вона є попередньою ланкою шкільної освіти та має одним із завдань підготовку дитини старшого дошкільного віку до умов Нової Української Школи. На нашу думку, будь-які пропозиції щодо покращення ситуації в сфері освіти повинні починатися з аналізу наявного стану речей. По факту, якщо вже змінюється українська школа то було б логічно щоб змінився і український садочок. Оскільки освіта є системним та взаємодоповнюючим процесом де попередня ланка освіти повинна бути пов'язана з наступною. Всю сукупність навчально-виховних заходів старшого дошкільника, вихователів, батьків та сам садочок можна умовно об'єднати в збірне поняття освітнє середовище, яке ми будемо спробуємо з позицій теорії поля.

Запропонована до розгляду тема для свого розкриття потребує синтезу двох галузей психологічної науки з одного боку це соціальна психологія внесок в яку зробили: С. Аш, А. Дев'ятко, Ф. Знанецький, К. Левін, С. Мілгрем, А. Надирашвілі, А. Парагіншвілі, М. Сміт, У. Томас, Д. Узнадзе, З іншого боку - дитяча психологія, на сучасному етапі її розвитку де ми виділяємо таких вчених: І. Бех, Л. Вочик – Блакитна, Ю. Гулько, С. Ладивір, Р. Павелків, В. Панок, Т. Піроженко.

Теорія поля в гуманітарних науках пропонує нам сприймати детермінанти психічного розвитку людини за аналогією з фізичними силами, що діють в природі. На відміну від фізичних сил, - психічні мають не однаковий вплив на розвиток дитини. Наприклад, якщо мама Андрійка помітить, що її син погано себе поводить, вона зробить йому зауваження в наслідок чого Андрійко припинить ту діяльність, яка не подобається його мамі та переключиться на щось інше. Але у випадку з Сергієм це може не спрацювати, оскільки Сергійко звик до того, що його мама робить йому зауваження і він на них майже не реагує без будь-яких помітних наслідків для себе. Цей простий побутовий приклад ілюструє вибірковість впливу однієї і тієї ж психічної сили на подібні суб'єкти, де за силу ми взяли виховний вплив матері. Але, оскільки, виховний авторитет в них різний то і вплив на дітей вони справляють різний. Ще однією важливою відмінністю на яку нам потрібно звернути увагу є те, що вплив психічної сили на відміну від сили фізичної, завжди має зворотній зв'язок. Так, мати Андрійка в запропонованому вище прикладі, підсилила свій виховний авторитет та свою позицію особи, що може корегувати поведінку свого сина, а мати Сергія навпаки послабила свої позиції. Оскільки, дошкільна освіта в Україні є органічним поєднанням суспільного та сімейного виховання [7] то з одного боку на дошкільника діє авторитет сім'ї, а з іншого авторитет вихователя. Так умовно можна визначити зовнішні сили, які діють на вихованця в умовах ДНЗ. Сила авторитету є вимірюваною величиною в соціальній психології. Цю проблему гостро поставив С. Мілгрем та його експерименти з підкорення. Для вирішення прикладних завдань освіти достатньо тесту батьківсько-дитячих стосунків



(А.Варга, В. Століна). З іншого боку вплив авторитету вихователя на дитину розкривається практичному психологу під час аналізу занять та при безпосередньому включному спостереженні за групою дітей. Цікавими висновки з приводу своїх спостережень за дошкільниками ділиться і сам К. Левін. В його науковій спадщині розкривається момент про те, що сам факт присутності вихователя в дитячій групі «індукує» вихованість дітей дошкільного віку. А коли вихователь виходить, - дитяча група сама собою обирає більш ризиковані види поведінки[6].

Але розвиток психіки не вичерпується зовнішніми впливами. Оскільки дитина є активним суб'єктом навчання і виховання зовнішніх впливів повинна спиратися на внутрішнє підґрунтя для забезпечення дитячого розвитку в цілому. В загалом, внутрішнє підґрунтя проявляє себе через діяльність дитини її інтерес до занять, зрілість або інфантильність (відносно вікових норм) когнітивних та емоційних процесів. Якщо зовнішні впливи відповідають внутрішній готовності дитини її потребам в розвитку, нахилам та інтересам процес навчання та виховання є гармонічний і вихованець з задоволенням навчається та виховується в дошкільній установі (Л. Вигодський). Або перефразовуючи в термінах соціальної психології, коли потреба у навчанні (яка є сильно виражена у дошкільника) зустрічається з можливістю її реалізувати (заняття та розвивальне середовище садочку) - формується установка на навчання [8]. Розвиток дитини можна співвіднести з геометричним вектором або відрізком у системі координат. Так геометрична метафора може служити гарною ілюстрацією розвитку дитини. Соціальна ситуація розвитку, та встановлені вікові норми розвитку психічних процесів дозволяють нам прогнозувати послідовність та логіку самої освітньої діяльності. Таку ситуацію можна умовно назвати ситуація освітнього резонансу який виникає при умові коли: батьки усвідомлюють важливість та необхідність дошкільного виховання, приймають в ньому активну участь; вихователь активно консультує батьків з приводу розвитку дитини є для них авторитетною особою уважний та чутливий до дитини та до родини в цілому; вихованець має відповідно вікові розвиток психічних процесів, без значних відхилень (від середнього), як в бік обдарованості так і в бік патології. Так на сьогоднішній день, виглядає ситуація освітнього резонансу, яка на жаль, не врахує дітей з особливими потребами. Детальніше про цю освітню категорію ми говоримо тут [3] Аналіз причин такого стану речей може стати темою наступного нарису. Ми даємо лише деякі в основних на нашу думку причин: вихователів звикли працювати з середньо статистичною дитиною дошкільного віку; для організації повноцінної інклюзії необхідне створення мультдисциплінарних команд та співпраця між усіма її членами. Досвід такої роботи ще не увійшов в повсякденну практику роботи. Освіта отримана за спеціальністю - вихователь дошкільного навчального закладу - поверхнево торкається проблем інклюзії. Дитина з особливими освітніми потребами потребує до себе особливого підходу, створення



оптимальних її умов розвитку, щільнішої співпраці з батьками. Якщо дитяча група і так є перевантаженою, виконання цих умов є утопічною надією. Вище описана ситуація освітнього резонансу є прикладом злагодженої та гармонійної роботи дошкільної установи, але існують випадки і освітнього дисонансу.

Освітній дисонанс виникає, коли, вище описані учасники освітнього процесу, – батьки, вихователі мають свої окремі та не узгоджені між собою погляди на дошкільну освіту. На нашу думку, явища пов'язані з освітнім дисонансом опосередковано пов'язані з подіями які відбуваються в суспільстві. Найбільш розповсюджена проблема яку можна віднести в цю категорією це порушення в взаємодії вихователів – батьки. Ставлення батьків до вихователя, як до спеціаліста з дитячого розвитку, в цілому передає їх ставлення до освітніх інституцій (садочок, школа, вуз). В соціальній психології таке ставлення називають атитюдом. Атитюд був виведений, спочатку як теоретичний конструкт У. Томасом та Ф. Знанецький для пояснення індивідуального відношення людей до соціальних подій та явищ. З часом Л. Терстоун запропонував шкалу для його вимірювання, що значно збагатило соціальну психологію. Процес надання освітніх послуг можна розглядати як соціальну послугу яку надає держава. Отже, теоретично, ставлення до дошкільної освіти може бути досліджене по аналогії зі ставленням до війни, реформ, медицини і т.п. В контексті нашої теми, ставлення сім'ї до садочку є одним із факторів, що визначає якість кінцевого результату дошкільної освіти. Така позиція викладена в Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні? де відповідальність за його виконання покладена на батьків[1]. Але більшість документів може так і залишитися документами якщо індивід їх свідомо або безсвідомо ігнорує. Формулюючи проблему коротко і просто, ми спостерігає втрату вихователями авторитету в очах суспільства, що зумовлено з одного боку тим, що батьки покладають відповідальність за всі навчально-виховні проблеми, що виникають на вихователя(шкільні психологи в приватних розмовах діляться схожими проблемами). Частково вирішити проблему можуть просвітницькі заходи [4] З іншого боку відбувається загальна демократизація суспільства з надмірною увагою до прав, із поверхневою увагою до обов'язків. Додатковими факторами служать індивідуальний рівень тривожності та не довіри до суспільних інституцій в цілому.

Не менш важливим елементом освітнього середовища виступає вихователь, як особистість, рівень його професійних навичок, ставлення до своєї професії, переконання та індивідуальний рівень домагань. В соціальній психології є цікаве дослідження присвячене взаємозв'язку між професією та особистістю - «Соціально психологічний портрет інженера». Дослідник В. Ядов однією із категорією працівників визначає «інженер по неволі». Ця категорія працівників має низьку мотивацію до виконання свої професійних обов'язків. За аналогією мають існувати і «вихователі по неволі». На жаль аналогічної міждисциплінарної праці присвяченій працівникам освіти ми не



маємо. Але якщо порівняти рівень заробітної плати звичайного вчителя та вихователя, напевно, що в процентному співвідношенні «вихователів по неволі» буде більше. Звичайно, все не можна зводити до матеріального забезпечення. Значний вплив мають умови праці і атмосфера в колективі, так і рівень суб'єктивної поваги професії в суспільстві. Описана ситуація потребує детального вивчення з позиції соціальної психології. Вище окреслені проблеми, призводять до постійного зміну кадрового складу вихователів, де молодий спеціаліст затримується на своїй посаді не більше двох років. За моїми спостереженнями більшість просто змінює професію. Об'єктивні економічні умови тягнуть за собою суб'єктивні фактори та вплив безпосередньо на дітей. Вихователь групи для дитячого колективу і для кожної окремо взятої дитини за 2-3 роки стає членом родини. В будні дні, час спілкування дитини з вихователями перевищує час спілкування дитини з власною родиною. Тобто виникає таке психологічне явище як прив'язаність (воно стосується як дітей раннього віку так і старшого дошкільника). Вище окреслена ситуації постійних кадрових змін, призводить до розриву прив'язаності. За даним Дж. Боулі, М. Єсфорд, розрив прив'язаності гальмує розвиток дитини до того часу коли не буде встановлена нові надійні зв'язки. В деяких окремих випадках розрив прив'язаності може давати незначний регрес дитячого розвитку.

З основних зовнішніх сил, що сприяють дитячому розвитку ми виділили вплив сім'ї та вплив вихователя. Окремою категорією є внутрішні детермінанти дитячого розвитку, що при умові втілення у життя особистісно-зорієнтованого підходу (І. Бех) забезпечують нормальне функціонування освітнього процесу. Ситуацію коли вплив сім'ї та впливи вихователя на дитини між собою узгоджені, ми назвали освітнім резонансом. Тобто, один вплив підсилює інший, а центром впливу завжди є дитина (її нахили, потреби, здібності). Протилежну ситуацію коли впливи між сім'єю та вихователем є не узгоджені або суперечливі ми умовно назвали освітній дисонанс. До огляду основних факторів, що діють в освіті ми додамо ще супутні або додаткові.

Додаткові сили що мають вплив в освітньому середовищі на дитину дошкільника: вплив дитячого колективу (комфортність/конфліктність), програми та навчальні плани (які або забезпечують дитячий розвиток або його гальмують), саме приміщення дитячого садочку та дитячої групи її наповнення. Розглянемо всі ці фактори послідовно та спробуємо визначити їх вплив на дитину старшого дошкільного віку.

Ситуація виховання в дошкільному закладі вимагає від дитини постійної взаємодії з дитячим колективом. Перетинаючи поріг дитячого садочку дитина потрапляє в ясла. Сама ситуації створена так, що вона вимушена знаходити спільну мову з однолітками. Але якщо в ясельному віці вплив однолітків на розвиток дитини мінімальний то вже в молодшій групі виникають симпатії та антипатії (під впливом дорослих), тобто соціальний вплив змінюється в процесі дорослішання дитини. В старшій групі вихованець вже є повноцінним членом



дитячого колективу який справляє на його особистість вплив. Класиком вивчення феномену конформності в соціальній психології є Соломон Аш. Очевидним висновком з його серії досліджень є той, що думка колективу впливає на наші дії та рішення. Так, дитячому колективу краще і навчатися і бешкетувати разом, через механізми наслідування [2]. В колективі виникають свої традиції є свої зірки та не прийняті (методика секрет Т. Репіна). В цілому ставлення до дитячої групи проявляється в бажанні або в відсутності бажання відвідувати садочок. В старшому дитячому віці виникає та активно розвивається потреба в дитини в однолітках. Часто її поведінка може бути продиктована бажанням сподобатися дитячому колективу.

Загальні програми та навчальні плани сучасні навчально-виховні програми в Україні в основному написані з позиції теорії діяльності (О. Леотнєв). Так, наприклад, навчально-виховна програма «Дитина» - передбачає побудову занять, виходячи з провідної діяльності дітей тієї чи іншої вікової групи, вимагає ставити перед вихованцями навчальні завдання які відповідають нормам вікового розвитку. Сильною стороною є врахування вікових особливостей розвитку дітей дошкільного віку. Слабкою – те, що в дитячому колективі є розповсюдженим явищем нерівномірність дитячого розвитку, велика частота відхилень від статистичної норми в один чи інший бік. Частково проблема вирішується завдяки роботі дітей в підгрупах за рівнем розвитку тих чи інших психічних процесів (наполягаємо, що якісно такий тип роботи вихователь може здійснити у співпраці з психологом), або індивідуальній роботі дітей. У 2018 році була презентована нова редакція програми «Я у Світі», яка має значний ухили в індивідуалізацію процесу навчання дитини в дитячому садочку, Але на жаль широкої популярності серед дошкільних установ (принаймні в м. Полтави) вона ще не отримала.

Приміщення дитячого садку, групи та її наповнення. Саме приміщення яке має соціальну функцію має вплив на поведінку людини. Так де які діти раннього віку починають плакати побачивши тільки будівлю садочку, що в них напевно асоціюється з прощання з мамою. Діти старшого віку біжать до своєї групи в очікуванні спілкування з друзями та однолітками. В цілому діти дошкільного віку знервовано обговорюють процес щеплення перед кабінетом медичної сестри. Вплив приміщення на поведінку індивіда розкривається в роботах соціального психолога С. Мігрема, де вчений описує поведінку людей у ліфті[5]. Сама будівля служить певним соціальним стимулом, що вмикає ряд поведінкових реакцій дитини. Так, найбільш популярна настанова яку дають батьки перетинаючи поріг дитячого садочку це : «Слухайся вихователя». Справді зародки особистості як засобу функціонування людини в суспільстві (В. Романець) формуються в садочку. Одним із параметрів адаптації дитини до садочку служить його спроможність орієнтуватися в межах самої будівлі та власної групи. З подальшим розвитком дитина починає розрізняти функції кожного кабінету в садочку та користуватися ними. Проект типового



державного садочку в Україні нагадує «маленьку школу», що на нашу думку, є не досить вдало, оскільки основна фізична потреба дитини - це рух. Сама будівля на жаль цьому не сприяє. Єдине місце де дитина може почувати себе вільною - це дитячий майданчик. Маємо надію, що нові дитячі садки будуть спроектовані так, щоб потреба в постійному русі була задоволена а не фрустрована. Наприклад, як садочок Тамароку Тедзукі.

Організація приміщення дитячої групи з осередками розвитку(відповідно провідній діяльності), патріотичним куточком, місцем для прийому їжі, для вільних ігор та відпочинку завжди було актуальною проблемою дошкільного виховання. Так, деякі спеціалісти бачать вирішення в тому, щоб скопіювати шкільну модель. Тобто організувати приміщення групи так як клас. На нашу думку, така позиція є не виправданою, оскільки дошкільний вік має свою специфіку, штучні обмеження в русі, який є необхідною умовою для нормального психічного розвитку, призводять до постійної фрустрації, природних потреб. Оскільки дошкільний період в цілому характеризується конкретністю мислення та вираженою потребою, експериментувати з речами то організація розвивальних куточків з вільним простором для гри здається нам найбільш адекватним виходом із ситуації. Оскільки, в Базовому компоненті вказано 7 інваріативних ліній розвитку [1] то за логікою повинно бути 7 розвивальних куточків з відповідним їх наповненням та змістом. Саме наповнення іграшками, дидактичними іграми, ілюстраціями повинно відповідати вікові. Вдало підібрана іграшка, зазвичай має сильну позитивну валентність і притягує дитину(дитина наче злипається з нею). Дошкільник з нею майже не розлучається, їсть, спить, ходить гуляти і т.п. Теж саме стосуються і розвивальних іграшок, цікавість та інтерес до занять або гри виникає тоді коли гра відповідає провідній діяльності дитині та її індивідуальним нахилам та здібностям.

Висновки: Основні діючі сили на розвиток дитини старшого дошкільного віку ми умовно розділили на дві категорії: основні та додаткові. До основних ми включили вплив сім'ї та вплив вихователя, окремим пунктом виділивши саму дитину як суб'єкт навчання та виховання. Ситуацію злагоджених впливів ми назвали освітній резонанс, ситуацію протиріч або конфлікту ми назвали освітній дисонанс. Поряд з основними факторами ми виділили додаткові, серед яких дитячий колектив, навчально-виховні програми, та сам садочок як освітнє середовище. Проаналізовані нами сили створюють сучасне освітнє поле в якому виховується та навчається дитина дошкільного віку.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник: А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богінч О.Л., та інші – К.: Видавництво, 2012. – 26 с.

2. А. Бандура. Теория социального научения / А. Бандура - Спб. : «Эвразия», 2000. – 320с.

3. Заїка В., Чернов А. Особливості застосування інформаційних технологій в дошкільній освіті при навчанні та вихованні дітей з особливими потребами./

Сучасні засоби ІКТ підтримка інклюзивного навчання: навчальний посібник/ [А. В. Гета, В.М. Заїка, В.В. Коваленко та інші] заг .ред Ю.Г. Носенко. – Полтава: ПУЕТ, 2018. – 261.с.

4. Заїка В., Чернов А. Роль працівника психологічної служби закладів дошкільної освіти в забезпеченні просвіти дорослих учасників навчально-виховного процесу / Неперервна освіта в соціокультурних вимірах: колективна монографія [за наук. ред. Д.п.н. В.М. Слабка]// Мін-во освіти і науки, Нац. Пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; кафедра освіти дорослих. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2018 с. 60-76.

5. Милгрэм С. Эксперимент в социальной психологии. / С. Милгрэм – СПб.: Питер, 2000. – 336 с.

6. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин - СПб.: Речь, 2000- 326с.

7. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 року № 2628-III. // Законодавство про освіту: К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159с.

8. Узнадзе, Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. — Тбилиси, 1961. -210 с.



ТРИЗ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ

TRIZ AS TECHNOLOGY FORMATION OF SYSTEM THINKING

Шрагина Лариса Исааковна,
*доктор психологических наук, доцент кафедры социальной и
прикладной психологии Одесского национального университета имени
И.И.Мечникова*

Shragina Larisa Isaakovna,
*Doctor of Psychology, Associate Professor at the Department of Social and
Applied Psychology Odessa I.Mechnnikov National University*

Аннотация. Уровень развития мышления, который позволяет человеку при познании мира устанавливать связи между предметами и явлениями объективной действительности, выявлять закономерности явлений и процессов и прогнозировать их, можно определить как системное мышление. Предложенная методика оценки системности мышления позволяет ввести параметры его диагностики и уровня развития.

Применение инструментов ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) способствует формированию системного мышления в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: ТРИЗ, системный подход, функционально-системный подход, системное мышление, диагностика системного мышления, системные вопросы.

Summary. The functioning of such complex systems as natural, social, organizational, technical, requires taking into account their influence when interacting with each other. Modern economics in all spheres of its activity is increasingly in need of executors who would have systemic thinking - thinking, able to operate with the most general fundamental laws, to master - on their basis - the particular laws of various sciences and to be able to apply this knowledge to solve vital problems. All these skills are the result of the ability of thinking to establish the relationship between the elements that make up the system, and the system – with the external environment. However, such skills, especially in the complex, are not natural, but have a “cultural origin” and can only be formed as a result of specially organized training.

The author proposes to define systemic thinking as the level of development of thinking, which allows a person to establish relationships between objects and phenomena of objective reality when knowing the world, identify patterns of phenomena and processes and predict their development.



For the formation of systemic thinking skills, a "TRIZ-pedagogy" was proposed - a pedagogical technology based on a functional-systems approach that uses the main practical tools of the theory of inventive problem solving (TRIZ): genetic analysis, an algorithm for solving problem situations, a set of methods for developing imagination.

The parameters and methods for diagnosing the systemic thinking and its level of development are also proposed.

Key words: TRIZ, system approach, functional system approach, system thinking, system thinking diagnostics, system issues.

Накопление в ходе развития цивилизации большого объема знаний и возникшая потребность в их специализации привели к созданию фрагментарной картины мира, что, в конце концов, стало сдерживать темп инновационных процессов и, как следствие, развитие современной экономики. Кроме того, за последнее столетие человечество вплотную столкнулось с проблемами планетарного масштаба, порожденными отсутствием учета связей между действиями социума и биосферой. Функционирование таких сложных систем, как природные, социальные, организационные, технические, требует учитывать не только части, из которых они состоят, а более важный аспект: их влияние при взаимодействии друг на друга и на систему в целом. Возникла потребность в направленном анализе сложных систем и создании практического инструмента, повышающего эффективность их управления.

Одним из таких инструментов стал системный подход. Способность эффективного применения системного подхода в различных сферах практической деятельности человека в середине-конце XX столетия получила свое отражение в понятии «системное мышление», которое, «...в отличии от линейного, ориентировано на видение целого вместо набора разрозненных частей. Системное мышление ориентировано на выявление не вещей, а связей между ними, не мгновенных состояний, а закономерностей изменений. Системное мышление необходимо, чтобы различать структуры, образующие основу сложных ситуаций» [10].

Соответственно понятие «системное мышление» стало востребованным в практической психологии. О'Коннор определяет его как способ мышления, при котором в центре внимания находятся взаимоотношения между частями, взаимодействие которых образует целенаправленное целое [8].

Необходимость формирования такого вида мышления вызывает изменения в системе образования, утвержденные в 2017 г. Законом Украины «Про освіту», в частности, в содержании концепции «Нова українська школа», в соответствии с которой основное внимание должно быть сосредоточено не столько на усвоении информации или готового знания, сколько на развитии системного научного мышления личности и формировании ключевых компетенций [5, 13].



Особенно актуален вопрос «Чему и как учить?» в младшем подростковом возрасте, на этапе перехода от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому, так как именно в этом возрастном периоде у детей возникает потребность к накоплению и систематизации знаний.

Поскольку понятие «системное мышление» возникло не в психологии познавательных процессов, а в деятельности, связанной с управлением сложными системами, рассмотрим его только с точки зрения психологии мышления.

В чем заключается феномен мышления? Его специфику как психического процесса Уильям Джеймс выделяет так: «Условимся считать характеристической особенностью мышления — способность **ориентироваться в новых для нас данных опыта**. Мышление заключает в себе анализ — оно замещает целое его частями и связанными с ним свойствами и следствиями. Мышление характеризуется проницательностью — умением выделять существенный атрибут предмета, и запасом знаний, которые позволяют рассмотреть предмет с разных точек зрения. <...> Справедливо говорят, что познать исчерпывающим образом одну какую-нибудь вещь — значило бы познать всю вселенную» [13, с.13-14].

Признанное классическим определение мышления дал в 1946 г. С.Л.Рубинштейн: «Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идёт от единичного к общему и от общего к единичному. **Мышление — это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведёт от отдельного к общему и от общего к отдельному.** Мышление — это опосредованное — основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований — и обобщённое познание объективной реальности» [9, с. 277]. Мышление сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения и опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность [9].

Функции мышления в практической деятельности проявляются как умение:

- рассматривать объекты и явления окружающего мира в их развитии и взаимосвязи;
- анализировать ситуации, то есть уметь устанавливать причинно-следственные связи;
- обнаруживать скрытые зависимости и связи;
- выявлять противоречия, порождающие проблемы, и находить их наиболее эффективные решения;
- интегрировать информацию и делать выводы, позволяющие прогнозировать последствия.



Все эти умения являются результатом **способности мышления устанавливать взаимосвязи между элементами, составляющими систему, и системы – с внешней средой.**

Подобный подход позволяет согласиться с А.Н.Аверьяновым, что мышление как особая теоретическая форма внутренней деятельности человека по решению проблем системно по своей природе. Поступающая в мозг информация об определенных элементах отражаемой реальности, выраженная в понятиях, в единстве создает мысленную конструкцию (систему) – образ, который, в зависимости от полноты поступающей информации, соответствует максимально возможно полной картине этой реальности [1].

Принимая во внимание, что такие умения, тем более в комплексе, не являются природными, а имеют «культурное происхождение» и формируются только в результате специального обучения, определим **системное мышление как мышление, уровень развития которого при познании мира человеком позволяет устанавливать связи между предметами и явлениями объективной действительности; выявляя противоречия, позволяет эффективно решать проблемы; выявлять закономерности явлений и процессов и прогнозировать их развитие** [11, 12].

Отвечая на потребность в подготовке кадров, обладающих системным мышлением, в педагогике, особенно в последние годы, стали активно разрабатываться технологии, направленные на его формирование. Естественным требованием к структуре таких образовательных технологий выступает «системность системы»: функциональность и взаимосвязь всех составляющих элементов.

Принимая во внимание, что функционально-системный подход является базой теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) [2], нами, с учетом такого требования, была детально разработана структура технологии «ТРИЗ-педагогика». Технология включает следующие практические инструменты: **генетический анализ, алгоритм решения проблемных ситуаций, комплекс методов развития воображения** и ряд других, которые формируют у учащихся **системное мышление** – мышление, способное оперировать наиболее общими фундаментальными закономерностями, осваивать – на их основе – частные законы различных наук и уметь применять эти знания для решения жизненно необходимых проблем [6, 7].

Возникают вопросы: как формировать системное мышление? Применима ли такая технология в качестве методологической основы при анализе процессов, изучаемых психологией? Какие параметры и какие методические процедуры позволяют оценить наличие и критерии (уровень развития) системности мышления?

Для ответа на эти вопросы используем системный подход. Науку к его появлению как метода познания окружающего мира очень давно привела



потребность показать взаимосвязи различных объектов и явлений и учитывать их влияние друг на друга.

Введем основные понятия функционально-системного подхода. По способу возникновения, существования и изменения все объекты и явления можно разделить на две группы: естественные, или природные, и искусственные. К первым относятся горы, реки, дождь, снег, животный мир и другие, созданные природой без участия человека.

К искусственным отнесем объекты и явления, созданные трудом человека. Внимательный взгляд на них показывает, что нет предметов-«бездельников»: нож, повозка, книга, станок, телефон, кинофильм – каждый из этих объектов создавался, когда у людей возникала потребность в функциях, которые выполняли эти объекты. Поэтому введем понятие «основная функция» (ОФ) как действие, для осуществления которого был создан данный искусственный объект.

Под понятием «искусственная система» будем понимать **объединение разнородных элементов, предназначенных для выполнения основной функции и образующих своим объединением новое (системное) свойство, которым не обладает ни один из составляющих систему элементов.** Элементы системы – части, из которых она состоит, – называются подсистемами. Объединение (родовое понятие), в которое сама система входит как составная часть, называется надсистемой. Таким образом образуется иерархическая структура (рис. 1), в которой каждый из элементов выступает как система для своих составных частей и в то же время входит как составная часть в различные надсистемы, которые могут определяться по разным классификационным признакам [6, 7].

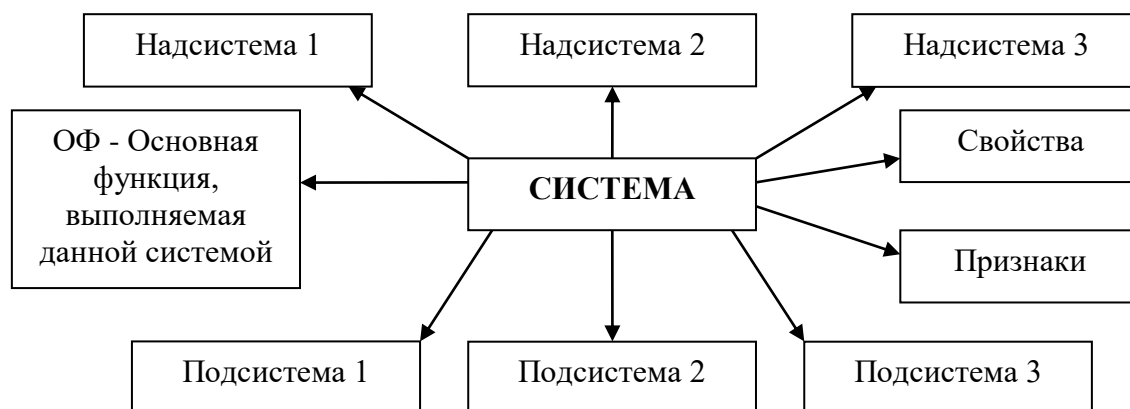


Рис. 1. Структура понятия «система»

Поскольку одним из критериев развитости мышления выступает умение сформулировать и задать вопрос по обсуждаемой теме, то диагностику развития системности мышления можно производить, используя методику «Задать как можно больше вопросов к понятиям, которые обозначают объект или явление».

Оценить эти результаты можно, если, используя предложенное выше определение понятия «система», проанализировать вопросы, которые задают учащиеся при изучении определенной темы, и распределить их на две группы:

а) общие вопросы, ответы на которые не несут существенной информации о данном явлении или объекте;

б) «системные» вопросы, связанные со следующими категориями:

- с функцией (значением, использованием, ролью) объекта или явления;
- с его свойствами;

а также вопросы,

- показывающие связь данной системы с другими системами и с процессами (с надсистемами), в которых задействован данный объект, или сопутствующие данному явлению;

- отражающие взаимосвязи данной системы с человеком;

- отражающие взаимосвязи между подсистемами (элементами системы).

Такой подход позволяет количественно определить такие интегративные показатели мышления, как его глубину и широту, и уже по ним вычислять системность мышления. Под этими параметрами понимается:

1. Широта мышления – количество задействованных вышеперечисленных категорий вопросов.

2. Глубина мышления – количество заданных вопросов по всем категориям.

3. Системность мышления – произведение широты мышления на его глубину.

Возможности методики и анализ результатов покажем на примере выполнения задания «Задать как можно больше вопросов к явлению «Дождь». Задание выполнялось в ходе эксперимента по влиянию применения инструментов ТРИЗ-педагогике на развитие системного мышления на основе разработанной методики. Ниже приведены вопросы, заданные учеником 7 класса Игорем П., а в скобках – категории, к которым они были отнесены.

1. Почему испаряются капли дождя? (свойства)
2. Когда испаряется вода? (подсистемный)
3. Как она испаряется? (подсистемный)
4. Для чего она испаряется? (общий)
5. Почему иногда люди радуются, когда начинается дождь, а почему иногда нет? (связь с человеком)
6. В каком месте испаряется вода, высоко или ближе к земле? (связь с другими системами)
7. Почему капли падают на землю? (свойство)
8. Почему появляется град? (свойство).
9. От чего он появляется? (общий)
10. Почему, когда капли падают на землю, это многому приносит пользу? (роль)



11. Кому или чему приносит пользу дождь? (роль)
12. Почему дождь бывает сильный, почему слабый? (свойство)
13. Почему дождь (тучи) двигаются? (связь с другими системами)
14. Почему в некоторых городах не бывает дождей, или бывает, но очень редко? (связь с другими явлениями).
15. Как это все происходит? (общий)

Итого: всего вопросов – 15, в том числе общих – 3.

Широта мышления (количество категорий) – 5.

Глубина мышления – 12, в том числе количество вопросов по категориям:

- связанных с функцией – 2;
- связанных со свойствами – 4;
- связанных с надсистемами – 3;
- взаимосвязи данной системы с человеком – 1;
- взаимосвязи между подсистемами – 2.

Тогда системность мышления – $12 \times 5 = 60$ [12].

Представление системы в виде функционально взаимосвязанных элементов позволяет создать схему системной постановки вопросов (рис. 2), которая, как показал эксперимент, имеет высокий обучающий потенциал. Опираясь на эту схему, задают вопросы даже интеллектуально пассивные дети. А чтобы активизировать их и подтолкнуть к самостоятельной постановке вопросов, рекомендуется изучение новой темы начинать с выявления потребности – с постановки проблемной ситуации, для решения которой нужно изучить этот материал [3].



Рис.2 Схема постановки системных вопросов.

Предлагаемая методика позволяет также подсчитать категориальную глубину мышления каждого учащегося – отношение числа вопросов по каждой

категории к общему числу использованных им категорий, и таким образом оценивать динамику его развития на протяжении всего учебного процесса.

Предложенные схемы (рис. 1 и рис. 2), вместе с другими инструментами ТРИЗ, выступая в качестве инструментов для анализа ситуаций и объектов, способствуют формированию умения выявлять причинно-следственные связи и обнаруживать скрытые зависимости как внутри системы, между ее отдельными элементами, так и в отношениях данной системы с другими объектами. Системный подход, таким образом, обеспечивает возможность в ходе учебного процесса организовать информацию и делать выводы. В ходе формирующего эксперимента было показано, что освоение принципов системного подхода повышает эффективность процессов усвоения учащимися знаний и формирует у них системное мышление [3, 6, 7, 11, 12].

Учебный процесс, построенный на применении инструментов ТРИЗ-педагогике, обеспечивает формирование системного мышления на материале различных учебных предметов.

Литература

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. - М. : Сов. радио, 1979. — 175 с.
3. Глазунова М. А. Интегрированное обучение на основе ТРИЗ: результаты двухлетнего эксперимента / М. А. Глазунова, М. И. Меерович, Л. И. Шрагина // Новые ценности образования. – 2003. – № 1 (12). – С. 102-108.
4. Джеймс У. Мышление / У. Джеймс // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : МГУ, 1981. – С. 11-20.
5. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: Монографія / С.Д.Максименко. – Київ. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – 592 с.
6. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Системное мышление. Формирование и развитие Учебное пособие. М.: СОЛОН-ПРЕСС-2019, - 276 с.
7. Меерович М. Технология творческого мышления. Учебное пособие / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Альпина Паблишер, 2018. – 506 с.
8. О'Коннор Джозеф. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор, Иан Макдермотт; пер. с англ. — М.: Альпина Бизнес Бук, 2006. — 256 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.



10. Толковый словарь маркетинговых терминов / под редакцией С.Корчанова, 2010. URL: <http://www.mrкетинг.ru/dict/dict.php?ss=302&tp=N>
11. Шрагина Л. И. Творческое воображение. Формирование и развитие. Учебное пособие. М.: СОЛОН-ПРЕСС-2019. - 204 с.
12. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте психологии мышления и педагогики / Л. И. Шрагина // Вища освіта України. – 2012. – № 1, т. III. – С. 241-246. – Додаток 3 : Темат. вип. «Міжнар. Челпанівські психолого-педагогічні читання».
13. Яблонський А. І. Психологічна експертиза середньої освіти : [монографія] / А. І. Яблонський. – Умань : Вид. Сочинський М. М., 2018. – 346 с.



СТИЛЬ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ЯК ЧИННИК ПОВЕДІНКИ У СКЛАДНИХ СИТУАЦІЯХ

STYLE OF FASHIONABLE RELATIONS AS FACTOR OF BEHAVIOR IN COMPLEX SITUATIONS

Шамне А. В.

*доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології
НУБіП України. Національний університет біоресурсів і
природокористування України, м. Київ*

Гудилко М.А.

*магістрантка 1 року навчання, напряму підготовки «Педагогіка вищої
школи» гуманітарно-педагогічного факультету. Національний університет
біоресурсів і природокористування України, м. Київ*

Shamne A.

*doctor of psychological sciences Associate Professor, Professor, Department
of Psychology, NUBiP Ukraine National University of Bioresources and nature use
of Ukraine, Kyiv*

Gudilko M.

*master's degree 1 year of study, direction of training "Pedagogy of high
school" humanitarian and pedagogical faculty National University of Bioresources
and nature use of Ukraine, Kyiv*

Представлено результати емпіричного дослідження поведінки студентів у стресових та фруструючих ситуаціях життя в залежності від стилю їх міжособистісних відносин («домінантність» або «доброзичливість»). «Доброзичливість» виявляє тісні зв'язки із фрустраційним реагуванням, а «домінування» регулюванням поведінки переважно у стресових ситуаціях. Визначено, що «доброзичливість» пов'язана з реакціями на фрустраційні ситуації, а «домінування» – з реакціями на стресові ситуації (копінг).

The results of empirical research of students' behavior in stressful and frustrated situations of life depending on the style of their interpersonal relationships ("dominant" or "benevolence") are presented. "Benevolence" reveals close relationships with frustration reaction, and "dominance" by regulation of behavior mainly in stressful situations. It is determined that "benevolence" is associated with reactions to frustration situations, and "domination" - with reactions to stress situations (copying).

Ключові слова: «домінантність», «доброзичливість», «копінг-поведінка».

Key words: "dominance", "benevolence", "coping behavior".

Особливості реагування в складних ситуаціях визначаються єдністю *зовнішніх та внутрішніх чинників*. Вплив складних ситуацій життя на особистість опосередковується набутим нею досвідом, індивідуально-типологічними, характерологічними рисами, сформованими установками, переконаннями тощо. *Мета* роботи полягала у з'ясуванні особливостей поведінки студентів у стресових та фруструючих ситуаціях життя в залежності від стилю їх міжособистісних відносин.

Комплексне дослідження проводилося на гуманітарно-педагогічному факультеті НУБІП та в Київському Інституті Бізнесу і Технологій м. Києва (загальна кількість учасників – 65 студентів 1-2 курсів). В емпіричному дослідженні були використані методика Т. Лірі, тест С. Розенцвейга (дорослий варіант), тест «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ф. Ендлер, Д. А. Джеймс, М. І. Паркер; адаптований варіант Т. Крюкової). Ми прагнули окремо описати особливості тих студентів, для яких характерним є стиль «домінантність» ($n=33$) або «доброзичливість» ($n=30$) (G).

Стиль «доброзичливості» впливає на поведінку у фруструючих ситуаціях, передусім, у напрямку «пом'якшення» цих ситуацій, зокрема, зниженні фіксації на перепоні, зменшенні агресивності та орієнтації на зовнішнє засудження. Одночасно з цим зростає «сила» інтропунітивного напрямку (I) та його зв'язок з імпунітивним напрямком (M) ($r=0,63$, при $p<0,05$) та з фіксацією на розв'язанні проблеми (NP) ($r=0,84$, при $p<0,05$). Збільшення фіксації на самозахисті призводить до зменшення спроб розв'язати проблему стресової ситуації ($r=-0,85$), але у «доброзичливих» наявна чітка позитивна «залежність» між спробами розв'язання проблеми (у вигляді або пошуку групового, або власної активності) з прийняттям на себе відповідальності за ситуацію ($r=0,84$).

У студентів, у яких переважає показник «домінування», звертає на себе увагу «зникнення» зв'язків між типами і напрямками фрустраційного реагування. Більшість з них (2) – це зворотні зв'язки типу «задоволення потреб (NP) з типами реакцій фіксація на перепоні (OD) ($r=-0,54$) та «фіксація на самозахисті» (ED) ($r=-0,57$). Щодо зв'язку OD – NP, то він є характерною особливістю «домінантних» студентів. У «доброзичливих» студентів цей зв'язок відсутній.

Відмінності зафіксовано також у зв'язках фрустраційних реакцій і копінг-стратегій поведінки у стресових ситуаціях. У «Доброзичливих» вони відсутні, у «Домінуючих» їх вдвічі менше, ніж в загальній виборці. Але їм притаманна стратегія, орієнтована на «соціальне відволікання», яка пов'язана з типом фрустраційних реакцій «орієнтація на задоволення потреби» (NP) ($r=0,63$); Копінг-стратегія «Відволікання» зворотно пов'язана з «соціальною адаптованістю» ($r=-0,69$). Отже, стиль домінування є «не чуттєвим» до ситуацій фрустрації, не є фактором регуляції їх поведінки. Іншими словами, для



«домінуючих» студентів фрустраційні ситуації не є «полем» прояву їх поведінкової активності.

«Доброзичливість» навпаки тісно пов'язана з показниками тесту Лірі. Кореляційні зв'язки між шкалами тесту Лірі та Розенцвейга зафіксовано о октантом II («егоїстичний»), V («покірливо-сором'язливий»), VI («залежно-слухняний»), VIII («альтруїстичний»).

Подібність кореляційних зв'язків ми бачили по октантам V і VIII. «Покірно-сором'язливий» та «Відповідально-альтруїстичний» схильні до самозвинувачення та прийняття відповідальності на себе (I) у фруструючій ситуації ($r=0,53$ в обох октантах), демонструють прагнення задовольнити потребу (NP) або шляхом очікування допомоги, або самотійного розв'язання ситуації (по V $r=0,55$, по VIII $r=0,49$). Водночас для них характерне зниження «фіксації на самозахисті» (ED), тобто вони не звинувачують інших; провина приписується собі (по V $r=-0,57$, по VIII – $r=-0,61$).

Отже, основна тенденція представників стилю «доброзичливості-підкореності» полягає у збільшенні прийняття провини і відповідальності (I) та зменшенні захисту себе і свого «Я» (ED), тобто у прояві «інтернально-відповідальної» позиції. Слухняність, безпомічність, невпевненість, комфортність – це ті особистісні риси, які тісно пов'язані з акцентуванням перепони або її «нівелюванням», «запереченням». Це супроводжується відповідними переживаннями, які викликані тим, якою мірою перепона фруструє суб'єкта (в будь-якому разі ідея перепони домінує). Як і очікувалося, «доброзичливі» характеризуються низькими проявами екстрапунітивності (E); чим більш розвинені такі якості як відповідальність по відношенню до людей, делікатність, емпатійність, тим менше людина схильна до засудження зовнішньої форми фрустрації ($r=-0,49$).

Представники стилю «доброзичливості», на відміну від «домінуючих», виявляють тісні зв'язки із фрустраційним реагуванням. Іншими словами, ситуації фрустрації є для них особистісно зумовленими, «сензитивними». Стиль «доброзичливості» чутливий до ситуації фрустрації, які по відношенню до цього стилю виступають, на нашу думку, «лакмусовим папірцем» значущості фрустрації, передусім, соціальних потреб особистості (у визнанні прийняті іншими, підтримці) і в меншому ступені інших потреб (у безпеці, володінні тощо). Ми очікували, що стиль міжособистісної відносин буде регулятором поведінки у фруструючих та стресових ситуації, але виявилось, що «доброзичливість» як властивість мало впливає на поведінку у стресових ситуаціях та вибір стратегій копінг-поведінки. Між октантами тесту Лірі та тесту «Копінг-реакції» у «доброзичливих» не зафіксовано жодного статично-значущого кореляційного зв'язку.

Отже, стиль міжособистісних відносин в образі «Я-ідеального», дещо змінює й стилі реагування у фруструючих та стресових ситуаціях. В період юнацького віку психологічні особливості реагування у складних ситуаціях



залежать від притаманного особистості стилю міжособистісних відносин та від особливостей усвідомлення себе («Я-реального» та «Я-ідеального»). Доведено, що стиль міжособистісних відносин є регулятором поведінки у фруструючих та стресових ситуаціях. Однак, стиль спілкування виступає регулятором поведінки у складних ситуаціях в залежності від певних індивідуальних особливостей. «Доброзичливість» як особистісна властивість мало пов'язана з поведінкою у стресових ситуаціях та вибором стратегій копінг-поведінки. Між октантами тесу Т. Лірі та тесту «Копінг-стратегії» у «доброзичливих» не зафіксовано статистично значущого зв'язку. Натомість «домінування» як стиль міжособистісних відносин регулює поведінку переважно у стресових ситуаціях.

Особистості с перевагою характеристики «Доброзичливість» сенситивні до поведінки у фруструючих ситуаціях, що дозволяє говорити про «слабкість» та вразливість представників цього стилю у ситуаціях фрустрації. Особистості с перевагою характеристики «Домінування» виявилися сенситивними до поведінки у стресових ситуаціях, тобто цей стиль міжособистісних відносин тісно пов'язаний з вибором стратегій копінг-поведінки особистості. Таким чином, «доброзичливість» пов'язана з реакціями на фрустраційні ситуації, а «домінування» – з реакціями на стресові ситуації (копінг).

Загальний висновок полягає у тому, що у юнацькому віці оптимістичний світогляд, впевненість, відповідальність за свої дії, реалістична оцінка ситуації, висока мотивація допомагають особистості успішно шукати і знаходити вихід з важких життєвих ситуацій.



Зміст

МОТИВАЦІЙНІ АСПЕКТИ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ Бойко С.Т.	3-9
ГЛОБАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ – ПЕРШІ КРОКИ Бурлака Віктор	10-12
ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ І СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ Ваганова Н.А.	13-19
ПСИХОКОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ВІДНОВЛЕННЯ ПОЧУТТЯ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ Володарська Н.Д.	20-28
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ Гнатюк О.В.	29-36
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Искакова А.Т., Гринёва О.М.	37-39
«ВИХОВНИЙ ВЧИНОК» ДЛЯ ІНШИХ: ІДЕЇ С.Л. РУБІНШТЕЙНА ПРО ВИХОВАННЯ Гурлєва Т.С.	40-47
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НЕІНСТИТУАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ Гурова О.В.	48-49
ОСВІТНІЙ ОКРУГУ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ Гуцан Л.А.	50-54
ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ- УЧЕНЬ» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Дзюбко Л.В., Бучма В.В.	55-64
МОТИВУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ Кондратенко Л.О.	65-71
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ В КОНТЕКСТІ СТРЕСОВИХ ВПЛИВІВ СЬОГОДЕННЯ Каплуненко Я.Ю.	72-75
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ПРИСТРОЇВ У НАВЧАННІ Крилова-Грек Ю.М.	76-78



ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ Курдибаха О.М.	79-84
ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ОСНОВА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я Латиш Н.М.	85-93
МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ Мар'яненко Л.В.	94-101
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ НА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗУ ТІЛА У ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ Мойзріст О.М.	102-109
ПСИХОЛОГІЧНА ШКОЛА Г. С. КОСТЮКА Моляко В.О.	110-117
КУЛЬТ "СТРЕЛКА": КОГНИТИВНО-ПОВЕДЕНЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТИ И ФЕНОМЕН ПОДРАЖАНИЯ Морозова В.В., Пундев В.В.	118-126
ТРУДНОЩІ У НАВЧАННІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ Невмержицький В.М.	127-132
ДИТЯЧІ НЕВРОТИЧНІ РОЗЛАДИ ЯК ДЕСТРУКТИВНА ФОРМА ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПЦІЙ Петровська Т.В., Терещенко Л.А.	133-143
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ У СІМЕЙНІЙ ВЗАЄМОДІЇ Пенькова О.І.	144-149
ЗНАЧЕННЯ МЕДІЙНИХ РЕСУРСІВ У ВДОСКОНАЛЕННІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ Перепелиця А.В.	150-151
ПЕРСОНОЛОГІЧНА СПАДЩИНА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПСИХОЛОГІЇ: СТАН ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ Поклад І.М.	152-161
ОСОБИСТІСТЬ І ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ІНДИВІДУАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТА ПРАЦІ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ Пророк Н.В.	162-170
ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ТА ОТОЧУЮЧИМИ Пушкарська Л.П.	171-173
ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ Раєвська Я.М.	174-180



МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МОБІЛЬНИХ НЕЙРОІНТЕРФЕЙСІВ МОЗОК-КОМП'ЮТЕР ДЛЯ ВИВЧЕННЯ РЕАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТЕЙ Ткач Б.М.	181-183
МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СУБ'ЄКТІВ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ Толкунова І.В., Голець О.В.	184-192
ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ ЯК ОСНОВА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я Третяк Т.М.	193-200
ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МОТИВІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ Федько В.В.	201-203
ПРОВІДНІ МОТИВИ ДО НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ Чекстере О.Ю.	204-212
ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З ПОЗИЦІЇ ТЕОРІЇ ПОЛЯ Чернов А.А.	213-220
ТРИЗ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ Шрагина Л.И.	221-229
СТИЛЬ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ЯК ЧИННИК ПОВЕДІНКИ У СКЛАДНИХ СИТУАЦІЯХ Шамне А. В., Гудилко М.А.	230-233

