

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія організаційної та соціальної психології
Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці
Запорізький національний університет
Кафедра психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Кафедра практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»
Кафедра теоретичної та практичної психології
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Кафедра психології та особистісного розвитку
Київський університет імені Бориса Грінченка
Кафедра практичної психології
Комунальний навчальний заклад Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»
Відділ практичної психології та соціальної роботи

ПСИХОЛОГІЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

**Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції
«Інноваційні технології
в роботі практичного психолога»**

(26 травня 2020 року, м. Суми)

**У двох частинах
Частина 1**



Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія організаційної та соціальної психології
Українська асоціація організаційних психологів та психологів праці
Запорізький національний університет
Кафедра психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Кафедра практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»
Кафедра теоретичної та практичної психології
Навчально-науковий інститут менеджменту та психології
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Кафедра психології та особистісного розвитку
Київський університет імені Бориса Грінченка
Кафедра практичної психології
Комунальний навчальний заклад Київської обласної ради
«Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів»
Відділ практичної психології та соціальної роботи

ПСИХОЛОГІЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

**Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції
«Інноваційні технології
в роботі практичного психолога»**

(26 травня 2020 року, м. Суми)

У двох частинах
Частина 1

Рекомендовано до друку вченою радою
Комунального закладу Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(протокол № 4 від «30» квітня 2020 р.)

Редакційна колегія:

Карамушка Людмила Миколаївна, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заступник директора з науково-організаційної роботи та міжнародних наукових зв'язків Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, завідувачка лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Вознюк Алла Вікторівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Сняданко Ірина Ігорівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології НУ «Львівська політехніка».

Брюховецька Олександра Вікторівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Поплавська Анжеліка Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Запорізького національного університету.

Дзюба Тетяна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Василега Ольга Юрївна, викладач кафедри психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти.

Психологія: від теорії до практики: Інноваційні технології в роботі практичного психолога (матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 26 травня 2020 року, м. Суми). [у 2-х ч.]. Ч. 1. Суми: НВВ КЗ СОППО., 2020. 204 с.

У збірнику представлені матеріали доповідей учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Збірник містить матеріали, що відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці; досвід використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності. Представлені матеріали стануть в нагоді науковцям, практичним психологам різних сфер професійної діяльності, та всім, хто цікавиться питаннями впровадження інноваційних технологій у практичну площину.

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги!

Перед Вами збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога». Конференція організована та проведена кафедрою психології Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти за участю Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (лабораторія організаційної та соціальної психології), Української асоціації організаційних психологів та психологів праці, Запорізького національного університету (кафедра психології), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (кафедра практичної психології), Запорізького національного університету (кафедра психології), Національного університету «Львівська політехніка» (кафедра теоретичної та практичної психології), Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (відділ практичної психології та соціальної роботи).

Оскільки важливою складовою професійної діяльності психолога є практична діяльність, спрямована, зокрема, на психологічне консультування, діагностування та корекцію в рамках актуальних суспільних запитів, конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» спрямована на представлення різнопланових інноваційних технологій та технік в роботі даного фахівця.

Цінністю організованої та проведеної конференції є створення спільного науково-практичного простору для інтеграції наукових здобутків у практичну площину.

Матеріали конференції видано у двох частинах відповідно до напрямів роботи конференції.

Перша частина «Психологія: від теорії до практики» містить матеріали, які відображають концептуальні засади психології та різнобічні її аспекти, що складають наукове підґрунтя практичних здобутків в психологічній практиці та використання інноваційних технологій в роботі психологів різних сфер професійної діяльності.

Друга частина «Особистісно-професійна компетентність педагога: від теорії до практики» присвячена актуальним питанням використання інноваційних технік і технологій в контексті розвитку особистісної та професійної компетентності педагога, його особистісного зростання та підвищення рівня майстерності в професії.

Організатори конференції висловлюють сподівання, що проведення III Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» сприятиме професійному та особистісному зростанню фахівців в області психологічної практики та подальшій популяризації професії практичного психолога.

ЗМІСТ

Бесараб В. В. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	7
Бикова Н. В. Особливості професійного стресу у працівників правоохоронних органів	10
Бондарєва Л. Є. Особливості особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	15
Борисюченко О. Ю. Особливості особистісної компетентності практичних психологів	18
Борцова М. В. Фактори ризику виникнення стресу та емоційного вигорання	23
Вишня О. В. Роль емоційної компетентності у структурі професійної діяльності практичного психолога	26
Вознюк А. В. Відповідальне батьківство як чинник психічного розвитку дитини	30
Воронкова А. О. Причини прояву тривожності в підлітковому віці	33
Воронова О. М. Формування комунікативної компетенції у студентів вищих закладів освіти	36
Гаврик К. М. Особливості комунікативної компетентності у працівників контакт-центру	39
Герман О. А. Структурні компоненти та динамічні характеристики конфлікту	43
Головко Т. І. Сутність та особливості конфліктів в організаціях	46
Гохман В. О. Психологічні особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій	49
Донцова О. І. Особливості прийняття колегіальних рішень керівниками об'єднаних територіальних громад	52
Єрмоленко І. В., Чеканська Л. М. Особливості рольової амбівалентності особистості у дорослому віці	59
Ждамірова Т. М. Особливості прояву агресивності в ранньому юнацькому віці	61
Жураховська В. В. Особливості соціального інтелекту педагогів	64
Іваннікова Т.О., Гільова Л. Теоретичний аналіз поняття «стресостійкість» особистості	68
Карпинська Д. О. Особливості формування емоційного інтелекту у дошкільників...	41
Коваленко Н.В. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя у психолого-педагогічному дискурсі	75
Коваль М. С. Особливості соціально-психологічної адаптації особистостей з гомосексуальною орієнтацією	79
Ковпак Н. О. Особливості прояву булінгу в учнівському середовищі	82
Коломієць Я. М. Психологічна готовність студентів до складання ЗНО	86
Кондратенко Л. О. Психологічний супровід підготовки педагогів до роботи в умовах Нової української школи	88
Конопля О. С. Соціально-психологічний аспект подолання булінгу в закладах загальної середньої освіти...	92
Куділь І. М. Дистанційне проведення тижня психології. Взаєморозуміння через взаємодію: психолог педагогам	95
Кудінов Д. В. До питання про перші психологічні дослідження в м. Суми	97
Кульгова О. П. Психологічні особливості підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу	100
Кучмєєва Н. І. Психологічні особливості професійного вигорання у викладачів дитячих мистецьких навчальних закладів	103
Ладогубець А. О. Психологічна готовність дітей старшого дошкільного віку до навчання в школі	106
Лопатіна Н. Г. Особливості психологічної готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності	109
Маханькова В. В. Професійне вигорання педагогічних працівників у період реформування освіти	114

Олексенко І. В. Особливості розвитку уваги в підлітковому віці	119
Панасенко О. М. Стадії розвитку синдрому емоційного вигорання працівників соціономічних професій	124
Панченко С. М., Бондар Т. А. Адаптація як соціально-психологічний феномен	127
Панченко С. М., Думчикова Н. В. Реалізація педагогічної технології «тайм-менеджмент» в самоорганізації навчальної діяльності	130
Панченко С. М., Лендич С. О. Формування інтернет-адикції у підлітковому віці: типологія та етапи розвитку...	135
Панченко С. М., Тітова О. А. «Готовність» та «психологічна готовність» як психологічні феномени	140
Перехожук А. В. Специфіка прояву агресивності в учнів підліткового віку	143
Пилипенко Н. М. Навчальна мотивація: теоретичний аспект...	145
Пономаренко С. О. Робота практичного психолога з метафоричними асоціативними картками	148
Поплавська А. П. Методи роботи з кадровим резервом на промисловому підприємстві (гендерний аспект)...	155
Резниченко Л. М. Використання LEGO-технологій в діяльності практичного психолога	157
Романовська Д. Д. Алгоритм психологічного супроводу підлітків з девіантною поведінкою	162
Світлична С. В. Формування здоров'язберігаючої компетентності учнів на уроках фізичної культури	166
Семенюк О. І. Профілактика психологічного насильства серед школярів-підлітків	169
Семьонова Д. І. Особливості педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін	172
Сидоренко І. В. Становлення особистості учня з позицій психологічної парадигми та особистісно-професійної компетентності педагога	176
Теслюк П. В. Аналіз групових форм психокорекційної роботи...	180
Чала І. О. Психологічні особливості прояву суїцидальної поведінки у дорослому віці	183
Чижиченко Н. Розвиток емоційної зрілості батьків та дітей у тренінговій роботі психолога	187
Чирва Л. Л. Психологічні аспекти професійної адаптації випускників ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС	192
Брюховецька О.В. Консультативний напрям організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників закладів загальної середньої освіти	197

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Демократизація суспільства вимагає забезпечення основних прав і свобод, зокрема права на освіту, для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами. У Конвенції Організації Об'єднаних Націй про права людей з інвалідністю, яку Україна ратифікувала у 2009 році, зазначається, що члени-учасниці Конвенції повинні забезпечити інклюзивну освіту на всіх рівнях. Забезпечення права на рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами набуває все більшого значення і розвитку в Україні. Це пов'язано з багатьма чинниками, зокрема: активністю батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку щодо забезпечення можливості для їх дітей навчатися у закладах освіти разом з ровесниками та проживати в сім'ї зі своїми рідними, діяльністю громадських організацій, міжнародними зобов'язаннями держав, що зумовлюють відповідну державну політику та інші [6].

Упровадження інклюзивного навчання в заклади освіти забезпечує сприятливі умови для здобуття освіти дітьми вищезазначеної категорії, шляхом врахування їх потреб, облаштування приміщень закладів, робочого місця для занять, програмно-методичного забезпечення, надання додаткових послуг та організації індивідуального підходу. Особлива роль в освітньому процесі щодо створення умов для успішного перебування дітей з особливими освітніми потребами в закладах належить фахівцям психологічної служби.

Мета статті – охарактеризувати особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. Поняття «діти з особливими освітніми потребами», включає всіх дітей, чий освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей соціально вразливих груп (наприклад, діти-мігранти, діти-сироти, безпритульні діти тощо).

В українській законодавчій базі поняття «діти з особливими освітніми потребами» використовується у вужчому розумінні й охоплює дітей з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, сенсорними порушеннями та дітей з інвалідністю.

Згідно зі статтею 20 Закону України «Про освіту» для навчання дітей з особливими потребами у закладах освіти за потреби на підставі заяви батьків та висновку інклюзивно-ресурсного центру організується інклюзивна група/клас. Проте незалежно від форми здобуття освіти, діти вищезазначеної категорії повинні бути охоплені обов'язковим психологічним супроводом, оскільки незалежно від потенційних можливостей їх розвитку, у них завжди залишаються специфічні труднощі, зумовлені порушеннями розвитку.

Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах є одним із важливих напрямів у діяльності фахівців психологічної служби в умовах реформування освітньої галузі. Нині в Україні розроблено комплекс нормативно-правового забезпечення, що визначає основні функції, зміст і завдання фахівців психологічної служби у процесі впровадженні інклюзивного навчання [1], визначено завдання психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами [2]. Практичному психологу, з метою створення комплексної системи психологічних умов щодо успішного перебування дитини з особливими освітніми потребами у школі, необхідно спрямовувати свою діяльність на виконання наступних завдань:

- а) актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;
- б) формування позитивних взаємовідносин між учнями з особливими освітніми потребами та їх однолітками у процесі внутрішкільної інтеграції;

в) консультування батьків або осіб, які їх замінюють, з питань особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо [2].

Аналіз цих завдань дозволяє виокремити пріоритетні напрями роботи практичного психолога в рамках психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами: діагностико-прогностична діяльність; психологічна підтримка педагогів; психологічна підтримка батьків; корекційно-розвиткова робота з дітьми [3].

Для забезпечення ефективності супроводу, його комплексності, дієвості та результативності необхідним є діагностико-прогностичний напрям. Первинну інформацію про знання та вміння дитини з особливими освітніми потребами фахівець психологічної служби отримує з висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, у якому надається інформація про фізичний, мовленнєвий, когнітивний розвиток, емоційно-вольову сферу, а також сформованість основних компетенцій навчальної діяльності відповідно до вікової норми. Для розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами цих даних може бути недостатньо. З метою отримання більш повної інформації практичний психолог може проводити додаткове діагностичне обстеження поведінки дитини, сформованості її соціальних, комунікативних та адаптивних життєвих навичок, психічного стану, які необхідно враховувати в освітньому процесі.

Основними методами психодіагностичного обстеження: ознайомлення з документацією (збір анамнестичних даних, висновків (за можливості та потреби) лікарів, логопеда, дефектолога, педагога та визначення на підставі отриманої інформації тактики та стратегії подальшого обстеження дитини); бесіда (налаштування контакту з дитиною, з'ясування важливих відомостей про рівень її розвитку, інтереси, здібності, особливості характеру, поведінки, відношень у сім'ї та закладі); вивчення потенційних можливостей дитини (аналіз навчальних робіт, малюнків, творчих робіт); спостереження (поведінка на уроці та в позаурочний час, взаємовідносинами з однолітками та дорослими, станом працездатності, навчанням); проведення тестових методик спрямованих на вивчення пізнавальних процесів, індивідуальних особливостей, міжособистісних стосунків, особливостей сімейного виховання.

За умови інклюзивного навчання практичний психолог, для розроблення індивідуальної програми розвитку, повинен надавати команді психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами узагальнену інформацію за результатами діагностичного обстеження та рекомендації щодо врахування індивідуальних особливостей дитини в освітньому процесі та її взаємодії з оточуючими.

Упровадження інклюзивної освіти потребує формування інклюзивної культури в усіх учасників освітнього процесу, крім того професійної та методичної підготовки педагогів, їх готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Багато дослідників, серед яких А.С. Дороничева, Н.В. Кленова, Опольська М.В., Первалова Н.Е., наголошують на важливості формування інклюзивної культури. Вони тлумачать інклюзивну культуру як готовність прийняти інших такими, якими вони є, взаємодіяти з ними на засадах згоди через розвиток їхньої особистості, відкритої до сприйняття інших культур, здатної поважати багатогранність людської думки, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами. Педагогічні працівники досить часто відчують незручність знаходячись поряд дитиною з особливими освітніми потребами. Почуття страху і занепокоєння виникає під час організації навчання дітей вищезазначеної категорії. Ці страхи особливо актуалізуються в умовах інклюзивного навчання, адже інклюзія – це зміни, а зміни часто лякають, викликають тривогу, напругу.

З метою підтримки педагогів, попередження упередженого ставлення до дітей з особливими потребами, подолання дискримінації, практичний психолог має:

- передбачати консультації щодо ознайомлення з індивідуальними особливостями дітей з особливими освітніми потребами, надання необхідної інформації про дитину;

- брати участь (у межах компетенції) у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики дитини та її індивідуальної програми розвитку;
- допомагати у підготовці документів для розгляду на засіданнях психолого-педагогічного консиліуму, засіданнях команди психолого-педагогічного супроводу.
- розробляти та впроваджувати відповідні форми і методи роботи для успішного розвитку дітей з особливими потребами.

Крім консультаційної роботи у межах просвітницької діяльності з педагогічними працівниками фахівцем психологічної служби можуть проводитися: тренінги («Інклюзивне навчання: рівні можливості для кожного», «Робота вчителя в умовах інклюзивного навчання», «Сутність та шляхи реалізації принципів індивідуалізації і диференціації навчання в організації навчання дітей з особливими освітніми потребами», «Протидія булінгу в інклюзивному освітньому середовищі»); семінари-практикуми («Психолого-педагогічний та соціальний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання», «На шляху до інклюзії»), фестивалі «Повір у себе», «Який світ чудовий, різнокольоровий», акції до Дня інвалідів («Від серця до серця»), консиліуми, ділові ігри, тощо. Робота у цьому напрямі сприятиме формуванню інклюзивної культури педагогів, їх психологічної готовності до роботи зі здобувачами освіти, які мають особливі освітні потреби, підвищення рівня поінформованості з питання впровадження інклюзивного навчання.

Роботу щодо формування інклюзивної культури необхідно проводити не лише з педагогами, а й із здобувачами освіти. Доцільно практичному психологу проводити години спілкування, тренінгові заняття, ігри, які спрямовані на створення позитивного мікроклімату в дитячих колективах, на профілактику стигматизації і дискримінації в учнівському середовищі, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

Важливу роль в соціалізації та адаптації дитини з особливими освітніми потребами відіграє психологічна підтримка батьків дітей цієї категорії. Саме від батьків та їх внеску в процес виховання та навчання, в значній мірі, залежить повноцінний розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Психологічна підтримка батьків – це система заходів, спрямованих на:

- на зменшення емоційного дискомфорту в батьків у зв'язку із захворюванням дитини;
- підтримку впевненості батьків у можливостях дитини;
- формування у батьків адекватного ставлення до проблем дитини;
- підтримку адекватних батьківсько-дитячих стосунків і стилів сімейного виховання.

Основними формами роботи з батьками можуть бути семінари, лекції, збори з питань розширення знань батьків про психологічні особливості їх дітей, психологію виховання та психологію сімейних стосунків, формування та розвитку почуття батьківської любові, гармонізації внутрішньосімейних відносин, формування позитивних стосунків між батьками та дітьми, інформування про особливості та переваги інклюзивної освіти, виховання дітей в родині. Психологічна підтримка може надаватися як у груповій, так і в індивідуальній формі (індивідуальні бесіди та індивідуальне консультування).

Психологічний супровід сім'ї – це не лише підтримка сімей, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Це і підвищення рівня інклюзивної культури у всіх батьків інклюзивного класу, формування в них соціального інтересу до дітей даної категорії.

Однією з важливих ланок у системі психологічної допомоги дітям з проблемами у розвитку є корекційно-розвиткова робота, мета якої – гармонізація особистісного й інтелектуального потенціалу дитини, розвиток її потенційних можливостей, формування особистості, профілактика можливих відхилень у розвитку.

Корекційні заняття проводяться з урахуванням особливостей порушення розвитку та потенційних можливостей і потреб дитини. Більшість дітей з особливими освітніми потребами долучається до роботи в корекційній групі (3-4 дитини) або індивідуально.

Можна виокремити основні напрями корекційно-розвиткової роботи:

- розвиток та корекцію пізнавальних процесів, формування їх довільності;
- корекцію емоційних порушень та патологічних рис характеру;
- формування комунікативних навичок, навичок конструктивної взаємодії;
- запобігання психічним перевантаженням;
- профілактику дезадаптації до закладу освіти;
- корекцію самооцінки;
- стимуляція особистісного зростання.

Організація роботи практичного психолога відповідно до зазначених напрямів сприятиме:

- отриманню якісної освіти, розвитку природного потенціалу дітей з особливими освітніми потребами, набуття знань ними та соціального досвіду;
- реалізації пріоритетних завдань практичного психолога, який здійснює психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами;
- підвищенню професійної компетентності педагогів, формуванню інклюзивної культури всіх учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Практичний психолог: Школа. 2013. № 10. С. 4-15.
2. Лист Міністерства освіти і науки України від 02.01.2013 № 1/9-1 «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання».
3. Лист Департаменту освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації від 21.08.2019 №08-13/3899 «Про методичні рекомендації».
4. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.12 №1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
5. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.12 №1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання».
6. Порадник для вчителя: навчально-методичний посібник «Нова українська школа»: за заг. ред. Н. М. Бібік, К., 2018. Режим доступу: <https://www.pedrada.com.ua/article/2556-noviy-poradnik-dlya-vchitelya-nush>

Бикова Наталія Василівна,
практичний психолог Центру психіатричної допомоги
та професійного психофізіологічного відбору при
Державній установі територіального медичного
об'єднання по Сумській області;
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Актуальність дослідження. Службова діяльність працівників поліції пов'язана з високим рівнем фізичної та психоемоційної напруги, необхідного реагування в обставинах дефіциту часу та вітальної загрози. Діяльність працівників правоохоронних органів протікає нерідко в напружених, конфліктних ситуаціях, небезпечних для життя обставинах, пов'язаних із застосуванням зброї. Навіть перевірка документів, зауваження на адресу порушника правил дорожнього руху, розвідувальне опитування, профілактична бесіда, очна ставка, допит наповнені психічною напругою й містять потенцію «психологічного вибуху», що переростає в найгостріше протиборство.

Особливо важкі надзвичайні обставини, викликані явищами й факторами природного, техногенного або соціального характеру, які нерідко порушують нормальне життя населення, суспільну безпеку й порядок на конкретній території. Подібні ситуації, умови, обставини впливають на всіх, у тому числі й на працівників правоохоронних органів, сильний психологічний вплив, призводять до стресу та нестійкості емоційного стану, створюють більші складності в рішенні професійних завдань, позначаються на успішності дій, жадають від персоналу психологічної стійкості, особливої підготовленості, особливого вміння діяти за таких умов. Виконання своїх професійних обов'язків у працівників правоохоронних органів пов'язано зі значними нервово-психічними навантаженнями. В умовах такої інтенсифікації праці, при високих вимогах що до її ефективності, гостро постає проблема визначення та подолання професійного стресу у правоохоронців [1].

Мета статті – розкрити особливості професійного стресу у працівників правоохоронних органів.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній і зарубіжній літературі питання впливу професійної діяльності на людину та її стан одержали досить широке висвітлення. Проте роль цих чинників у розвитку психологічного (професійного) стресу, механізми регуляції цього стану, обґрунтування моделей його вивчення, оцінки і прогнозування стресостійкості до впливу екстремальних факторів у діяльності працівника правоохоронних органів, роль особистісної детермінації досліджувалися лише побіжно [4]. Тому актуальність вибору теми дослідження обумовлена: зростаючими вимогами держави і суспільства до ефективності діяльності правоохоронних органів, зокрема органів внутрішніх справ у боротьбі зі злочинністю та охороні правопорядку; екстремальним характером професійної діяльності працівників поліції, високим рівнем психічних втрат, психічної недієздатності, травматизму та смертності в органах внутрішніх справ; нестачею теоретичних і практичних праць щодо вивчення психологічних детермінант розвитку професійного стресу серед працівників основних видів правоохоронної діяльності; необхідністю удосконалення системи психопрофілактичної роботи в правоохоронних органах.

Безумовно, що для діяльності органів внутрішніх справ досить типовими є екстремальні умови несення служби, що значно підвищує ризик розвитку професійного стресу і наслідків його впливу на особистість працівника.

Таким умовам притаманний високий рівень напруженості, обумовлений постійним зіткненням з небезпекою.

Стресогенні чинники є невід'ємною складовою процесу виконання працівниками ОВС своїх службових функцій [7].

На наш погляд, це спричиняє певний «парадокс звикання» як соціуму, так і самих працівників до екстремальності умов професійної діяльності. На його тлі вплив стресогенних чинників починає сприйматися як щось буденне, ординарне.

З врахуванням тієї обставини, що на службу в ОВС приходять молоді та фізично здорові особи, негативний вплив таких чинників до часу нейтралізується за рахунок психічних та фізичних ресурсів організму і самою людиною не помічається.

Перебуваючи в екстремальній ситуації, працівник ОВС здатен контролювати свої емоції та здійснювати саморегуляцію своєї поведінки. Проте такий самоконтроль не виключає негативного впливу на психіку, і зрештою настає момент, коли особі вже не вистачає компенсаторних механізмів для подолання ситуації «людина – середовище» [2].

Найбільш загальним підходом до пояснення взаємозв'язку між стресогенними чинниками професійної діяльності та психосоматичним статусом працівника є концепція щодо адаптаційних механізмів людської психіки. Відповідно, успішність адаптації працівників ОВС до умов професійного середовища визначається взаємодією об'єктивних та суб'єктивних змінних – умовами професійної життєдіяльності та особливостями особистості всіх рівнів (психофізіологічними, індивідуально-психологічними та соціально-психологічними).

При цьому об'єктивні умови, залежно від інтенсивності та тривалості психотравмуючого впливу, можна поділити на:

1) інтенсивні тривалі ситуації – локальні бойові дії, масові безпорядки, стихійні лиха та техногенні катастрофи тощо;

2) інтенсивні короткочасні ситуації – групові порушення громадського порядку, звільнення заручників, затримання злочинців, гострий сімейно-побутовий конфлікт між громадянами, агресивна поведінка психічно неадекватних осіб тощо);

3) малоінтенсивні тривалі ситуації, що породжують підвищену тривожність та особливу емоційну напруженість. Ситуація стає для особи надзвичайно значимою, причому безвідносно до того, містить вона реальну небезпеку чи така небезпека лише уявна. Її психотравмуючий вплив зумовлюється суб'єктивним переживанням реальної дійсності (значні інтелектуальні навантаження, конфлікти по вертикалі та горизонталі, невдачі у роботі, перешкоди у кар'єрному рості, підвищена відповідальність за виконувану роботу тощо).

Суб'єктивна складова представлена: на емоційному рівні – афективними проявами, пов'язаними з суб'єктивним переживанням стресу; на когнітивному рівні – відповідними зрушеннями у перебігу психічних пізнавальних процесів; на поведінковому рівні – пошуковою активністю та спробами знаходження адекватного ситуації варіанту поведінки.

Деадаптація найперше стосується емоційно-когнітивних процесів, що призводить до загального зниження адекватності функціонування психічної сфери та виникнення психічної напруженості, далі – до зниження ефективності діяльності та її дезінтеграції. Така дезінтеграція може проявлятися в наступних формах: збудливій (метушливості, функціонально невиправдане звертання до раніше напрацьованих стереотипів дій), гальмівній (уповільнення психічної активності, почуття байдужності та приреченості). Подальша динаміка психічної деадаптації призводить до виникнення проблем у міжособистісній взаємодії: формуються ознаки соціально-психологічної деадаптації, що проявляється в порушеннях комунікації, відчуженості та ворожості щодо соціального оточення, уникненні відповідальності, невпевненості в собі та своїх можливостях.

Зрештою, сукупність вищезазначених проявів спричиняє розлади психофізіологічної адаптації [2].

Безумовно, що тривалі інтенсивні стресогенні ситуації для діяльності правоохоронних органів – виняткові; типовими слід вважати ситуації другого та третього різновидів: інтенсивні короткочасні та малоінтенсивні тривалі.

Відповідно, більш очікуваним варіантом реагування особистості працівника ОВС на стресогенні чинники професійної діяльності є не посттравматичний стресовий розлад, а психосоматичні розлади.

Механізмом їх формування стає вплив психотравмуючих чинників малої інтенсивності або об'єктивно складні умови діяльності, що сприймаються й оцінюються як напружені чи небезпечні.

Стресогенними чинниками можуть також стати:

1) ситуації підвищеної відповідальності, до того ж не підкріпленої належними повноваженнями, матеріально-технічними ресурсами, професійним досвідом та професійно психологічною підготовленістю, що спричиняють стан підвищеної тривожності;

2) ситуації невдоволення собою, що супроводжуються загальним зниженням настрою;

3) ситуації виснаження адаптаційних систем організму, викликані ненормованим робочим днем, розбалансованим режимом праці і відпочинку, необхідністю постійно гальмувати свої емоції;

4) неможливість задоволення базових потреб самого працівника та членів його родини на тлі високого чи просто пристойного рівня благополуччя представників інших професій.

У якості стрес-факторів, що сприяють виникненню таких несприятливих явищ, можна назвати: відсутність розробленої системи оцінки рівня успішності виконання задач у ході оперативно-службової діяльності; відсутність адекватного зворотного зв'язку про

ефективність здійснення оперативно-службової діяльності; несвоєчасність одержання такої інформації.

Виконання оперативно-службових обов'язків, на відміну від цивільних, обов'язково передбачає необхідність серйозних обмежень: скорочену можливість для улюблених занять, обмежене коло спілкування, утруднені або припинені зв'язки з рідними і близькими, неминучу відмову від деяких звичок заради інтересів служби і виконання вимог колективу.

У залежності від особливостей конкретних оперативно-службових задач і умов, у яких вони вирішуються, працівник поліції підпадає під вплив різноманітних стрес-факторів оперативно-службової діяльності, котрі можна умовно об'єднати в дві групи: фактори, які мають безпосередній емоційний вплив та фактори, що справляють опосередкований емоційний вплив, який залежить від професійних можливостей працівника правоохоронних органів.

У ризико-небезпечній ситуації причинами розвитку професійного стресу є: загроза життю; відповідальність за виконання завдання; недостатність і невизначеність інформації, що надходить; дефіцит часу при прийнятті рішень і здійсненні оперативно-службових дій; невідповідність рівня фахових навичок вимогам, що пред'являються умовами оперативно-службової задачі до особистості; психологічна невідповідність до виконання конкретного завдання; непевність у надійності зброї; відсутність довіри до командування; фактори ізоляції (за умови дій у відриві від основних сил, перебування в ізольованих засідках) та ін.

Значущість впливу на психіку працівника правоохоронних органів тих або інших професійних стресорів в ризико-небезпечних ситуаціях оперативно-службової діяльності визначається: його індивідуально-психологічними особливостями і особистісними властивостями; психологічною і професійною готовністю до виконання оперативно-службових задач даного виду правоохоронної діяльності; характером і рівнем мотивації; особливостями сприйняття працівником міліції місця і ролі своєї праці в суспільстві і перспективи його системи життєдіяльності.

Кожне утруднення, з яким стикається працівник міліції, є стресовим тільки в тому випадку, якщо воно оцінюється негативно і/або не має адекватної стратегії його подолання, тобто якщо вимоги ситуації перевищують відповідні можливості людини. Реакція працівника правоохоронних органів на екстремальні впливи оперативно-службової діяльності, сприйняття й оцінка цього впливу як шкідливого, небажаного фактора обумовлюється всім комплексом властивостей індивіда, що сформувалися в процесі розвитку і діяльності цієї особистості у певному середовищі. Саме від цих властивостей особистості буде залежати тип індивідуально-психологічної реактивності цієї людини в тій або іншій ситуації, характер домінуючих поведінкових реакцій в умовах професійного стресу.

Індивідуальну варіабельність реакцій на стрес варто розглядати на основі психофізіологічних, психологічних та поведінкових особливостей особистості:

– на психофізіологічному рівні характер розвитку професійного стресу визначатиметься конституціональними особливостями працівника правоохоронних органів, типом його нервової діяльності, циклічністю протікання фізіологічних функцій, наявністю хвороб (у тому числі, викликаних даною професією) і ін.;

– на психологічному рівні до таких факторів відносяться ступінь розвитку основних психічних функцій, наявність певних спроможностей, рівень сформованості вольових якостей, особливості організації мотиваційної сфери, що у комплексі визначають індивідуально-психологічні властивості особистості;

– на поведінковому рівні розвиток професійного стресу буде залежати від наявності у конкретного індивіда специфічних поведінкових схем або патернів поведінки.

Для попередження професійного стресу практичному психологу правоохоронних органів необхідно, з одного боку, уміти визначати специфіку професійних навантажень, що несе кожний конкретний вид діяльності, а з іншого боку, мати чітку психодіагностичну базу для визначення тих осіб, які спроможні виконувати вимоги даного конкретного виду діяльності.

Оскільки причини й ефекти стресу багатовимірні, то і підхід до його виміру повинний бути мультифакторним. Професійний стрес можливо оцінювати за допомогою біохімічних, фізіологічних, психологічних та поведінкових категорій його виміру.

Специфічність проблеми професійного стресу і виникаючих на їхній основі посттравматичних стресових розладів полягає в тому, що проявам ПТСР властиві відстрочені за часом реакції, а отже робота з постраждалими не буде носити характер одноразового акту, а потребує створення єдиної системи медико-соціально-психологічної реабілітації на державному рівні.

Для реалізації цієї мети необхідно прийняття Державної програми щодо створення розгалуженої і скоординованої мережі реабілітаційно-відновлювальних центрів для комплексної реабілітації працівників ризиконебезпечних професій та членів їх сімей. Структурно державна система комплексної реабілітації постраждалих і членів їх сімей може мати такий вигляд: Міжвідомча Координаційна Рада – відомчі Головні центри медико-соціально-психологічної допомоги та реабілітації – регіональні центри соціально-психологічної допомоги та реабілітації – гарнізонні (обласні) реабілітаційно-відновлювальні об'єкти.

Висновки. Професійний стрес працівників поліції є багатомірним феноменом, що детермінований інтраорганізаційними факторами трьох рівнів (індивідуальним, груповим і організаційним) і екстраорганізаційними стрес-факторами, що залежать від особистісних характеристик. Професійний стрес виражається у фізіологічних і психологічних реакціях працівника правоохоронних органів на конкретну оперативно-службову ситуацію.

Ефективність роботи щодо зниження рівня психічних втрат і психічної недієздатності серед такої специфічної групи осіб, як працівники правоохоронних органів, залежить від ретельного аналізу розвитку професійного стресу:

– рівень макроаналізу професійного стресу дозволяє одержувати цілісний опис факторів ризику оперативно-службової діяльності в категоріях причинно-наслідкових відносин;

– рівень проміжного опосередкування стресу дозволяє врахувати індивідуально-психологічні особливості працівника правоохоронних органів і його особистий досвід подолання стресових ситуацій;

– рівень мікроаналізу професійного стресу, що відбиває психологічні механізми адаптації конкретного працівника правоохоронних органів до стресогенних умов, дозволяє виділити основні (продуктивні) підходи щодо прогнозування виконання правоохоронцем конкретних оперативно-службових задач і поведінкових актів.

Запропонований підхід до вивчення професійного стресу працівника поліції дає змогу встановлювати не тільки головні закономірності та механізми впливу на психіку правоохоронця стрес-факторів оперативно-службової діяльності, а й визначати їх специфічні та неспецифічні наслідки і на основі цього будувати необхідну психопрофілактичну та психокорекційну роботу.

Список використаних джерел

1. Афанасенко В.С., Залкін С.В., Ноздрін В.Т., Попова Г.В., Прокопов В.О., Тімченко О.В. Військово-професійне спілкування: навчальний посібник. Харків: ХВУ, 2002. 391 с.

2. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищ. навч. закладів. К.: Ельга; Ніка-Центр, 2003. 400 с.

3. Кравченко О.В., Тімченко О.В., Христенко В.Є. Психологічне забезпечення діяльності ОВС в ризиконебезпечних ситуаціях оперативно-службової діяльності: Навчальний посібник. Харків: «ПП Модем», 2002. 127 с.

4. Крайнюк В.М. Психологія стресостійкості. К: Ніка-центр, 2009. 406 с.

5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.

6. Лефтеров В.О., Тімченко О.В. Дослідження психологічних наслідків поранень працівників ОВС. Наукові записки Острожської академії. Серія педагогіка і психологія. Острог, 2001. Вип.2. С. 184-188.

7. Тімченко О.В. Деякі підходи щодо паспортизації специфіки поведінки особистості в ризиконебезпечних ситуаціях. Проблеми пенітенціарної теорії і практики: Щорічний бюлетень Київського інституту внутрішніх справ. Ред. кол. В.М. Синьов (голов. ред.) та ін. К.: КІВС, «МП Леся», 2002. С. 196-198.

8. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. С-Пб.: Питер, 2006. 256 с.

Бондарєва Лілія Євгенівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. Стрімко зростаючий соціо-культурний запит на психологічну допомогу у суспільстві та потреба у модернізації освітнього процесу висувають нові вимоги до професійної підготовки спеціаліста- психолога. На сьогодні гостро стоїть питання змін та новацій у професійній діяльності психолога, а також професійного і суспільного обговорення та розробки оновленого проекту професійного стандарту «практичний психолог».

Зміст професійно-педагогічної діяльності практичного психолога, спрямовано на вирішення задач психічного та особистісного розвитку дітей та дорослих, мотивує до вивчення проблеми особистісної готовності фахівця у процесі здійснення професійної діяльності, його професійної спрямованості та рівня особистісного розвитку. Рівень сформованості особистості спеціаліста – психолога та етичний зміст спрямованості відіграють вирішальну роль у забезпеченні його фахової майстерності.

Провідні спеціалісти та вчені: В. Панок, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Чепелева, Є. Чорний, Р. Немов, Е. Корабліна – сходяться на думці, що психолог фактично є суб'єктом «допомагаючої діяльності» і здійснює допомогу власне собою, оскільки від його психологічних особливостей, особистісних якостей, серед яких важливими є впевненість у собі, самоповага, автономність, емоційна зрілість, інтернальність, діалогічність, рефлексивність, відповідальність і продуктивність у міжособистісній взаємодії, залежить характер відносин з клієнтом та зумовлюється успішність роботи в цілому.

Мета дослідження – проаналізувати науково-теоретичні моделі особистісної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності та змістовне наповнення освітньої підготовки психологів.

Виклад основного матеріалу. Професійний розвиток особистості фахівця – процес безперервний, він вимагає постійної роботи над собою, своїм професійним становленням, вдосконаленням, накопиченням, розвитком професійного й соціального досвіду, творчого потенціалу та інше. Ефективним результатом фахового розвитку особистості є поява професіоналізму та майстерності.

Проблемам професіоналізації та професійно-важливих якостей, що забезпечують успішність у професійній діяльності присвячені роботи (Г. Абрамової, К. Абульханової-Славської, Л. Бурлачука, Л. Карамушки, З. Карпенко, Є. Климова, С. Маркова, О. Єрмолаєва, С. Максименка, М. Молоканова, Е. Зеєра, В. Панка, Н. Пов'якель, М. Пряжнікова, Н. Чепелевої, Т. Титаренко, В. Шадрікова, та ін.). В літературі зустрічаються синоніми

терміна «професійно-важливі якості», «професійно значущі якості», «професійно-особистісні якості».

Досліджуючи питання професійної підготовки психологів науковці створили підходи та моделі до організації освітнього процесу майбутніх фахівців. Засновник радянської школи психології професіоналізму Є.А. Клімов пропонує розглядати професійно важливі якості психолога за «правилами» психології праці: праця ефективна, якщо індивідуально-особистісні риси суб'єкта відповідають вимогам, які висуваються до них самою професією як системою функцій. На його думку, успішність психолога залежить від сформованості особистісних компонентів діяльності (емоційно-вольова сфера, комунікативні й організаційні можливості, моральна свідомість, здатність до співчуття тощо) [1].

На переконання Н. Чепелевої, Н. Пов'якель, В. Панка, конструювання моделі особистості психолога-фахівця, має здійснюватись за трьома векторами:

- взаємодії психолога-практика з довкіллям (природним та соціальним), вона здійснюється у п'яти напрямках: психосоматичного здоров'я, особистісних властивостей, смислотворення, суб'єктної діяльності, соціальної поведінки;

- структурної організації суб'єкта – сюди відносять когнітивну, мотиваційну та операційно-складові структури суб'єкта;

- часу – дає можливість простежити динаміку системи і спрогнозувати подальший її розвиток [3].

Визначаючи змістове наповнення освітньої підготовки психологів В. Г. Панок виокремлює три компоненти: 1) теоретичні основи загальної психології; 2) теоретико методологічні; 3) практичні аспекти підготовки.

В підготовці психологів визначають окремі підгрупи фахової підготовки, які визначаються типом професійної спрямованості: науково-дослідницька та практико-прикладна. Вони вимагають наявності загального інтелектуального рівня, готовності та вміння підтримувати контакт.

Повноцінна реалізація отриманих студентами теоретичних знань на практиці потребує наявності чітких умінь та особистісної готовності випускників до надання психологічної допомоги.

Так, В. Панок пропонує здійснювати аналіз професійної діяльності психолога за критерієм творчості стилю життя, оскільки майбутній психолог – це людина творчого стилю, який властивий людям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть з високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуватися в новому середовищі [3].

Аналіз напрацювань, присвячених проблемі вивчення професійних якостей фахівця, свідчать про неоднозначність уявлень щодо їх змісту та наявну суперечливість вимог, що висуваються сучасними умовами функціонування професії психолога.

У дослідженнях зазначених авторів панує думка про те, що професіоналізація майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, яка передбачає актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, формування професійної компетентності психолога, а також орієнтована на створення системи професійних вмінь та навичок, що забезпечують досягнення професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, рефлексії, професійної інтуїції.

Психолог А. Маркова у структурі особистості професіонала серед інтегральних характеристик вирізняє [2]

- професійну самосвідомість спеціаліста, маючи на увазі комплекс уявлень професіонала про себе;

- індивідуальний стиль діяльності і спілкування, а також стійке співпадання завдань, засобів та способів професійної діяльності і спілкування;

- творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей особистості, в тому числі креативних, які сприяють вирішенню професійних завдань у нестандартних ситуаціях.

Але в системі підготовки психологічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції особистісно-професійного становлення майбутнього психолога в різноманітних умовах життєдіяльності. Теоретична грамотність є важливою, але недостатньою умовою професійної самореалізації фахівців. Ефективне виконання обов'язків вимагає наявності досвіду, індивідуально-творчого стилю і майстерності.

Успішність підготовки майбутніх психологів до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю діяльності спеціаліста. Психологу необхідно мати якості, які б характеризували особистість у вищому ступені продуктивності спеціаліста щодо надання психологічної допомоги особистості. За твердженням Н. Шевченко, роки навчання майбутніх психологів у ВНЗ мають бути осмислені як цілеспрямований процес формування професійної готовності до творчої діяльності й професійного росту. Цей процес повинен бути розкритий як становлення особистості психолога, який під час підготовки оволодіває професією, її особливостями, цілями та вимогами, аж до необхідного рівня розвитку свого мовлення й уміння володіти собою [6].

В. Рибалка акцентує увагу на тому, що студент-майбутній практичний психолог має вміння реально оцінювати та доходити до певних висновків щодо своєї професійної діяльності, оскільки професійними можна назвати ті вміння і навички, які, може, й не досягнули рівня мистецтва, але забезпечують максимальну відповідність між діями та намірами, цілями дій: рівень набутих ним знань в практичній діяльності; рівень розвитку професійних навичок, які він демонструє в консультуванні та терапевтичній роботі; вміння викликати у клієнтів під час психотерапевтичної роботи бажані зміни [4]. Фахова діяльність психолога здебільшого відбувається в умовах спілкування, яке нерідко становить основний її зміст, стає особливим видом праці – професійним спілкуванням. Здатність встановлювати міжособистісні контакти з різними учасниками спілкування, комунікативна компетентність значною мірою впливають на ефективність праці психологів, є найважливішими ознаками їхньої професійної придатності.

Наведемо приклад ефективної авторської моделі Марії Бригадир, розробленої та реалізованої на базі Тернопільського національного економічного університету на кафедрі психології та соціальної роботи. Під керівництвом Фурмана А. [5].

В запропонованій моделі підготовка психологів має здійснюватися одночасно за трьома напрямками: 1) теоретичний – засвоєння нормативних дисциплін, необхідних для здобуття компетенцій, які є обов'язковими для професії – психолог; в результаті їх засвоєння у майбутнього фахівця формується система знань та схеми їх реалізації у фаховій практиці; 2) науковий – формування навичок наукового дослідження різноманітних проблем в психології, глибокий аналіз, систематизація здобутого та розробка власних теорій, моделей, схем, які розкривають шляхи пізнання психічних процесів, станів, властивостей, функцій; 3) практичний – формування професійних навичок роботи з різними категоріями клієнтів, від рефлексування здобутих компетенцій, апробація та набуття власного професійного досвіду. Традиційно навчальні програми центруються на розробці та трансляції теоретичної складової. Вона найповніше розроблена та в повному обсязі відображена у навчальних програмах майбутніх фахівців. На сьогодні – це основна складова підготовки, вона є найпростішою в реалізації і в основному полягає в ретрансляції інформаційного матеріалу.

Складова наукової підготовки присутня доволі фрагментарно та обмежується викладенням окремих дисциплін. Проблема є достатньо системною, так як повноцінна реалізація наукового потенціалу можлива лише за наявності наукової школи. Розвиток наукового потенціалу спрямований у перспективу та ґрунтується на принципі безперервності. По завершенню бакалаврської програми, діє магістерська, відкрита аспірантура та докторантура.

Практична складова в навчальних програмах представлена лише годинами практики та фрагментарно задіюється у навчальних дисциплінах. Проте процес професійного становлення потребує більш глибокої рефлексії та здобуття навичок безпосередньої взаємодії із клієнтами. Автор презентує діяльність постійно-діючої відкритої Школи

професійного розвитку для майбутніх психологів та соціальних працівників. Робота ґрунтується на розширенні співробітництва навчального закладу з різноманітними закладами та установами, де працюють фахівці із зазначених вище спеціальностей, вони разом із викладачами кафедри організують тренінги, майстер-класи, на яких демонструють та навчають студентів вирішувати практичні завдання. Основні завдання школи полягають у формуванні в майбутніх фахівців професійного, мислення, культури, рефлексії здобутих знань та навичок, апробація засвоєного.

Висновки. Отже, роки навчання у вузі мають стати базою для формування внутрішньої професійної позиції спеціаліста-психолога. Дана внутрішня позиція має включати: становлення та розвиток професійного мислення; соціальну активну позицію; самовиховання та його психолого-педагогічні основи організації; професійну компетентність; вміння критично мислити, прогнозувати свою діяльність, запроваджувати інновації; здатність до професійної творчості; наявність загальної та психологічної культури.

Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності. Готовність випускника ВНЗ до професійної діяльності складається з таких блоків, як професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес опанування знаннями і вміннями у руслі відповідної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), що забезпечують професійну адаптацію після завершення навчання до професії у вигляді професійно-особистісної готовності до самореалізації через процес персоналізації.

Список використаних джерел

1. Климов Е. А. Психология профессионала: Ин-т практич. психол., Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
2. Москальова А.С., Брюховецька О. В. Психологія: вступ до спеціальності: навч.-метод. посіб. ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. 216 с.
3. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики: Ніка-Центр, 2002. С. 18–28.
4. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога: Ніка-Центр, 2002. С. 29–32.
5. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування. Психологія і суспільство, 2014. № 3. С. 11–29.
6. Шевченко Н. Ф. Актуальні питання професійної підготовки психологів у системі вищої освіти. Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи: Ніка - Центр, 2002. С. 186–189.

Борисюченко Ольга Юріївна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження. У реаліях сьогодення все більшого значення для фахівця будь-якої галузі набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити ефективні шляхи вирішення різного роду соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності. Ефективність професійного становлення фахівців визначається не тільки наявністю в них необхідних професійних знань, вмінь та навичок, але й наявністю спеціальних здібностей та особистісних властивостей, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній

діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду. Важливим та необхідним для сучасних фахівців є здатність до прийняття адекватних рішень у так званих «нестандартних» ситуаціях, в умовах дефіциту часу або інформації, наявність навичок оптимальної взаємодії з іншими учасниками виробничого процесу під час виконання будь-яких завдань професійної діяльності.

Провідним завданням професійного становлення майбутніх психологів на етапі навчання є формування професійної спрямованості, сутність якої проявляється у їх спрямованості на успішне оволодіння навчальною програмою, на ефективне використання отриманих професійних знань, умінь та навичок, а також у прагненні розвивати ті здібності, які дозволяють не тільки успішно оволодіти професією, але й надалі вдосконалюватися у межах обраної професійної діяльності. Під час професійного становлення психолога має відбуватися не тільки оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками, але і його особистісне і духовне зростання. Одним із необхідних чинників становлення практичних психологів як професіоналів є формування особистісної компетентності.

Мета статті – розкрити теоретичні аспекти компетентності та визначити особливості особистісної компетентності практичних психологів.

Виклад основного матеріалу. У тлумачному словнику С.І. Ожегова компетенція визначається як «коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний; коло чийхось повноважень, прав» [11]. Аналогічне тлумачення компетенції наведено в «Советском энциклопедическом словаре»: «Компетенція (від лат. *competere* – добиваюсь, відповідаю, підхожу), – коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; знання і досвід у певній галузі» [14]. У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетенція» трактується як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [13].

У наведених тлумаченнях компетенції загальним є їх змістова основа: знання, які повинна мати особа; коло питань, в яких особа повинна бути обізнана; досвід, необхідний для успішного виконання роботи у відповідності з установленими правами, законами, статутом. Знання, коло питань, досвід подані як узагальнені поняття, що не стосуються конкретної особи, які не є її особистісною характеристикою. У наведених тлумаченнях явно відображено когнітивний (знання) і регулятивний (повноваження, закон, статут) аспекти даного поняття.

У всіх наведених тлумаченнях «компетентності» йдеться про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією. Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення якого-небудь завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини.

У психології поняття «здатності» означає якість, можливість, вміння, досвід, майстерність, талант, тощо, які дозволяють здійснювати певні дії за заданий час, а також готовність особи до виконання якої-небудь дії.

Термін «компетенція» використовується також для позначення інтегрованої характеристики якості випускника, є категорією результату освіти у вигляді досвіду чотирьох типів: досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у формі знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності у формі умінь діяти за зразком; досвіду творчої діяльності у формі умінь приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісних ставлень у формі особистісних орієнтацій. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня.

На основі аналізу наукової літератури, можна стверджувати, що вчені у своїх дослідженнях, по-різному тлумачать поняття «компетентність» та «компетенції». Таким

чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки: компетенція – деяка відчужена, наперед задана вимога до підготовки особи (властивості або якості, потенційні здатності особи), наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері; компетентність – це володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності і включає особисте ставлення до предмету і продукту діяльності; компетентність – це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності; «компетентність» є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості; компетентним можна стати опановуючи певні компетенції і реалізуючи їх у досвіді конкретної діяльності.

Виділяють види компетентності за рівнем їх універсальності, наприклад: психосоціальні; ключові; за видами множинного інтелекту; за видами професійної діяльності.

Базові психосоціальні компетентності. Їх ще називають «мета навичками», м'якими навичками, або життєвими навичками. Вони необхідні людині у будь якій діяльності і становлять основу ключових, професійних і предметних компетентностей. Це такі навички, як критичне мислення, аналітичне мислення, вирішення проблем, творчість, робота в команді, вміння спілкування та проводити переговори, прийняття рішень, саморегуляція, стійкість, емпатія, участь, повага до різноманітності тощо.

Ключові компетентності – це ті, які необхідні всім людям для підвищення особистого потенціалу і розвитку, розширення можливостей працевлаштування, соціальної інтеграції та активного громадянства. Такі компетентності розвиваються в процесі навчання протягом усього життя, починаючи з раннього дитинства шляхом формального, неформального та інформального навчання. Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві. Компетенції можуть застосовуватися у багатьох контекстах і в різних комбінаціях. Вони переплітаються та поєднуються: розвиваючи компетентності, важливі для однієї життєвої сфери, ми одночасно розвиваємо й пріоритетні для іншої.

Компетентності за видами множинного інтелекту (за Говардом Гарднером): мовна (лінгвістична), логічна (математична), музична, просторово-візуальна, кінестетична (моторна), соціальна (міжособистісна), психологічна (інтраперсональна), натуралістична (природознавча).

Компетентності за видами професійної діяльності – це здатності ефективно діяти і досягати результатів у конкретній сфері життєдіяльності людини, зокрема в освітній. Ознаки професійної компетентності зазвичай прописують у стандартах (професійних кваліфікаціях). Для освітньої сфери такими є державні освітні програми. Вони задають загальні і галузеві (предметні) компетентності як бажаний результат навчання на кожному рівні освіти (наприклад, початкової, основної та старшої школи).

Більшість вчених виділяють такі ключові компетентності, як:

– особистісну (яка пов'язана з внутрішнім світом людини, її світоглядом, потребами, переконаннями, мотивацією, інтересами, схильностями, індивідуально-психологічними особливостями тощо);

– соціальну (яка пов'язана з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості її взаємодією з соціальним середовищем тощо);

– діяльнісну (що пов'язана з провідною діяльністю особи – гра, навчання, трудова, професійна, наукова діяльність тощо).

Зокрема, І.О. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів виділяє три групи компетентностей: особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах [7].

Переходячи до розкриття специфіки особистісної компетентності практичних психологів, у першу чергу, слід зазначити що основними завданнями професійної діяльності вітчизняного практичного психолога, які нормативно визначені у різних галузевих Положеннях про психологічну службу, є: сприяння повноцінному розвитку особистості на кожному віковому етапі, створення умов для формування у неї мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника взаємодії на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку особистості.

Реалізація завдань відбувається крізь такі узагальнені види професійної діяльності практичного психолога як: діагностика, корекція, реабілітація, прогностика.

Базовим інтегративним видом діяльності практичного психолога, який проникає та зумовлює усі вищезазначені види, є психологічне консультування як особлива форма взаємодії психолога та його клієнта, спрямована на забезпечення останнього необхідною психологічною інформацією та створення умов для подолання життєвих труднощів і гармонійної життєдіяльності у певних умовах, у якій основним методом впливу є певним чином побудована бесіда (глибинне або психотерапевтичне інтерв'ю).

Гура Т. Є. у своїх дослідженнях виокремлює загальні характеристики професійної діяльності практичного психолога, які визначають вимоги до його особистості у цілому та професійного мислення зокрема [5].

По-перше, практичний психолог працює у просторі психічного – складного, полімодального феномену, особливостями якого є такі: воно не характеризується матеріальними ознаками, а відтак, – не може бути упізнано безпосередньо у відчуттях та сприйманнях, а тільки за аналогією з образами, думками, переживаннями спостерігача; психічне є абсолютно процесуальним (безперервним, мінливим), відображає мінливість психічних станів людини, її взаємодії зі світом, і, таким чином, не може бути досліджено ситуативно, одноразово [5].

По-друге, діяльність практичного психолога характеризується особливою методологічною орієнтацією. Не зважаючи на те, що деякі науковці та психологи-практики вважають, що фахівець у сфері практичної психології може працювати одночасно у декількох парадигмах (сукупності цінностей, методів, підходів, технічних засобів, прийнятих у науковому співтоваристві у межах усталеної наукової традиції у певний період часу), що «в ситуаціях надання допомоги психолог не може дозволити собі обмежуватися жорсткими рамками одного підходу [5].

По-третє, професійна діяльність практичного психолога є поліфункціональною. Не зважаючи на те, що, працюючи у просторі різних психологічних парадигм, практичний психолог має особливі функції, що мають специфічне змістовне наповнення, можливо визначати і загальні з них [5].

По-четверте, професійна діяльність практичного психолога характеризується підвищеною психоемоційною напруженістю, має психотравмувальний вплив на самого фахівця [5].

Розкриваючи зміст та структуру особистісної компетентності практичних психологів, необхідно наголосити, що більшість вчених вважають, що конструювання моделі особистості психолога-практика повинно відображати комплекс його професійно-психологічних завдань утворюючих 3 вектори:

– вектор взаємодії суб'єкта з довкіллям (змістом його є ідея про багаторівневий характер взаємодії суб'єкта з навколишнім природним і соціальним середовищем. Тут вирізняє п'ять рівнів взаємодії та відповідних їм рівнів аналізу особистості практичного психолога: психосоматичне здоров'я, суб'єкт діяльності, особистісні риси, соціальна поведінка, значеннєвий (смісловий);

– вектор структурної організації суб'єкта (когнітивна, мотиваційна і операційна складові структури суб'єкта);

– вектор часу дає можливість простежити динаміку системи і спрогнозувати подальший її розвиток.

В результаті аналізу наукової та спеціальної літератури з визначеної проблематики нами було виділено основні складові особистісної компетентності психолога, які можна об'єднати в три основні групи:

- компетентності, необхідні для якісного виконання посадових обов'язків;
- компетентності, необхідні для адекватного сприйняття клієнта;
- компетентності, необхідні для здійснення взаємодії з клієнтом.

Перша група компетентностей – компетентності, необхідні для якісного виконання посадових обов'язків. До складу цієї групи входять такі складові, як: усвідомлення професійного обов'язку; цілеспрямованість і наполегливість (організованість; ентузіазм; організаторські здібності); високий рівень інтелекту; високий рівень особистісної відповідальності; стійкість до стресу; уміння прогнозувати події, прагнення до самопізнання та саморозвитку; здатність до самостійного навчання; психологічне мислення (професійне мислення); впевненість у собі (адекватна самооцінка і рівень домагань); усвідомлення власних проблемних сфер, потреб, мотивів тощо.

Друга група компетентностей – компетентності, необхідні для адекватного сприйняття клієнта. До складу цієї групи входять такі складові, як: терпимість (повага цінностей інших людей; відкритість до неспівпадаючих із власними поглядів; безоціночне ставлення до індивідуальних відмінностей людей; відсутність упереджень; некритичне ставлення до людей; об'єктивність); емпатія (схильність до співпереживання; чутливість до емоційного стану клієнта); гуманність і повага до іншої людини; віра в позитивні зміни (віра в здатність клієнта подолати життєві труднощі; віра в людей, позитивна установка щодо них; оптимізм і віра у здатність клієнта до змін і розвитку); альтруїстична спрямованість; конгруентність; уміння розподіляти відповідальність з клієнтом.

Третя група компетентностей – компетентності, необхідні для здійснення взаємодії з клієнтом. До складу цієї групи входять такі складові, як: ораторські здібності; здатність до самоконтролю і саморегуляції (здатність до емоційної саморегуляції; емоційна стабільність, урівноваженість; емоційна стриманість; емоційно-вольова стабільність); гнучкість поведінки (гнучкість як уміння пристосовувати свої дії у відповідь на запит клієнта; швидка орієнтація в ситуації; пластичність); комунікативні здібності (уміння встановлювати контакт, легкість у підтримці розмови; готовність до встановлення контактів); уміння слухати (уміння використовувати слухання як стимулюючий чинник; уміння вислуховувати); автентичність (здатність виявляти справжні емоції та переживання); тактовність, ввічливість; уміння викликати довіру; уміння зберігати таємницю; доброзичливість тощо.

Висновки. Основними завданнями професійної діяльності вітчизняного практичного психолога, які нормативно визначені у різних галузевих Положеннях про психологічну службу, є: сприяння повноцінному розвитку особистості на кожному віковому етапі, створення умов для формування у неї мотивації до самовиховання і саморозвитку; забезпечення індивідуального підходу до кожного учасника взаємодії на основі його психолого-педагогічного вивчення; профілактика і корекція відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку особистості.

Реалізація завдань відбувається крізь такі узагальнені види професійної діяльності практичного психолога як: діагностика, корекція, реабілітація, прогностика.

Основні складові особистісної компетентності психолога можна об'єднати в три основні групи: компетентності, необхідні для якісного виконання посадових обов'язків; компетентності, необхідні для адекватного сприйняття клієнта; компетентності, необхідні для здійснення взаємодії з клієнтом.

Список використаних джерел

1. Барінова, Л. Я. Психологічна компетентність особистості. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1 (31). С. 29-34.

2. Брюховецька, Є. В. Сутність і структура професійної компетентності. Духовність особистості : методологія, теорія і практика. 2013. № 3(56). С. 12-19.
3. Гандрабура О. На шляху до компетентності. Директор школи. 2008. № 46. С. 21-26.
4. Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. Вища освіта України. Київ, 2008. № 3. С. 23-30.
5. Гура Т. Є. Особливості професійної діяльності психолога у контексті дослідження його професійного мислення. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. Т. 2. Вип. 9. Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. С. 64–70. (Серія «Психологічні науки»).
6. Затворнюк О. М. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у позааудиторній діяльності. Рідна школа. 2013. № 11. С. 62-65.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования. Высшее образование сегодня. 2003. №5. С.34-42;
8. Книш А.Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами, 2014.
9. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. № 4. С. 128-135.
10. Новий тлумачний словник української мови(у трьох томах). том 1, А – К / Укладачі: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. – Київ, Вид-во “АКОНІТ”, 2006. – 926 с.
11. Ожегов С.И. Слова русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. М.: Русский язык, 1990. 917 с.
12. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева [та ін.]. К.: Либідь, 1999. 536 с.
13. Сікорський П. І. До проблеми формулювання понять «компетентність» і «компетенція». Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 6. С. 7-15.
14. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1984. 1600 с.

Борцова Муза Володимирівна,
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ФАКТОРИ РИЗИКУ ВИНИКНЕННЯ СТРЕСУ ТА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Актуальність дослідження. Охорона здоров'я людини – одна з функцій держави. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначає здоров'я як стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. Надмірні фізичні навантаження, ситуації загрози, неможливість розв'язання складних завдань, переживання, невпевненість, неможливість емоційного відреагування, яка обумовлена соціальними нормами поведінки нерідко призводять до того, що сучасна людина відчуває відсутність емоційної рівноваги. Все це в свою чергу приводить до стресів. Внаслідок тривалого впливу стресів різної інтенсивності може виникати синдром емоційного вигорання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні факторів ризику виникнення стресу та емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу. Стрес відносять до станів, які негативно впливають на життєдіяльність людини і виникає в результаті невідповідності «внутрішніх» можливостей людини вимогам, які ставлять до неї умови життєдіяльності, призводить до зниження життєдіяльності, характеризується негативними наслідками для здоров'я (фізичного та

психічного) [2]. Впливи, що спричиняють стрес називають стресорами. Стресорами або стресогенними чинниками можуть бути: біологічні, фізичні, хімічні, соціальні, психологічні впливи.

Г. Сельє визначив стрес як неспецифічну реакцію організму на будь-яку вимогу, що надійшла до нього. В звичайних умовах реакція організму на стресор має адаптаційно-приспосувальний характер – це еустрес. Коли дія стресора тривала або інтенсивна – виникає дистрес, який негативно впливає на організм.

На думку О.М. Кокун, можна визначити фактори ризику виникнення стресу, які умовно поділяють на біолого-психологічні та соціально-виробничі:

1. Біологічні фактори ризику – це спадково-конституційні особливості; психологічні фактори ризику обумовлені індивідуальними особливостями, наприклад: конфліктність, хронічна тривожність, низька самооцінка, зневіра в себе, агресивність, внутрішня напруженість.

2. Соціально-виробничі фактори ризику – це соціальні зміни, життєві труднощі, емоційне перенапруження, хронічне стомлення, відсутність взаємодопомоги між співробітниками, постійне відчуття нестачі часу, порушення режиму праці та відпочинку.

До факторів ризику належать: нераціональне харчування, порушення сну, систематичне вживання алкоголю, наркотиків тощо [2].

М.В. Савчин зауважує, що психічно здорова особистість є зрілою, самоактуалізованою та самореалізованою, яка розв'язує життєві проблеми, кризи, долає стресові ситуації. Вона живе у злагоді з собою, з іншими людьми, зі світом [5]. Психічне здоров'я є результатом здорових соматопсихічних, психосоматичних, особистісних та соціальних взаємостосунків.

Важливим механізмом виникнення хвороб є зрив адаптаційних механізмів на різних рівнях організації функціональних систем організму.

Всесвітня організація охорони здоров'я вперше вказала синдром емоційного вигорання в Міжнародній класифікації хвороб та вперше офіційно визнала синдром емоційного вигорання хворобою.

Згідно з ВООЗ, існує три основних симптоми емоційного вигорання:

1. Почуття виснаження або втоми: призводить до порушення сну, зниження імунітету, проблем із концентрацією.

2. Інтелектуальна й емоційна дистанція з роботою: відчуття негативу та цинізму відносно ситуацій, пов'язаних із роботою, відірваність від колективу, відсутність мотивації, негативне сприйняття реальності.

3. Зниження професійної ефективності: внаслідок цього розвивається відчуття неспроможності, з'являються сумніви у власних здібностях і компетентності.

Синдром емоційного вигорання виникає в результаті накопичення негативних емоцій, але відповідної «розрядки» від них не настає. Вигорання розвивається поступово. Спочатку у «вигораючого» починає зростати напруження в спілкуванні. Емоційна перевтома переходить у фізичну. На тлі «вигорання» можуть загострюватись хронічні захворювання, розвиватися нові хвороби і навіть змінюватись склад крові.

Емоційне вигорання – це динамічний процес. Він виникає у повній відповідності до механізму розвитку стресу, у наявності – усі три фази стресу (за В.В. Бойко):

1. Нервові (тривожні) напруження – його створюють хронічна психоемоційна атмосфера, обстановка, що дестабілізувала, підвищена відповідальність, складність контингенту;

2. Резистенція (опір) – людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень;

3. Виснаження – зниження емоційного тону, яке настає внаслідок того, що проявлений опір виявився неефективним [1].

Вченими доведено, що симптоми, з яких складається синдром професійного вигорання умовно можна поділити на три основні групи: психофізіологічні, соціально-психологічні, поведінкові [3].

К. Маслач зауважує, що вигорання – це результат невідповідності між особистістю та роботою. Збільшення такої невідповідності підвищує можливість виникнення вигорання.

В.М. Чернобровкін виокремив індивідуальні та організаційні фактори, які впливають на емоційне вигорання:

1. Індивідуальні фактори:

До професійного вигорання більше схильні працівники, які змушені з огляду на свою роботу багато й інтенсивно спілкуватись з різними людьми. Швидше «вигорають» люди, які мають інтровертований характер, індивідуально-психологічні особливості яких не поєднуються з професійними вимогами комунікативних професій.

2. Організаційні фактори:

1) соціально-психологічні стосунки в організації як по вертикалі, так і по горизонталі. Вирішальну роль відіграє підтримка з боку колег і людей, що стоять вище на професійному і соціальному рівнях. Так звані горизонтальні конфлікти в групі працівників психологічно менш небезпечні, ніж конфлікти з людьми, які займають вище професійне становище.

2) умови, зміст праці.

3) можливість ухвалення самостійних рішень. Важливий фактор, що пов'язаний з вигоранням – ступінь самостійності та незалежності у своїй діяльності.

4) стимулювання. Відзначається, що недостатня винагорода (грошова і моральна) чи її відсутність сприяють виникненню вигорання.

5) стиль керівництва. Демократичний стиль керівництва меншою мірою сприяє виникненню вигорання, а авторитарний стиль спілкування керівника – навпаки, сприяє йому [4].

В.В. Бойко визначає зовнішні та внутрішні фактори, що провокують «емоційне вигорання».

Група організаційних (зовнішніх) факторів:

- хронічна напружена психоемоційна діяльність. Професіоналу, який працює з людьми, доводиться постійно підкріпляти емоціями різні аспекти спілкування: вирішувати проблеми, сприймати, запам'ятовувати та швидко інтерпретувати візуальну, звукову та друковану інформацію, швидко зважувати альтернативи та приймати рішення;

- дестабілізуюча організація діяльності: основні її ознаки – нечітка організація та планування праці, нестача обладнання, погано структурована інформація. При цьому дестабілізуючі обставини викликають посилений негативний ефект: вони впливають на самого професіонала, а згодом і на взаємовідношення обох сторін;

- підвищена відповідальність за функції, що виконуються: представники масових професій зазвичай працюють в режимі зовнішнього та внутрішнього контролю. На всіх тих, хто працює з людьми та відповідально відноситься до своїх обов'язків лежить моральна та юридична відповідальність. Складовою частиною результату, як правило, є нервова перенапруга;

- несприятлива психологічна атмосфера професійної діяльності: визначається двома основними обставинами – конфліктністю по вертикалі, в системі «керівник – підлеглий», та по горизонталі, в системі «колега – колега». Згодом спостерігається тактика поведінки людини з симптомами емоційного вигорання;

- психологічно важкий контингент, з яким має справу професіонал у сфері спілкування.

Внутрішні фактори, які зумовлюють емоційне вигорання:

- схильність до емоційної ригідності: емоційне вигорання як засіб психологічного захисту виникає швидше у того, хто більш емоційно стриманий. Наприклад, формування симптомів емоційного вигорання відбувається повільніше у людей імпульсивних, які володіють рухливими нервовими процесами;

- інтенсивна інтеріоризація (сприйняття та переживання) обставин професійної діяльності: це психологічне явище виникає у людей з підвищеною відповідальністю за роль, яку вони виконують. Часто трапляються випадки, коли спеціаліст, який працює з людьми сприймає все занадто емоційно, кожен стресогенний фактор залишається надовго в пам'яті;

- слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності: відповідний настрій викликає не тільки емоційне вигорання, але і його крайні форми, наприклад байдужість;

- етичні дефекти й дезорієнтація особистості. Етичний дефект обумовлений нездатністю включати у взаємодію такі моральні категорії, як доброчесність, совість [1].

Висновки. Таким чином, в структурі захворюваності на психічні розлади в Україні спостерігається неухильне зростання захворювань, серед яких переважають невротичні та стресові розлади. Дистрес впливає на психічну сферу людини, а за перевищення адаптаційних можливостей ЦНС призводить до психічних розладів, тому проблема захисту людини від несприятливих факторів є актуальною. Оволодіння методами психогігієни, психопрофілактики, способами саморегуляції, вивчення факторів ризику виникнення стресу та емоційного вигорання, які обумовлюють негативні зрушення в системі здоров'я є стратегічними завданнями діяльності системи охорони здоров'я.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. Москва: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.

2. Кокун О.М. Психофізіологія: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 184с.

3. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник / І.Я. Губенко, О.С. Карнацька, О.Т. Шевченко. 2-е вид., перероб. і допов. К.: ВСВ «Медицина», 2018. 312 с.

4. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В.М., Панок В.Г. Київ: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 208 с.

5. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. Київ: Академвидав, 2009. 360 с.

Вишня Оксана Вікторівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Актуальність дослідження. Відомим є той факт, що у будь-якій сфері досягти успіхів може лише фахівець з високим рівнем професійної компетентності, бажанням розвиватися та самовдосконалюватися. Функціонування сучасного суспільства, складні соціальні та економічні перетворення також висувають більш значні і суттєві вимоги до компетентності та професіоналізму фахівця. Емоційна насиченість професійного, особистого життя свідчить про актуальність вивчення емоційної компетентності як складової успіху особистості. Поняття «емоційна компетентність» стало використовуватись у психології завдяки публікаціям таких зарубіжних дослідників, як К. Саарні, Д. Гоулман, М. Райнольдс, І. Андрєєва, Е. Яковлева та ін. [1; 2; 4; 7]. Доцільність вивчення емоційної компетентності зумовлена значенням емоцій у житті та діяльності людини [5].

Професійна компетентність психолога формується на основі набутого ним практичного досвіду та обумовлює його професійну майстерність. Джерелом цієї майстерності виступають не лише особисті якості практичного психолога, а і його

професійні компетенції, в тому числі у сфері емоцій. Саме високий рівень емоційної компетентності психолога визначає його успіх у професійній діяльності, пов'язаній з інтенсивною взаємодією з іншими людьми.

Отже, доцільність вивчення емоційної компетентності зумовлена не лише значенням емоцій у житті та діяльності людини, а й тим фактом, що вивчення емоційної компетентності є новим сегментом не тільки у дослідженні емоційної сфери особистості в цілому, але і професійної компетенції, зокрема практичного психолога.

Мета статті полягає у розгляді емоційної компетентності як складової професійної діяльності практичного психолога, розкритті її змісту та структури, а також обґрунтуванні значущості розвитку даного феномену для особистого і професійного зростання фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна компетентність психолога як неодмінна характеристика його професійної діяльності, з нашої точки зору, складається з кількох важливих компетентностей: фахова компетентність; соціальна компетентність; комунікативна компетентність; особистісно-індивідуальна компетентність; емоційна компетентність [2; 3; 4].

Емоційна компетентність психолога – це сукупність набутих знань, сформованих вмінь та навичок у сфері емоцій, які збагачують досвід особистості і дозволяють адекватно обставинам здійснювати психологічну практику.

Зазначимо, що формування емоційної компетентності сприяє розвитку індивідуальних особливостей особистості фахівця, формуванню його професіоналізму, збереженню й зміцненню здоров'я завдяки своїм ключовим компетенціям. Розкриємо зміст тих із них, які представляють інтерес відповідно до завдань нашого дослідження.

Перша компетенція – це розпізнавання і розуміння власних емоцій і почуттів. Важлива компетенція – пізнання власних емоцій, здатність усвідомлювати власні переживання в будь-який момент. Вищий рівень емоційної свідомості, який характеризується тим, що людина може не лише ідентифікувати, сприйняти, описати емоцію, але й розуміє причини її виникнення, говорити про них, що дозволяє йому легше справлятися зі стресовими ситуаціями, швидше відновлювати свій емоційний баланс.

Друга компетенція – керування власними емоціями. Регуляція та саморегуляція емоцій – це вміння приймати та контролювати свої почуття та емоції. Спеціаліст, який постійно працює з людьми, вимушений знаходити баланс між власними потребами, прагненнями й очікуваннями інших. Найважливішою складовою частиною цього є реакція на власні емоції. Тому психологу вкрай необхідно усвідомити свої емоції та навчитись адекватно виражати їх.

Третя компетенція – розпізнавання та розуміння емоцій інших. Ідентифікація емоцій це здатність адекватно розпізнавати, описувати та розуміти їх, що сприяє більш ефективним комунікаціям з іншими. Практичний психолог з високим рівнем розвитку цієї компетенції добре розпізнає сигнали про почуття інших, в змозі побачити стан речей з позиції іншої людини, відчути те, що відчуває вона. Розпізнавання емоцій пов'язано також із рівнем емпатії.

Четверта компетенція – керування емоціями інших. Регуляція емоцій – це вміння приймати та контролювати почуття та емоції інших. Здатність позитивно впливати на емоції інших для практичного психолога є особливо важливою. Обережне ставлення до емоцій інших, а також здатність зрозуміти причини їх виникнення дозволяють йому не зазнавати проблем у професійному житті в емоційно напружених ситуаціях професійної взаємодії.

Відповідно до мети нашого дослідження під емоційною компетентністю, зокрема практичного психолога, розуміємо *системне, цілісне і динамічне особистісне утворення, що має власну структуру, яка представлена системою знань про розуміння емоцій, вміннями та способами їх аналізу, регуляції та контролю.*

Для дослідження ми виділяємо такі суттєві складові компоненти емоційної компетентності як: *когнітивний (розуміння), соціальний (взаємодія), регулятивний (поведінка) та емпатійний (співпереживання).* Розглянемо їх докладніше.

Когнітивний компонент. Це ядро емоційної компетентності, що виражається у здатності до емоційної рефлексії, тобто до самоусвідомлення, розуміння себе, виявлення власних мотивів, вміння правильно розпізнавати, визначати, розуміти власні емоційні стани, емоції та почуття інших людей і намагатися керувати ними з метою досягнення необхідного результату у професійній діяльності практичного психолога.

Соціальний компонент. Це соціальна грамотність, що дозволяє встановлювати емоційні контакти, володіти секретами успішної комунікації, включає соціальні навички, комунікативні здібності, вміння вибудовувати стосунки з іншими і виявляється у специфіці поведінки.

Аналіз найбільш важливих аспектів професійної діяльності практичного психолога дозволив нам визначити певні вміння, що характеризують соціальну сторону його емоційної компетентності як спеціаліста. До них ми віднесли: уміння ідентифікувати свої емоції, емоційно зливатися з клієнтом, відчувати емоційну ситуацію; уміння визначати емоційний стан клієнта; адекватно виражати і передавати емоції, відчувати настрій; уміння створювати комфортний психологічний клімат у процесі взаємодії; керувати емоційними станами клієнтів у процесі взаємодії; виділяти емоціогенні фактори тощо.

Регулятивний компонент емоційної компетентності характеризується вмінням керувати емоціями, виражати їх адекватно, контролювати емоційні імпульси, їх прояв, а також способами контролю та регуляції своєї діяльності. Регуляція емоційних станів пов'язана із здібностями до керування настроєм, блокування негативних емоційних станів і стресів, вмінням створювати позитивний настрій. Контроль і управління емоціями є особливо важливою здатністю практичних психологів через те, що їх робота передбачає постійний контакт зі значною кількістю людей. Емоційна компетентність практичного психолога передбачає здатність зберігати спокій або уникати роздратування, депресії або тривоги, оскільки професійна психологічна діяльність часто буває досить емоційно напруженою. Показниками емоційної усталеності професійної діяльності практичного психолога є: упевненість у собі; відсутність страху перед клієнтами; уміння володіти собою; відсутність емоційної напруги; наявність таких вольових якостей, як цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, терпимість; задоволеність діяльністю та інші. Вона визначається цілим комплексом психологічних якостей, серед яких з урахуванням специфіки професійної діяльності практичного психолога важливими є саморегуляція та експресивність. Процес емоційної саморегуляції обумовлюється емоційним досвідом, що має певний зміст, який залежить від рівня професійної підготовленості фахівця у сфері емоцій.

Наступним важливим компонентом емоційної компетентності практичного психолога є *емпатійний*. До нього ми відносимо власне емпатію, розуміння емоційних станів іншої людини у формі співчуття, а також активність особистості, спрямовану на встановлення відкритих взаємин, на покращання стосунків у процесі психологічної взаємодії. Емпатія – це вміння розпізнавати та правильно розуміти емоційний стан іншої людини через співпереживання. В основі емпатії лежить емоційна ідентифікація, тобто здатність до співпереживання, уміння проникати у внутрішній світ іншої людини, уподібнення емоційного стану свого співрозмовника. Емпатія є важливою складовою емоційної компетентності практичного психолога. Вміння ідентифікувати себе з клієнтом, відчувати його думки і почуття дає психологу можливість впливу на клієнта, оскільки емоційна спільність психолога і пацієнта створює сприятливий психологічний фон для успішної професійної взаємодії.

Оскільки, як зазначалось нами раніше, структура характеризується не лише складовими її елементами, але і взаємозв'язком між ними, то вивчення структури емоційної компетентності припускає розкриття певних особливостей взаємодії між компонентами досліджуваного феномену.

Визначальне місце у структурі емоційної компетентності як професійної якості та складової професійної діяльності практичного психолога має когнітивний компонент. Когнітивний компонент є основою, що забезпечує виникнення певних емоційних станів,

переконань, мотивів і цілей діяльності. Когнітивний компонент впливає на соціальний компонент емоційної компетентності, але не безпосередньо, а через регулятивний компонент. Соціальний компонент емоційної компетентності пов'язаний з когнітивним, оскільки моральні уявлення, якими оволодіває майбутній практичний психолог, здатні викликати такі емоційні стани, як почуття провини, почуття гідності, морального задоволення, самоповаги, докори сумління тощо. Емоційні переживання, що виникають у процесі діяльності та вчинків практичного психолога, повторюючись і узагальнюючись, перетворюються у стійкі мотиви поведінки, створюючи індивідуальний досвід взаємодії з іншими людьми.

Поєднання індивідуального досвіду з психологічними та етичними знаннями практичного психолога сприяє становленню саморегуляції поведінки фахівця. Регулятивний компонент характеризується способом самоконтролю і саморегуляції власної діяльності. В його основі – когнітивний компонент, тобто вміння розумно регулювати емоції для досягнення певної мети. Емпатійний компонент впливає на розвиток регулятивного, соціального компонентів емоційної компетентності.

Таким чином, вивчення структури емоційної компетентності як складової професійної діяльності практичного психолога дозволяє нам зробити такі висновки: по-перше, до основних компонентів емоційної компетентності практичного психолога відносяться: когнітивний, соціальний, регулятивний, емпатійний; по-друге, компоненти емоційної компетентності взаємопов'язані та впливають один на одного: когнітивний компонент є основою, що сприяє розвитку соціального, регулятивного, емпатійного компонентів; соціальний компонент виступає головним спонукачем діяльності особистості, у процесі якої отримують розвиток її емоції, вміння, навички, чим, власне, і обумовлений вплив регулятивного компоненту на емпатійний компонент; по-третє, емоційна компетентність підвищує професіоналізм особистості практичного психолога та сприяє її подальшому розвитку.

Висновки. Як бачимо, важливою складовою у професійній діяльності практичного психолога виступає власне психологічна складова особистості фахівця, зокрема його емоційна компетентність. На наше глибоке переконання, розвиток саме цієї особистісної якості майбутнього практичного психолога обумовлює його професійне зростання. Переконані, професійно компетентним є такий психолог, який на достатньо високому рівні здійснює свою професійну діяльність і формування особистості якого пов'язане, в тому числі, з набуттям власних емоційних вмінь.

Все зазначене вище доводить, що підвищення продуктивності професійної діяльності вимагає від практичного психолога знань у галузі психології емоцій, вмінь регуляції емоційних станів, а відтак формування його емоційних компетенцій не лише в період професійної діяльності, а ще в процесі навчання у вищому навчальному закладі. З огляду на сказане, підвищення рівня емоційної компетентності майбутніх фахівців, психологів, є важливим завданням сучасної психологічної освіти, актуальним не лише для професійного становлення, а й особистісного розвитку. Емоційна компетентність як «мотиваційно-енергетичний ресурс» [6] особистості виявляє себе як чинник та показник розвитку особистості, її психологічного благополуччя та психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов. Психология образования сегодня: теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Минск, 2003. С.166 – 168.
2. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. Вопросы психологии. 2006. № 3. С.78–86.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2010. 302 с.
4. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: монографія / Носенко Е. Л., Коврига Н. В.. Вища школа, 2003.

5. Лазуренко О.О. Емоції і їх значення в життєдіяльності людини Київ, 1997. 60с.
6. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини: монографія / Носенко Е.Л., Аршава І.Ф., Кутовий К.П.. Дніпро: «Інновація», 2011. 178 с.
7. Маркова А. К. Психологія професіоналізму. Москва, 1996. 308 с.
8. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. Соціальна психологія. 2007. № 4. С. 68–79.

Вознюк Алла Вікторівна,
доктор психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології Комунального закладу
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ВІДПОВІДАЛЬНЕ БАТЬКІВСТВО ЯК ЧИННИК ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Актуальність дослідження. Головним інститутом виховання особистості дитини є сім'я. Все, що людина набуває в сім'ї в дитячі роки, вона зберігає та використовує протягом усього подальшого життя. Головна роль у догляді й розвитку повноцінної особистості дитини істотно належить батькам, яким у переважній більшості бракує відповідних знань та навичок відповідального батьківства. На сучасному етапі розвитку суспільства трансформація ролевих відносин у суспільстві, зміна соціально-психологічного статусу сучасних чоловіків і жінок призвели до підвищення значущості позасімейних цінностей: освіти, кар'єри, матеріальних благ, досягнення високого соціального статусу та ін., що отримало своє відображення на зниженні рівня мотивації та готовності батьків до виконання батьківських обов'язків.

Мета статті – визначити сутність поняття «відповідальне батьківство» та розкрити його значення для психічного розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Аналіз останніх психологічних та соціально-педагогічних досліджень свідчить, що сучасні наукові дослідження приділяють увагу окремим напрямкам формуванню відповідального батьківства і батьківської компетентності.

Так, найбільш традиційним є визначення батьківства, яке наведено у педагогічному словнику для молодих батьків – «це кровне споріднення батьків з їх дитиною, яке визначається на основі документів про шлюб і свідоцтва про народження дитини та на добровільному визнанні себе батьками дитини, яка народилася поза шлюбом» [10].

З психологічної точки зору, Р. Овчарова визначає батьківство як відносно самостійну підсистему в системі сім'ї, феномен, що являє собою сукупність знань, уявлень та переконань стосовно себе у батьківській ролі, які реалізуються у всіх проявах поведінкової складової батьківства, та включає подружню пару, яка вирішила дати початок новому життю, а також саму дитину [9].

Як систему розглядав «батьківство» І. Кон, який визначав батьківство як систему взаємопов'язаних явищ: а) батьківські почуття, любов, прив'язаність до дітей; б) специфічні соціальні ролі й нормативні приписи культури; в) обумовлена тим й іншим поведінка, ставлення батьків до дітей, стиль виховання та ін. [11].

З позиції соціальної педагогіки, О. Безпалько та Г. Лактіонова під батьківством розуміють процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [1].

З позиції соціальної педагогіки О. Безпалько під батьківством розуміє процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [1]. Тобто, дане визначення розширює межі батьківства за рахунок конкретизації того, що воно може бути біологічним і прийомним.

Дослідник В. Кравець, говорячи про батьківство, має на увазі сукупність біологічних, правових та виховних функцій, які виконуються людиною стосовно своїх дітей [7]. Тобто батьківство розглянуто в контексті виконання сім'єю репродуктивної і виховної функції.

Отже, синтезуючи ці визначення, можна сказати, що до формулювання поняття «батьківство» існує декілька підходів:

перший підхід – це дослідження, основою яких є те, що батьківство являє собою самостійну підсистему в системі сім'ї;

другий підхід – це дослідження, які констатують те, що батьківство слід розглядати за ступенем спорідненості (біологічне батьківство, соціальне (прийомне) батьківство);

третій підхід – це дослідження, які розглядають поняття «батьківство» як засіб виховання дитини та створення умов для її гармонійного повноцінного розвитку;

четвертий підхід – батьківство вивчають на основі врахування батьківських характеристик (система взаємодій ціннісних орієнтацій, батьківських установок, відчуттів, ставлення, позицій, відповідальності), які повинні бути їм притаманні для виконання батьківської ролі та формування певного стилю сімейного виховання.

В цілому батьківство повинно враховувати взаємозалежність гармонійного розвитку дитини не тільки зі знаннями батьків про методи виховання дітей і формування їхньої поведінки, а також із внутрішньою атмосферою, стилем взаємодії батьків та дітей і способом життя сім'ї.

Факторами формування батьківства [1] є:

- макрофактори (урбанізація, зайнятість, освіта і культура, економічний розвиток суспільства, норми та явища адаптації);

- мезофактори (батьківська сім'я, звичаї, стереотипи, традиції мікросередовища (міста, села тощо);

- мікрофактори (цілі подружжя, їх світогляд, цінності, образ життя сім'ї, взаємодія у сім'ї, міцність шлюбу, зміст функцій, обов'язків і відповідальності в сім'ї, риси та якості особистості батьків, фізичні, психологічні та статеві особливості дитини, особливості подружніх взаємин, сімейні традиції, етіологічний фактор); особистісні фактори (індивідуально-особистісні особливості жінки або чоловіка).

В. Рамих виділяє два різновиди батьківства: інстинктивне та усвідомлене. Усвідомлене – коли материнство є для жінки обдуманим вчинком, свідомим актом вибору життєвих пріоритетів. Інстинктивне – коли поява дитини значною мірою результат несподіваний і є швидше прикритим, ніж бажаним варіантом розвитку подій для самої жінки [13].

Розвиненою формою батьківства є усвідомлене батьківство, яке за визначенням В. Кравця, «...це повне взяття на себе відповідальності за процес зачаття й народження здорових дітей» [7]. Тобто батьки повинні знати про кризи, які її очікують у зв'язку з появою дітей, сімейним життям і вихованням на кожному етапі, володіти життєвими вміннями і батьківською компетентністю для успішного подолання криз розвитку, криз дитячого віку і сімейних труднощів. Саме це і буде відповідальним батьківством – як правильно любити дитину в благополучній сім'ї.

На думку І. Звереві та Ж. Петрочко усвідомлене батьківство розглядається як соціально-психологічний феномен, що, базуючись на певній системі знань, умінь, навичок, почуттів, якостей, реалізується у відповідальній поведінці батьків, спрямованій на виховання і розвиток дитини, формування її гармонійної особистості [4]. Тобто усвідомлене батьківство є відповідальним. О. Бартків розглядає усвідомлене батьківство, як взаємодію батьків чи осіб, які їх замінюють, між собою, іншими членами сім'ї, у т.ч. дітей, результатом чого є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного, гармонійного розвитку дитини на всіх етапах її життя.

Усвідомлене батьківство передбачає прагнення батьків до поповнення своїх знань, розвитку вмінь, здібностей та почуттів щодо процесу виховання дитини, гармонізації сімейних стосунків [1].

Усвідомлене батьківство містить декілька компонентів, це: ціннісні орієнтації подружньої пари; батьківські установки та сподівання; батьківське ставлення; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківська відповідальність та стиль сімейного виховання, кожен з яких охоплює когнітивну (усвідомлення себе як батьків, уявлення про ідеальних батьків, знання батьківських функцій), емоційну (суб'єктивні батьківські відчуття, ставлення до дитини, ставлення до чоловіка/жінки як до батька спільної дитини) та поведінкову (вміння, навички та діяльність батьків з догляду, забезпечення, виховання та навчання дитини, взаємовідносини із шлюбним партнером та стиль сімейного виховання) складові, які можуть виступати як окремими феноменами, так і взаємопов'язаними між собою підсистемами в системі «батьківства» [1].

Кожен з вищезначених компонентів усвідомленого батьківства має формувальну частину, через яку можливо здійснювати процес формування відповідального батьківства. Саме вони і повинні стати змістом батьківської освіти.

З метою формування навичок усвідомленого батьківства використовується ряд форм та методів. Серед форм найпоширеніших є:

- індивідуальні (етична бесіда, консультація, інформування, листування);
- групові (тренінг, семінар, тести, відео лекторії, конкурси, вікторини та ін);
- масові (тематичні дні, тижні, акції, вечори, конференції та ін).

Найбільш доцільними у формуванні навичок відповідального батьківства є методи, які активізують думку батьків, спонукають їх до роздумів, осмислення інформації, пошуку аргументів за і проти.

Серед словесних методів, досить поширеними є метод етичної бесіди, диспуту, «мозковий штурм». Як ефективний метод формування відповідального батьківства, пізнання морально-психологічних засад побудови людських взаємин є також сюжетно-рольова гра. Під час таких ігор учасники прагнуть застосовувати свій життєвий досвід у побудові сюжетної лінії, а значить замислюватись над проблемою; сам процес гри викликає особливу емоційну атмосферу, коли у невимушеній обстановці учасники дискутують на тему кожного варіанту сюжету, типовим чи нетиповим він є у реальному житті, якими можуть бути наслідки запропонованого розв'язку проблеми; програвання ролей вимагає від учасників певної ідентифікації з дійовими особами, що розширює межі образів «Я» і «не Я».

Дієвим у формуванні навичок відповідального батьківства виявився метод можливих варіантів («дерево рішень»), який використовувався для раціоналізації процесу прийняття рішення в ситуації, коли неможливо однозначно розв'язати поставлене завдання. Зазначений метод доречно використовувати також під час аналізу соціально-моральних ситуацій, що допомогло досягнути повного розуміння причин поставленої проблеми, механізм прийняття складних рішень, проаналізувати суперечливі дані. Це дало змогу точніше оцінити загальний культурний, інтелектуальний рівень розвитку особистості батьків.

Ефективним, хоча і трудомістким є дослідницький метод, коли батьки залучаються до самостійного формулювання морально-психологічних проблем, пошуку шляхів їх розв'язання.

Висновки. Батьківство може бути усвідомленим і обов'язково при цьому відповідальним, тобто усвідомлене батьківство є ширшим поняттям за відповідальне, включає його до себе. Усвідомлене батьківство включає до себе сімейні цінності, ролі, особливі знання, життєві і батьківські вміння. Відповідальне батьківство передбачає відповідальність батьків за свою репродуктивну, батьківську поведінку, за життя і виховання дитини тощо. Відповідальне батьківство тільки з вмінням любити дитину стає усвідомленим. Але воно є першоосновою для формування усвідомленого батьківства – засвоєння нових знань, цінностей, вмінь тощо. Отже, формування навичок відповідального батьківства завжди спрямоване на вироблення у батьків таких раціональних установок: розуміння сутності поняття усвідомлене батьківство, батьківство, сім'я; знання стилів батьківської поведінки, усвідомлення батьківських функцій, розуміння етико-психологічних, економічних, педагогічних засад розвитку шлюбно-сімейних відносин.

Список використаної літератури

1. Безпалько О. В. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: Метод. Матеріали для тренера // Безпалько О. В., Лях Т.Л., Молочний В. В. та ін. / [заг. ред. Г. М. Лактіонової]. К.: Наук. Світ, 2003. 107 с.
2. Вахняк Н. В. Соціально-педагогічний аналіз проблеми усвідомленого батьківства. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [педагогічні науки] / гол. ред. В. С. Курило. Луганськ, Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. №20 (231), Ч. II, 2011. С. 297–303.
3. Вязнікова О.В. Формування навичок усвідомленого батьківства у старшокласників. Психологічна газета. 2006. № 16. С. 13-16.
4. Зверева І. Д. Основи батьківської компетентності: [навч. посіб.] / [упоряд.: Т.Г. Веретенко, І.Д. Зверева, Н.Ю. Шевченко] / [заг. ред. І. Д. Зверєвої]. К.: Науковий світ, 2006. 156 с.
5. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : [навч.-метод. комплекс / автор.-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та інш.] / за заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко. К.: Фенікс, 2007. 528 с.
6. Кобильченко В. Світ підлітка. Журнал для батьків. 1999. № 3. С. 6–7.
7. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: [навч. посіб.]. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
8. Мудрик А. В. Социальная педагогика: [уч. пособие] / [ред. В. А. Сластенин]. М. : Академия, 1999. 196 с.
9. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. 319 с.
10. Педагогічний словник для молодих батьків. К.: ДЦССМ, 2002. 348 с.
11. Кон И. С. Этнография родительства. М.: Академия, 2000. 354 с.
12. Рамих В.А. Материнство как социокультурный феномен. Ростов на-Дону, 1997. 206 с.

Воронкова Альона Олександрівна,

магістрантка спеціальності 053 Практична психологія

Комунального закладу Сумський обласний

інститут післядипломної педагогічної освіти

ПРИЧИНИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни в житті суспільства, породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього і, як наслідок, переживання емоційної напруженості, тривоги і тривожності. Проблема вивчення причин прояву тривожності в підлітковому віці, має вирішальне значення в розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Феноменом тривожності, що переживає особистість корелює з інтелектуальними особливостями, деякими особливостями сприймання, та рівнем домагань. Дослідження проблеми причини прояву тривожності на особистість цікавить широке коло вчених. Підлітковий вік – це складний етап у житті людини. На цьому проміжку часу остаточно формується не лише фізичний, а й психічний розвиток людини. Вирішення цієї проблеми, об'єктивна оцінка наслідків наявності в емоційному житті дитини надмірної тривоги і страху, своєчасна і якісна діагностика подібного неблагополуччя, адекватні корекційні заходи можуть зменшити ризик виникнення небажаних тенденцій у розвитку особистості, сприяти для власної реалізації та повноцінного суспільного життя, її продуктивній діяльності у суспільстві. Вивчення, а також своєчасна діагностика і корекція рівня тривожності у дітей допоможе уникнути ряд труднощів і зниженню стану тривоги, що позитивно впливає на загальний рівень добробуту та взаєморозуміння родини [1].

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні причин прояву тривожності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-психологічних джерел свідчить про те, що проблематикою тривожності на загально-психологічному рівні займалися такі науковці як: Ф.Б. Астапова (функціональний підхід до вивчення тривожності), Ф.Б. Березіна (адаптаційні механізми тривожності), А.М. Прихожан (проблема діагностики причин тривожності, корекція тривожності, види і “маски” тривожності), Ю.Л. Ханін (міжособистісна і внутрішньо-групова тривога в умовах спільної діяльності). Такі вчені, як Е.Х. Еріксон, Ю.В. Пахомов, Г.Ю. Айзенк, Б.О. Вяткін, Ч.Д. Спілбергер, Є.М. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, С.В. Ковальов, Л.Д. Столяренко, досліджували явище підліткової тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості. Проблемою впливу батьківського відношення до дитини займалися такі дослідники як А.В. Петровський, О.І. Захаров, І.М. Балинський, В.Н. Мясичев, Р.А. Зачепицький та інші.

У психологічному словнику під тривожністю розуміється індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань стану тривоги, а також в низькому порозі її виникнення [7].

Стан тривожності, хвилювання – вперше у своїх дослідженнях виділив З. Фрейд. Він охарактеризував даний стан, як емоційне почуття безпорадності, що включає в себе переживання очікування та невизначеності. Все це засновано на внутрішніх причинах [10].

А. Адлер у своїй індивідуальній теорії особистості розглядав тривожність в якості симптому неврозу, а останній розумів досить широко – як діагностично неоднозначний термін, що охоплює численні поведінкові порушення [4].

В екзистенціалізмі, так само, як і в психоаналізі, тривожність розглядається як причина розвитку психопатології. Виникнення тривожності породжує захисні механізми, тобто психічну активність, як свідому, так і несвідому. Автори проводять відмінності між нормальною (адекватною) і патологічною тривожністю. Нормальна тривожність сприяє адаптації людини в соціумі, тоді як патологічна (невротична) тривожність змушує самостверджуватися в якійсь обмеженій сфері, закрившись від реальності, обмежуючи можливості свого життєвого досвіду [3].

Тривожність традиційно розглядається як прояв неблагополуччя, викликане нервовопсихічними і важкими соматичними захворюваннями, або представляє собою наслідок перенесеної психічної травми [2].

Оригінальний підхід в дослідженні тривожності, запропонований Л.І. Божович, полягав в тому, що виділялися два види тривожності – адекватна (відображає об’єктивну відсутність умов для задоволення тієї або іншої потреби) і неадекватна – при наявності таких умов. Тільки в останньому випадку можна говорити про тривожність як стійку функціональну структуру емоційної сфери, стійке особистісне утворення [4].

Вітчизняний науковець А.М. Прихожан розглядає тривожність як переживання емоційного дискомфорту, передчуття небезпеки, що загрожує. Тривожність – стійке особистісне утворення, що зберігається протягом досить тривалого періоду часу. Вона має власну спонукальну силу і константні форми реалізації в поведінці з переважанням компенсаторних і захисних проявів. Виникнення і закріплення тривожності пов’язані з незадоволенням провідних вікових потреб дитини, які набувають гіпертрофованого характеру [5]. А.М. Прихожан доводить про наявність двох основних категорій тривожності: відкритої – свідомо пережитої, що проявляється в поведінці і діяльності у вигляді стану тривоги, і прихованої, різною мірою не усвідомлюваної, що виявляється або надмірним спокоєм, нечутливістю до реального неблагополуччя і навіть запереченням його, або непрямим шляхом через специфічні способи поведінки [6].

У дослідженні причин, що викликають тривожність і впливають на зміну її рівня, був виявлений зв’язок тривожності з характеристиками сім’ї і особливостями сімейного виховання, шкільною успішністю, взаємовідношенням із вчителями та однолітками,

посттравматичним стресом, екологією, природними передумовами, соціальними причинами – сприйняття людиною навколишньої дійсності, як загрозової і нестабільної.

В якості найважливішого джерела тривожності виділяється внутрішньо особистісне джерело тривожності – внутрішній конфлікт, пов'язаний з відношенням до себе, самооцінкою, Я - концепцією [10].

Прояви тривожності в підлітковому віці можуть носити соматичний і поведінковий характер. Соматичні прояви стосуються змін у внутрішніх органах, системах організму: прискорене серцебиття, нерівне дихання, тремтіння кінцівок, скутість рухів. Може підвищуватися артеріальний тиск, виникають розлади шлунка [3]. На поведінковому рівні прояви підвищеної тривожності ще більш різноманітні й непередбачені. Вони можуть коливатися від повної апатії і безініціативності до демонстративної агресії.

Несвідомо маскуючи свою тривожність, підліток провокує негативне ставлення до себе, що ускладнює і без того важкий внутрішній стан. Найчастішими проявами тривожності в підлітковому віці є апатія і млявість. Зазвичай, тривожні підлітки – це невпевнені в собі люди, з нестійкою самооцінкою. Постійне почуття страху перед невідомим призводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу, воліють не звертати на себе увагу оточуючих, намагаються точно виконувати вимогу – не порушувати дисципліну [6]. Юнаки та дівчата, з високим рівнем тривожності як правило, не користуються загальним визнанням в групі, хоча і не залишаються в ізоляції. Вони найчастіше належать до числа найменш авторитетних в суспільстві, так як дуже часто невпевнені в собі, замкнуті, нетовариські, або, навпаки, надто говіркі, настирливі, або злі. Причиною низького авторитету, непопулярності є їх безініціативність, яка є наслідком невпевненості в собі [8]. Це інтегральна якість особистості підлітка, що характеризується неприємною ознакою психічного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруги та хвилювання, а з фізіологічного боку супроводжується активізацією автономної нервової системи.

Висновки. Таким чином, підліткова тривожність пов'язана, насамперед, з диспропорціями в розвитку, з передчасним розвитком і його затримкою. Одним з факторів, що впливають на її розростання, є особливості батьківського відношення до дитини: суворого, жорстокого відношення, стилі виховання, позиція батьків стосовно дитини, відсутність емоційного контакту з дитиною, обмеженість у спілкуванні з ним, незнання вікових і індивідуальних особливостей підлітка. Іншим фактором, що впливає на виникнення тривожності в підлітковому віці є акцентуації характеру, що викликають труднощі взаємодії з оточуючими, особливу специфіку поведінки та спілкування. І важливим завданням психолога у роботі з підлітками має бути дослідження проявів акцентуйованих рис характеру у поведінці особи, попередження загрози для її соціальної адаптації, самореалізації та становлення.

Список використаних джерел

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2008. 379 с.
2. Изард К. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006. 464 с.
3. Кокун О.М. Психофізіологія: Навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 184 с.
4. Максимова Н.Ю. Психологія девіантної поведінки: Навч. посібник/ Н.Ю. Максимова. Київ: Либідь, 2011. 520 с.
5. Палій А.А. Диференціальна психологія: Навч.посібник / А. А. Палій. К.: Академвидав, 2009. 360 с.
6. Прихожан А.М. Тривожність у дітей та підлітків: психологічна природа і вікова динаміка. М.: «МОДЕК», 2000. 304 с.
7. Психологічний словник / за ред. О. Ю. Приходько. К.: Каравела, 2012. 327с.
8. Савчин М. В., Василенко Л.П. Вікова психологія: Навч.посіб. 2-ге вид., / Н.В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ: Академвидав, 2009. 360 с.
9. Селье Г. На уровне целого организма. Москва : Наука, 1972. 123 с.

Воронова Олена Миколаївна,
практичний психолог Путивльського коледжу
Сумського національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Формування комунікативної компетентності – це мета, завдання й проблема підготовки майбутніх фахівців для будь-якої професійної галузі, яка в умовах модернізації вітчизняної освіти, сучасної науки й виробництва набуває особливої актуальності. Завдання вузу – дати правильне уявлення про комунікативні властивості особистості, які необхідні висококваліфікованому фахівцеві, і за роки навчання сформувати, удосконалити ці якості. Спілкування – це своєрідний міст між людьми, між групами людей, між окремими державами. Уміння будувати відносини з людьми, знаходити підхід до них складає основу життєвого і професійного успіху кожного. Тому питання формування комунікативної компетентності як важливої складової професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти України.

Мета статті – охарактеризувати умови і прийоми формування комунікативної компетентності студентів вищих закладів освіти та її роль у професійній діяльності сучасного фахівця.

Виклад основного матеріалу. Цінність комунікативних знань давно усвідомлена людством. Давньогрецький філософ Демокрит говорив про те, що «виховання розвиває у молоді людини три дари: милостиво мислити, бездоганно говорити, належно діяти» [1].

Формування комунікативної компетентності у студентів є одним із необхідних чинників формування їх як професіоналів. Джерелами комунікативної компетентності є вроджені особливості особистості, виховання, життєвий досвід, загальна ерудиція і спеціальні методи навчання. Крім того, вміння взаємодіяти з іншими людьми набуває і на основі прикладів з літератури, театру, кіно, засобів масової інформації. Професійна комунікативна компетентність не може бути сформована стихійно, необхідна спеціальна робота і відповідні психологічні умови.

Поняття комунікативної компетентності впродовж років досліджується багатьма вченими, зокрема, такими як: В.В. Вдовін, П.Я. Гальперин, Г.В. Данченко, І.В. Кухт, Н.А. Сури, Ю.П. Федоренко, Ю.В. Ященко та ін. Так, Н. В. Якса, А.А. Вербицький, П.Я. Гальперин термін комунікативної компетенції трактують як рівень уміння особистості встановлювати та підтримувати контакти з іншими; потребу в спілкуванні, впевненість у собі та власній самооцінці; соціально-ситуативну адаптованість і вільне володіння вербальними й невербальними засобами суспільної поведінки знання, уміння та навички, що забезпечують регуляцію процесу спілкування.

На думку сучасних педагогів (Н. Бібік, І. Зязюна, С. Мартиненко), саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти [4].

В.Г. Кочеткова виділила основну проблему в сфері розвитку комунікативної компетентності у студентів: студенти (особливо перших курсів) недостатньо володіють навичками слухання. При цьому вони відчують труднощі в тих випадках, коли потрібно пояснити або продовжити вже висловлену однокурсником думку; студенти часто демонструють недостатній розвиток навичок ділового спілкування. Це проявляється в нездатності організувати співпрацю з маловідомими людьми, а також у стійкому небажанні виконувати навчальні завдання спільно з неприємними в особистому плані однокурсниками.

Ця особливість є наслідком недостатнього досвіду групової роботи в організаціях. Деякі студенти зізнавалися, що тільки у вузі вперше зіткнулися з груповою формою навчання. Також однією з актуальних проблем є нездатність більшості студентів аргументовано, різнобічно, із залученням життєвого досвіду і наукових знань формулювати свою точку зору. Найчастіше це практично не пов'язане з розвитком мовлення, інформованості або словниковим запасом майбутнього фахівця, а пояснюється відсутністю досвіду участі в дискусіях [3].

Комунікативна компетентність – це здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації, будувати спілкування з іншими людьми. Сучасна людина проводить в усному спілкуванні 65% свого робочого часу. Витрата чистого часу на бесіди у пересічного мешканця Землі складає 2,5 року. Це означає, що кожен протягом свого життя встигає «наговорити» близько 400 томів обсягом по 1000 сторінок. Отже, люди багато розмовляють, але часто роблять це неефективно. Приблизно 50% інформації втрачається при передачі. Причиною є невміння донести до співрозмовника повідомлення, схильність говорити самому, небажання слухати. У спілкуванні реалізується людська сутність, через спілкування (комунікацію) людина реалізовує себе, стверджує, вирішує питання, проблеми.

На формування комунікативної компетенції впливає низка внутрішніх та зовнішніх факторів. До внутрішніх належать: мотиваційна сфера; внутрішня позиція особистості; розвиток та становлення власного «Я», почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів належать соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальна структура, різниця між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різниця у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування.

До комплексу комунікативних знань та вмінь, що складають комунікативну компетентність фахівця, дослідники відносять наступні:

- знання норм та правил спілкування (ділового, повсякденного, святкового тощо);
 - високий рівень мовленнєвого розвитку, що дозволяє у процесі спілкування вільно передавати і сприймати інформацію;
 - розуміння невербальної мови спілкування;
 - вміння вступати в контакт з людьми з урахуванням їх статевих, вікових, соціокультурних, статусних характеристик;
 - вміння вести себе адекватно ситуації та використовувати її специфіку для досягнення власних комунікативних цілей;
 - вміння впливати на співрозмовника таким чином, щоб схилити його на свій бік, переконати у силі своїх аргументів;
 - здатність правильно оцінити співрозмовника як особистість, як потенційного конкурента або партнера й обирати власну комунікативну стратегію в залежності від цієї оцінки;
 - здатність викликати у співрозмовника позитивне сприйняття власної особистості.
- Усі названі характеристики мають бути притаманні фахівцям будь якої галузі, тому комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної підготовки [5].

Для підвищення ступеня ефективності формування комунікативної компетенції, необхідно реалізувати такі педагогічні умови: здійснення психолого-педагогічної підтримки студентів у ході навчального заняття; використання інтерактивних методів навчання (дискусії, дебати, ділові ігри, проектні методи); включення в систему занять проблемних ситуацій як провідної дидактичної одиниці [2].

Вивчаючи дисципліни «Ділова українська мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Соціологія», «Основи психології», «Культурологія» студенти виконують такі завдання як: моделювання ситуації переговорів, ділових бесід, нарад на різні професійні теми; підготовка матеріалів і презентація з мультимедійним супроводом інформації на визначену тему, пов'язану з майбутньою професійною діяльністю; розробка та реалізація ділових ігор.

В умовах ВНЗ найкращий навчальний ефект у навчанні комунікативної компетентності дають соціально-психологічні тренінги. Тренінг комунікативної компетентності полягає у виробленні соціально-психологічних умінь, пов'язаних з формуванням навичок спілкування, самопрезентації та ін. Така форма роботи допомагає відпрацювати навички переконання, вміння знайти аргументи на користь своєї позиції, розвинути вміння знаходити підхід до людей, розвиток вміння невербального засобу спілкування, навчити ефективним способам спілкування.

Не менш ефективним, особливо під час організації самостійної роботи студентів, є метод випадків і ситуацій («casemethod»). Це інтерактивний метод навчання, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів. «Casemethod» – це опис реальної життєвої ситуації, який використовують як педагогічний інструмент, щоб спровокувати дискусію в навчальній аудиторії. Перевагою цього методу є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що є надзвичайно вагомим у процесі підготовки майбутнього фахівця.

Важливим етапом формування комунікативної компетенції є створення мультимедійної презентації, що спонукає студентів до усного мовлення. Її використання допомагає викладачу змінити форму навчання з авторитарної на комунікативну, заглиблену в спілкування; вчити мову не аналітично, а критично (формувати здатність висловлюватися, висловлювати думки за рахунок умінь слухати, читати, говорити і писати; підтримувати ефективну мотивацію та зв'язок із реальним життям для набуття практичних умінь; викликати інтерес до отримання інформаційних повідомлень та відтворення власних; виховувати та розвивати особистість студента одночасно з процесом засвоєння нових знань.

Використання такого інтерактивного методу навчання, як дискусія дає змогу студентам накопичити низку прийомів організації обміну думок. До них належать:

- «круглий стіл»: бесіда, у якій на рівних бере участь невелика група студентів (до 5 чоловік), відбувається обмін думками як між студентами, та з «аудиторією» (решта групи);
- «засідання експертної групи» («панельна дискусія»): спільне обговорення висунутої проблеми учасниками групи (4-5 студентів з визначеним заздалегідь головою) та обговорення доповіді (досить стислої, у якій кожен доповідач висловлює свою позицію);
- «форум»: обговорення, що нагадує «засідання експертної групи», у ході якого ця група обмінюється думками з «аудиторією»;
- «дебати»: формалізоване обговорення, яке побудоване на основі виступів учасників-представників двох протилежних команд-суперників та заперечень до цих виступів. Варіантами такого обговорення є «британські дебати», що нагадують процедуру обговорення проблемних питань у Британському парламенті;
- «засідання суду»: обговорення, що імітує слухання справи у суді, на якому розподіляються чітко ролі всіх учасників.

Серед форм навчальної дискусії можна виділити і «техніку акваріума» – особливий варіант організації групової взаємодії. Цей різновид дискусії застосовується у роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний із суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

Одним з ефективних засобів організації навчальної діяльності, яка збільшує самостійність дітей є об'єднання студентів у малі групи (по п'ять-шість чоловік) і організація діалогу між групами(міжгруповий діалог).

Такі групові форми роботи, як рольові ігри, «Кейс» - метод, метод портфоліо, метод проектів, практичні заняття (диспут, «вибори», «снігова куля») формують вміння співпрацювати, розвивають гуманні стосунки між студентами, підвищують результативність у засвоєнні знань і формуванні умінь.

Впровадження нових методик викладання у вищу школу потребує від викладача змінити і ставлення до своєї ролі в аудиторії, як до керівника процесом навчання. Кожен викладач має право обирати такі форми роботи, які відповідають меті навчальної дисципліни. Безумовно, викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі потребує змін.

Цей процес довготривалий. Він залежатиме передусім від активності студентів, від їхнього бажання постійно самовдосконалюватися з фахових предметів.

Ключові шляхи реалізації комунікативної компетенції студентів полягають у тому, що форми, методи та прийоми роботи спрямовані на те, щоб зміст навчального матеріалу був джерелом для самостійного пошуку вирішення проблеми.

Висновки. Постійні зміни, що проходять у нашому житті та житті нашої країни, вимагають високого рівня компетентності в усіх вищезазначених питаннях, адекватної поведінки у певній соціально-психологічній ситуації для досягнення мети бути високоосвіченою особистістю.

Використання групових та інтерактивних методів навчання є одним із результативних шляхів впровадження комунікативного та діяльнісного підходів на заняттях, які акцентують увагу на навчанні у співпраці, спілкуванні, партнерстві, становленні активної суб'єктної позиції у навчанні, застосуванні здобутих знань у практичних ситуаціях.

Формування й становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх спеціалістів, їхню творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, а саме це необхідно майбутнім фахівцям для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Список використаних джерел

1. Барановська Л.В. Комунікативна компетентність викладача вузу. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: збірник наукових праць / ред. кол. Гузій Н.В. та інші. К., НПУ, 1999. С. 146–149.

2. Євдокімов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів. Педагогіка і психологія. 1997. №2. С.161-170.

3. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. К.: ВПОЛ, 2001. 502 с.

4. Сергієнко Н. П. Комунікативна компетентність як засіб підвищення стресостійкості працівників МНС. Проблеми екстремальної такризивої психології. Зб. наук. праць. Харків: НУЦЗУ, 2012. Вип.12. С.122–129.

5. Ягупов В.В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Серія «Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». 2007. Т.71. С. 3.

Гаврик Катерина Миколаївна,
фахівець відділу консультаційної підтримки
ТОВ «СУМИ КОНТАКТ»;
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ КОНТАКТ-ЦЕНТРУ

Актуальність дослідження. Людське суспільство немислиме поза спілкуванням. Спілкування виступає необхідною умовою буття людей, без якого неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій, процесів і властивостей людини, а й особистості в цілому. Реальність і необхідність спілкування визначено спільною діяльністю: щоб жити люди змушені взаємодіяти. Спілкується завжди діяльна людина, діяльність якої перетинається з діяльністю інших людей. Спілкування дозволяє організувати громадську діяльність та збагатити її новими зв'язками і відносинами між людьми.

У найзагальнішому плані компетентність у спілкуванні передбачає розвиток адекватної орієнтації людини в самому собі – власному психологічному потенціалі,

потенціалі партнера, в ситуації і задачі. Таким чином, формування комунікативної компетенції людини є актуальною проблемою соціальної психології, вирішення якої має важливе значення як для кожної конкретної людини, так і для суспільства в цілому.

Мета статті – розкрити особливості комунікативної компетентності у працівників контакт-центру.

Виклад основного матеріалу. Здійснений аналіз терміну «компетентність» засвідчив, що компетентність стосується особи, визначає її здатність якісно виконувати роботу, має елемент готовності до нестандартної ситуації, обумовлений особистісною характеристикою людини, впливом внутрішніх чинників (досвіду, цінностей), таким чином відбувається перехід від якісних знань до якісної діяльності. Компетентність – це цілісна якість особистості, яка, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв’язувати завдання реальної практичної діяльності. Особистість бере на себе відповідальність за ефективність своєї роботи, подає її через призму власної системи цінностей. Індивідуальне ставлення суб’єктивує компетенції, що впливає на предмет і результат діяльності. Таким чином, компетентність виявляється в успішно реалізованій компетенції у певній значимій для особистості діяльності.

Вивчивши дослідження багатьох авторів щодо видів компетентностей ми дійшли висновку, що на теперішній час не має єдиної структури щодо розуміння видів компетентностей. Вважаємо що необхідно чітко структурувати компетентності та визначити критерії їхнього виміру.

Розглянемо більш детальніше понятійний зміст цих видів компетентностей. На нашу думку, до ключової особистісної компетентності слід віднести такі види компетентностей:

1. Інтрапсихічна компетентність – це спроможність особистості самоусвідомлювати себе, свої характерологічні особливості, властивості, можливості, це здатність до саморефлексії, саморозвитку, самооцінки тощо.

2. Екстероцептивна компетентність – це здатність особистості сприймати, розуміти та приймати інших.

3. Загальнокультурну – це здатність особистості дотримуватися певних правил культурної поведінки, що детермінується культурною спрямованістю особистості (її світоглядними уявленнями, ціннісними орієнтаціями, рівнем освіченості тощо).

4. Здоров’яощадливу – це здатність особистості до дотримання засад здорового способу життя та правил безпечної поведінки в усіх сферах життєдіяльності.

До складу соціальної ключової компетентності входять такі компетентності:

1. Комунікативна компетентність – це здатність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми на основі сукупності знань та вмінь, що забезпечують ефективний плин комунікативного процесу. Вона складається з трьох головних підвидів – мовленнєвої, мовної та соціокультурної. У мовленнєву входить – аудіювання, говоріння, читання та письма; у мовну – лексична, граматична, фонологічна та орфографічна, а у соціокультурну – країнознавчу та лінгвокраїнознавчу.

2. Правова компетентність – це усвідомлення значення своїх соціальних функцій як громадянина своєї країни, члена суспільства, стійке позитивне ставлення до своїх громадських обов’язків. Правова компетентність визначається правовою культурою особистості, її правовою свідомістю, усвідомленістю та відповідальністю, тобто це усвідомлена потреба особи в дотриманні вимог законів, визнанні рівності всіх людей, повазі до свободи, відкритості.

3. Політична компетентність – це самоусвідомлення державної політики, її прийняття або неприйняття, знання символів держави (герб, прапор, гімн), уміння співвідносити свої інтереси з інтересами суспільства; націленість на вдосконалення і розвиток суспільства на принципах гуманізму, свободи і демократії; досвід суспільно-корисної громадської діяльності; наявність певної життєвої позиції і внутрішньої готовності до її реалізації. Це також здатність особи брати на себе відповідальність, брати участь у функціонуванні і

поліпшенні демократичних інститутів. Тобто це особистісна активність і мобільність, її громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громадян.

4. Рольова компетентність – це здатність особистості розв’язувати життєві проблеми, пов’язані з рольовою поведінкою або її засобами.

5. Психологічна компетентність – це здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань про людину як індивіда, суб’єкта праці й особистість, як у власній життєдіяльності так й професійній або іншій взаємодії. Високий рівень психологічної компетентності забезпечує успішну діяльність і взаємодію в системах «людина-людина», «людина-колектив», «людина-більші соціальні групи».

Отже, на основі аналізу психологічної літератури та теоретичного дослідження проблеми за основу нашого дослідження було взято комунікативну компетентність, яка належить до ключових, тобто таких, що мають особливе значення у житті кожної людини. Комунікативна компетентність є невід’ємною складовою структури змісту мовної освіти і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та вміннями застосовувати відповідні знання у практичній діяльності.

Для фахівців професій типу «людина – людина» компетентність у спілкуванні, знання закономірностей, функцій, видів, форм, рівнів і способів впливу на особистість є однією з головних умов досягнення високого рівня професіоналізму, оскільки в умовах контактування можна створити адекватне уявлення про людину, її бажання, потреби. Таким чином, знання сутності спілкування, його особливостей і проблем складає підґрунтя для реалізації та поліпшення стосунків з іншими людьми, у тому числі в професійній сфері.

Професійне спілкування працівників сфери консультування та обслуговування належить до рольової комунікації, учасники якої виступають як носії певних ролей (майстер – замовник, покупець – продавець тощо). При такому спілкуванні людина віддзеркалюється не стільки як індивідуальність, скільки як соціальна одиниця, що виконує певні функції.

Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має безсумнівно інваріантні загальнолюдські характеристики і в той же час характеристики, історично і культурно обумовлені.

С. Кормієр виділяє у структурі комунікативної компетентності когнітивний, емоційно-оцінний і поведінковий компоненти, що, на наш погляд, дозволяє розглядати її ширше і наближує за змістом до поняття комунікативної культури. Перший компонент, окрім знання мови, передбачає знання теорії та психології спілкування, правил ділового етикету, засобів впливу на аудиторію й формування іміджу, прийомів встановлення, підтримки і завершення мовленнєвого контакту для досягнення певної мети. Разом з тим когнітивний компонент характеризує адекватну орієнтацію фахівця в собі, партнерах, ситуаціях професійного спілкування і конкретних комунікативно-професійних цілях, а також знання ним нормативно-проектної та політично орієнтованої комунікативної культури. Емоційно-оцінний компонент свідчить про комунікативні установки фахівця, його мотиви вибору професії, інтерес до неї, сприйняття себе та інших. Поведінковий – розкриває уміння використовувати техніки спілкування, кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації, також визначає рівень ситуативної адаптивності у професійно значущих ситуаціях. У ньому виявляються також уміння справляти враження і впливати на співбесідника. Таке бачення комунікативної компетентності дозволяє розглядати її в ракурсі фахової комунікативної культури.

Особистість, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією. Комунікативна компетенція залежить від багатьох факторів, а саме:

- комунікативних інтенцій (утримання в пам’яті сказаного й постійна кореляція плину спілкування з метою мовця, його результатами);
- дотримання комунікативних стратегій (конкретної мети), що дають змогу досягти необхідного результату спілкування;

- знання особистості співрозмовника і зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата (темпераменту, переваг, звичаїв, уподобань), його соціальних ролей;

- постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування, підтримання самого процесу і його контроль;

- навичок та вмінь завершення комунікації, виходу з неї тощо.

Отже, комунікативна компетенція – це сукупність знань про спілкування у різноманітних умовах і обставинах з різними комунікантами, а також знання вербальних і невербальних засад взаємодії, умінь і навичок їх ефективного застосування у конкретній ситуації спілкування в ролі адресанта і адресата.

Узагальнення результатів вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності дали змогу розглядати комунікативну компетентність як складно організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності.

Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб'єкт реалізує у процесі діяльності й спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей, названих нами у дослідженні основними структурними компонентами:

1. Комунікативно-мовленнєву здатність, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. Соціально-перцептивну здатність як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і взаємооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння: а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної й особистісної сутності); б) моральні уявлення (емпатію як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повагу до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів й уподобань, інтуїція).

3. Інтерактивну здатність як вміння організувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування: вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Ці здатності (компетентності) мають низку характеристик: вони самостійні (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), взаємозалежні (кожна певною мірою пов'язана з іншими), ієрархічно організовані (кожна існує завдяки наявності попередньої). А оскільки з кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціокомунікативні стандарти, це і зумовлює потребу у вивченні й розвитку взаємопов'язаних компетентностей: комунікативно-мовленнєвої, соціальної взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини, вдосконалення яких – безперервний процес.

Компетентність фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значимість і особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу.

Висновки. На підставі результатів дослідження особливостей комунікативної компетентності у працівників контакт-центру ми дійшли таких висновків.

Компетентність – це цілісна якість особистості, яка, базуючись на знаннях, уміннях, навичках, досвіді й особистісних якостях, відображає прагнення, готовність і здатність вирішувати проблеми та розв'язувати завдання реальної практичної діяльності. Особистість бере на себе відповідальність за ефективність своєї роботи, подає її через призму власної

системи цінностей. Індивідуальне ставлення суб'єктивує компетенції, що впливає на предмет і результат діяльності. Таким чином, компетентність виявляється в успішно реалізованій компетенції у певній значимій для особистості діяльності.

Комунікативна компетентність є невід'ємною складовою структури змісту мовної освіти і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та вміннями застосовувати відповідні знання у практичній діяльності. Комунікативна компетентність передбачає вміння взаємодіяти з людьми й подіями, працювати в групі, презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації; вона виражається в умінні самостійно вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника, ураховуючи його особливості; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу до чужої думки; висловлювати, аргументувати і в культурній формі обстоювати власні погляди, стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; оцінювати успішність ситуації спілкування.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М: Аспект Пресс, 1996. 376 с.
2. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. Шлях освіти. 2001. № 3. С. 13-16.
3. Головань М.С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. №8. С. 224-233.
4. Закордонець Н. Методологічні аспекти вивчення формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери туризму. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2011_3/zakordon.pdf
5. Зимня І. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: http://www.rusreadorg.ru/ckeditor_assets/attachments/63/i_a_zymnaya_competency_and_competence.pdf
6. Кучай О.В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. Рідна школа. 2009. №11. С. 44-48.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
8. Федоренко Ю. Комунікативна компетенція як найважливіший елемент успішного спілкування. Рідна школа. 2002. № 1 (864). С. 63–65.

Герман Олена Анатоліївна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА ДИНАМІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ КОНФЛІКТУ

Актуальність дослідження. У суспільстві завжди виникали і виявлялися різного роду конфлікти між людьми: міжособистісні, сімейні, соціальні, міждержавні тощо. Люди, стикаючись з тими чи іншими суперечками, що виникали між ними, у кінці кінців знаходили способи усунення останніх. Роль конфліктів і їх регулювання у сучасному суспільстві настільки значуща, що в другій половині ХХ століття з'явилася окрема область знання – конфліктологія. Великий внесок у її розвиток внесли соціологія, філософія, політологія і, звичайно ж, психологія.

Конфлікт – явище складне, різноманітне і далеко не однозначне. Тому класики теоретичної конфліктології не дають однозначного визначення поняттю «конфлікт». Відтак існують різні дефініції, але в основі будь-якого конфлікту лежить протиріччя, тобто, такий стан, при якому щось одне виключає інше. Конфлікт – (від лат. «conflictus» – зіткнення) –

зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії. В основі будь-якого конфлікту лежить ситуація, що включає:

1. Або суперечливі позиції сторін з якого-небудь приводу;
2. Або протилежні цілі чи засоби їх досягнень в даних умовах;
3. Або розбіжність інтересів, бажань, потягів опонентів, та ін. [3].

Конфлікти – константа людського життя, від періоду становлення особистості до смерті людини. Конфлікт може виникнути у будь-якій сфері, порушуючи особистий або міжособистісний спокій, емоційну рівновагу. Психологія вважає проблему конфлікту однією з найактуальніших, що й визначає актуальність нашого дослідження.

Метою статті є теоретичний аналіз структурних компонентів конфлікту та характеристика його динаміки.

Виклад основного матеріалу. При системному вивченні конфліктів в них виділяють структуру та елементи. Структура конфлікту – це взаємозв'язки його елементів. Дослідники розглядають конфлікт як цілісну динамічну систему, процес переходу від однієї ситуації до іншої. Внутрішня структура конфлікту включає елементи, які можуть бути розділені на об'єктивні та особистісні.

До об'єктивних елементів відносяться ті, що не залежать від волі і свідомості людини, від її особистісних якостей:

1. Об'єкт конфлікту – цінність, щодо якої виникає зіткнення інтересів учасників конфлікту;
2. Учасники конфлікту – основні (безпосередні), яких називають суб'єктами або опонентами, і неосновні – сторони, що беруть участь у протистоянні;
3. Середовище конфлікту – сукупність об'єктивних умов конфліктна (мікрорівень – мала соціальна група, макрорівень – великі соціальні групи і держави). Виділяють фізичне, суспільно-психологічне і соціальне середовище конфлікту.

Серед особистісних елементів виділяють:

1. Основні психологічні доміанти поведінки;
2. Властивості характеру та типи особистості;
3. Установки особистості, що створюють ідеальний тип індивідуальності;
4. Неадекватні оцінки і сприйняття;
5. Манера поведінки;
6. Етичні цінності [2; 5; 6].

Як бачимо, у конфліктній ситуації виявляються суб'єкти та об'єкт конфлікту. До учасників міжособистісного конфлікту відносять тих учасників, які відстоюють свої власні інтереси, прагнуть до досягнення своєї мети. Вони завжди виступають від власної особи.

Об'єктом міжособистісного конфлікту вважають те, на що претендують його учасники. Це та мета, до досягнення якої прагне кожен з протиборчих суб'єктів. Предметом конфлікту в такій ситуації служать протиріччя, в яких проявляються протилежні інтереси [1; 7].

Конфлікт завжди розвивається в часі та має динамічні показники, а також певні періоди й етапи, під час яких він виникає, розвивається і завершується. Процес розвитку конкретних конфліктів або їх видів у часі називається динамікою конфліктів [4].

У динаміці конфлікту виокремлюють такі періоди й етапи: латентний період, прояв конфлікту, активний період, наслідки конфлікту.

Латентний період (передконфліктний), своєю чергою, охоплює окремі етапи:

1. Виникнення об'єктивної проблемної ситуації;
2. Усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації суб'єктами взаємодії;
3. Спроби сторін вирішити об'єктивну проблемну ситуацію неконфліктними способами;
4. Виникнення передконфліктної ситуації;
5. Виникнення об'єктивної проблемної ситуації.

Зазвичай конфлікт породжується об'єктивною проблемною ситуацією. Її суть полягає у виникненні суперечності між суб'єктами (їх цілями, мотивами, діями, прагненнями і ін.). Ситуацію називають проблемною у випадку, коли суперечність ще не усвідомлена і немає конфліктних дій. Вона є результатом дії переважно об'єктивних причин. Об'єктивні проблемні ситуації створюють потенційну можливість виникнення конфліктів тільки в поєднанні з суб'єктивними чинниками. Однією з умов такого переходу є усвідомлення об'єктивної проблемної ситуації.

Передконфліктна ситуація сприймається сторонами як наявність загрози безпеки їх інтересам, що провокує конфліктну поведінку. Ситуація може усвідомлюватися як передконфліктна і при сприйнятті загрози певним суспільно важливим інтересам. На цьому етапі дії опонента розглядаються не як потенційна, а як безпосередня загроза. Саме це сприяє розвитку ситуації у бік конфлікту, є «пусковим механізмом» конфліктної поведінки.

Прояв конфлікту – це етап, коли обидва суб'єкти усвідомили конфліктну ситуацію і готові почати активну конфліктну взаємодію. Активний період часто називають конфліктною взаємодією або власне конфліктом. До нього належать: інцидент; ескалація конфлікту; збалансована протидія; завершення конфлікту.

Інцидент є першим зіткненням сторін, спробою за допомогою сили вирішити проблему на свою користь. Якщо ресурсів, задіяних однією із сторін, достатньо для переваги співвідношення сил на свою користь, то інцидентом конфлікт може обмежитись. Часто конфлікт розвивається далі як низка конфліктних подій. Взаємні конфліктні дії здатні видозмінювати ускладнювати первинну структуру конфлікту, привносячи нові стимули для подальших дій, боротьби і ін. Такий процес одержав назву «ескалація конфлікту».

Фазу ескалації можна поділити на чотири етапи: початок ескалації; силова (не обов'язково фізична) дія; загострення пристрастей і кульмінація. Початок ескалації – різка інтенсифікація боротьби опонентів. Силова дія означає, що обидві сторони сподіваються шляхом тиску і наполегливості спричинити зміну позицій опонента за умов, коли ніхто не готовий добровільно поступитися. Загострення пристрастей відбувається, коли образ «іншого» ще зберігається, але суб'єкт більше не зважає на думки, відчуття, становище цього «іншого». Кульмінація – абсолютизація негативної оцінки опонента і позитивної – себе. Опонент стає абсолютним ворогом, знецінюється.

Збалансована протидія – етап, коли сторони продовжують протидіяти, проте інтенсивність боротьби знижується. Сторони усвідомлюють, що продовження конфлікту силовими методами не дає результату, але дії щодо досягнення згоди ще не застосовуються.

Завершення конфлікту полягає у переході від конфліктної протидії до пошуку вирішення проблеми і припинення конфлікту з будь-яких причин. Основні форми завершення конфлікту: вирішення, врегулювання, загасання, усунення або переростання в інший конфлікт.

Постконфліктний період (наслідки конфлікту) охоплює два етапи: часткову і повну нормалізацію відносин опонентів. Часткова нормалізація відносин відбувається в умовах, коли негативні емоції, що були в конфлікті, ще не зникли. Етап характеризується переживаннями, осмисленням своєї позиції. Відбувається корекція самооцінок, рівнів домагання, ставлення до партнера. Загострюється відчуття провини за свої дії в конфлікті. Проте негативні установки по відношенню один до одного не дають можливості відразу нормалізувати відносини. Повна нормалізація відносин настає в разі усвідомлення сторонами важливості подальшої конструктивної взаємодії. Цьому сприяє подолання негативних установок, продуктивна участь у спільній діяльності, встановлення довіри.

Висновки. Таким чином, конфлікт – це складне психологічне явище, що може мати багато різновидів залежно від кількості і складу учасників, форми вияву, результатів тощо. Кожен конфлікт розвивається і має певну послідовність стадій. Під час конфлікту його учасники займають різні позиції, по-різному усвідомлюють та переживають ситуацію, що виникла. Знання про структуру та динаміку конфліктів є важливими для попередження і

вирішення конфліктів та допомагають визначити послідовність психологічно оптимальних дій з урахуванням конкретної ситуації.

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях: учеб. пособ. СПб.: Питер, 2006. 288 с.
2. Буртовая Е. В. Конфликтология: уч. пособ. Москва: ЮНИТИ, 2002. 512 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=10340&p=90> (дата звернення: 06.05.2020)
4. Гуменюк Л. Й. Соціальна конфліктологія: підруч. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 564 с.
5. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту: навч. посіб. Київ: Каравела, 2011. 304 с.
6. Конфліктологія: навч. посіб. / Ємельяненко Л. М., Петюх В. М., Торгова Л. В., Гриненко А. М. Київ: КНЕУ, 2003. 315 с.
7. Потапчук Є. М. Деякі аспекти аналізу міжособистісних конфліктів у вітчизняній та зарубіжній психології. Ціннісні орієнтації в громадському становленні особистості: наук.-метод. зб. Дрогобич, 2005. С. 32–35.

Головка Тетяна Іванівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТІВ В ОРГАНІЗАЦІЯХ

Актуальність дослідження. Висока насиченість сучасного життя конфліктами, надмір емоцій і переживань, викликаних неправильним трактуванням самого конфлікту або дій його учасників, невміння адекватно сприймати та інтерпретувати конфлікти сприяють виникненню негативним наслідкам конфліктів. Процеси соціально-економічних трансформацій, які відбуваються сьогодні в українському суспільстві, супроводжуються суттєвими змінами в змісті та формах соціальної взаємодії. Важливим при цьому є також трансформація старих соціальних структур і заміна їх новими. Все це призводить до конфліктогенності суспільства. За таких умов конфлікт перетворюється на норму соціальної взаємодії, досить часто стає суттєвим аспектом життєдіяльності кожної особистості, організації та суспільства в цілому. Виникають чинники до появи певних суперечностей у колективах організацій. Тому виникла необхідність вивчення основних передумов виникнення, динаміки протікання та особливостей вдалого управління конфліктами в організаціях.

Мета статті – розкрити особливості виникнення, основні критерії та стадії протікання конфліктів в організаціях.

Виклад основного матеріалу доцільно розпочати з виокремлення основних підходів до визначення поняття «конфлікт». У першу чергу, слід зазначити, що конфлікт (від лат. *conflictos* – «зіткнення») традиційно тлумачиться як зіткнення протилежних цілей, інтересів, позицій, думок чи поглядів суб'єктів взаємодії [5]. Звернення до праць багатьох дослідників з проблем конфлікту дає підставу стверджувати, що існує неоднозначне трактування поняття конфлікту. На основі аналізу наукової літератури нами було виокремлено чотири основні підходи щодо змісту поняття «конфлікт»: зіткнення (зіткнення протилежно спрямованих сил; зіткнення цінностей і претензій; зіткнення різноспрямованих сил суб'єктів-сторін взаємодії); форма людських взаємовідносин; індикатор соціальної кризи; дезорганізація процесу спілкування.

Отже, на основі аналізу наукової літератури за основу нашого дослідження було взято визначення, де конфлікт розуміється як зіткнення цілей, мотивів, інтересів суб'єктів взаємодії для розв'язання тих чи інших питань соціального чи особистого життя.

Одним із важливих питань у процесі розкриття змісту конфлікту є визначення його основних передумов виникнення конфліктів. Аналіз різних джерел дає підстави виокремити об'єктивні та суб'єктивні чинники, які можна об'єднати в п'ять груп чинників відповідно до:

- структури, які зазвичай пов'язані з існуванням формальної і неформальної методики організації соціальної групи. Сюди можуть бути віднесені питання власності, соціального статусу, владних повноважень і звітності, різні соціальні норми і стандарти, традиції, системи безпеки, заохочення і покарання, територіальне розміщення, добровільна або вимушена ізоляція або відвертість, інтенсивність контактів;

- цінностей – це проголошені або відкидані принципи: суспільні, групові або особові системи переконань, вірувань і поведінки (переваги, прагнення, заботи, побоювання), ідеологічні, культурні, релігійні, етичні, політичні, професійні цінності і потреби;

- відносин, що, у свою чергу, пов'язані з відчуттям задоволення від взаємодії або її відсутності;

- поведінки, що неминуче ведуть до конфліктів, якщо ущемляються інтереси, підривається самооцінка, виникає загроза безпеці (фізичною, фінансовою, емоційною або соціальною), якщо створюються умови, що викликають негативні емоційні стани, якщо в поведінці людей виявляється егоїзм, безвідповідальність, несправедливість;

- інформації, прийнятної для однієї сторони і неприйнятної для іншої. Це можуть бути неповні і неточні факти, чутки, підозри в умисному захованні інформації або її обнародуванні; сумніви в надійності і цінності джерел інформації; спірні питання законодавства, правив, порядку дій і т.д.

Основними складовими структури конфлікту є учасники конфлікту, умови перебігу конфлікту, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, наслідки конфліктних дій.

Учасниками конфлікту можуть бути окремі індивіди, соціальні групи, організації, держави й т.д. З точки зору соціальної психології, що досліджує особистісні, міжособистісні та міжгрупові конфлікти, найтипівішими учасниками конфлікту є окремі аспекти (риси) особистості, самі особистості та соціальні групи, які характеризуються потребами, мотивами, інтересами, цілями, цінностями, установками тощо. За такої класифікації учасників конфлікту типу: риса особистості – риса особистості, особистість – особистість, особистість – група, група – група.

Умови перебігу конфлікту. Конфлікт суттєво залежить від зовнішнього контексту, в якому він виникає і розвивається. Важливою складовою є соціально-психологічне середовище, що представлене різними соціальними групами з їх специфічною структурою взаємовідносин між людьми, нормами поведінки, ідеалами, цінностями, або окремими особами, з якими взаємодіють учасники конфлікту і які мають пряме або опосередковане відношення до виникнення та розгортання конфлікту.

Опосередковуючою ланкою є образи конфліктної ситуації, які утворюються в кожного учасника конфлікту. Саме суб'єктивні образи, а не реальність є безпосередньою детермінантою конфліктної поведінки. Ці образи зумовлюють можливі дії учасників конфлікту, що визначають різні боки конфлікту. Оскільки ці дії взаємообумовлені, вони стають «взаємодіями» (протидіями), визначають стратегію поведінки, яка виражається не стільки словами, скільки діями.

Наслідки конфліктних дій уплетені в контексту конфлікту. Вони включені в конфлікт на ідеальному рівні: учасники конфлікту мають певний образ можливих результатів і відповідно до цього вибирають свою поведінку.

Але й самі реальні наслідки конфліктних дій є складовим елементом процесу конфліктної взаємодії. Усвідомлення цих результатів, корекція своїх уявлень про конфліктну ситуацію – важливий бік конфліктної взаємодії.

Стадії протікання конфлікту. Кожний реальний конфлікт має процесуальний характер, який має певні стадії. Розгляд динаміки конфлікту вимагає поділу його на стадії. Це виникнення об'єктивної конфліктної ситуації, усвідомлення її, здійснення конфліктної поведінки, розв'язання конфлікту.

Перша стадія – об'єктивація конфлікту. У більшості випадків конфлікт зумовлений об'єктивною ситуацією. Але певний час вона може не усвідомлюватися. Тому цю стадію названо стадією потенційного конфлікту. Об'єктивація конфлікту здійснюється лише після усвідомлення об'єктивної ситуації як конфлікту. Саме усвідомлення породжує конфліктну поведінку.

Друга стадія – усвідомлення ситуації. Усвідомлення ситуації як конфліктної завжди має емоційне забарвлення. Виникнення та вплив емоцій на перебіг конфлікту є дуже важливою проблемою адекватного розв'язання конфліктних ситуацій і вимагає спеціального аналізу. Конфліктні дії різко загострюють емоційний фон перебігу конфлікту, а негативні емоції, що виникають у цей час, у свою чергу, стимулюють конфліктну поведінку.

Третя стадія – здійснення конфліктної поведінки. Взаємні конфліктні дії здатні змінювати, ускладнювати первинну конфліктну структуру, що породжує нові чинники конфліктних дій. Стадія конфліктної поведінки може привести до ескалації конфлікту, зміни його характеру, типу. З іншого боку, під час конфліктних дій учасники стикаються з реальністю, яка коригує первинні образи ситуації, що може привести до адекватного розуміння конфліктної ситуації і сприяти її адекватному розв'язанню.

Четверта стадія – розв'язання конфлікту. Розв'язання, вирішення – це заключна стадія розвитку конфлікту. Вона можлива завдяки перетворенню самої об'єктивної ситуації, а також унаслідок зміни образів ситуації, що виникли в учасників конфлікту.

Висновки. У результаті дослідження особливостей конфліктів дійшли наступних висновків. Конфлікт – це зіткнення цілей, мотивів, інтересів суб'єктів взаємодії для розв'язання питань, пов'язаних з професійною діяльністю чи особистим життям.

Основними причинами виникнення конфлікту є: розподіл ресурсів (вони завжди обмежені, а претендує на їх використання кілька сторін); різниця у цілях (спеціалізація, конкретизація та дроблення на підрозділи передбачає їх різну стратегічну спрямованість); взаємозалежність у досягненні результату (вимагає співробітництва, хоча, реалізуючи власні завдання, люди інколи нехтують іншими); різниця в уяві та цінностях (відсутність об'єктивної оцінки ситуації); незадовільні комунікації (відсутність повної та достовірної інформації); різниця у досвіді та манері поведінки; різка зміна подій чи умов.

Основними складовими структури конфлікту є учасники конфлікту, умови перебігу конфлікту, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, наслідки конфліктних дій.

Існують конструктивні та деструктивні функції конфлікту. Вияви деструктивних функцій конфлікту дуже різні: особистісний конфлікт породжує стан психологічного дискомфорту; на рівні групи конфлікт здатний руйнувати систему комунікацій, взаємозв'язків, послаблювати ціннісно-орієнтаційну єдність групи, знижувати ефективність її функціонування в цілому; у міжгрупових взаєминах.

Конструктивні вияви конфлікту теж різноманітні: особистісний конфлікт може сприяти позитивному розвитку людини; у групових та міжгрупових стосунках конфлікт може запобігати стагнації організації, бути чинником розвитку, вияву нових цілей, норм, ціннісних орієнтацій.

Основними стадіями протікання конфлікту є: об'єктивація конфлікту; усвідомлення ситуації; здійснення конфліктної поведінки; розв'язання конфлікту; стадія розвитку конфлікту.

Список використаних джерел

1. Гришина Н.В. Психологія конфлікту. К.: Либідь, 2000. С. 25.
2. Дмитриев А.В., Кудрявцев В.Н. Введение в общую теорию конфликтов. М., 1998. С.8.
3. Загальна конфліктологія: Навч. посібник / Під заг. ред. І.В. Ващенко, С.П. Гіренка. 2-ге вид., доп. Х.: Оригінал, 2001. 384 с.
4. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие. К.: МАУП, 2002. С. 38.
5. Словарь иностранных слов / Под общ. ред. И.В. Лёхина. М., 2001. С. 251.
6. Уткин Е.А. Конфликтология. Теория и практика. М.: ЭКМОС, 2000. С. 164.

Гохман Валерія Олександрівна,
державний експерт директорату шкільної освіти Міністерства освіти і науки України; магістрантка спеціальності 053 Психологія Комунального закладу Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку суспільства, який характеризується глобалізацією, інтеграцією, динамічністю інноваційних процесів в усіх сферах життєдіяльності людини зумовлює потребу у висококваліфікованих управлінських кадрах, що в свою чергу підвищує вимоги до рівня їх професіоналізму. За таких умов відбувається поступовий перехід від спрощеного розуміння діяльності керівника як суб'єкта управління до усвідомлення її як суто управлінської діяльності, яка є багатofункціональною і послідовною. Сучасний керівник освітньої організації повинен розглядати об'єкт управління – освітню організацію як відкриту, соціально-педагогічну систему, яка взаємодіє з соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток освітньої організації в конкретному середовищі.

Мета статті – розкрити психологічні особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу. Дану проблему вважаємо за доцільне розпочати з аналізу терміну «управління», зазначивши, що даний термін походить з англійської мови і означає «керувати, стояти на чолі, завідувати, бути здатним впоратися з чимось, якоюсь проблемою».

Аналіз літератури з освітнього менеджменту показує, що більшість вчених визначають управління освітньою організацією як процес, або діяльність.

Управління освітньою організацією – це цілеспрямована діяльність, яка спрямована на своєчасне виконання визначених завдань та успішний розвиток освітньої організації в цілому.

Основними підходами до визначення сутності управління освітньою організацією є: інтуїтивний, емпіричний, науковий, процесуальна, ситуаційна, системна, гуманістичний. Вони не виключають одне одного, а доповнюють, розширюють можливості управлінської діяльності в цілому.

Мета управління освітньою організацією спрямована на визначення конкретних цілей та завдань освітньої організації щодо успішного забезпеченні навчання, виховання і розвитку особистості.

Принципи управління освітньою організацією – це основні правила поведінки керівників освітніх організацій щодо виконання своїх функціональних обов'язків та ефективної взаємодії з працівниками.

Виокремлено дві групи принципів управління освітньою організацією: перша група принципів передбачає виконання функціональних обов'язків керівників освітніх організацій (принцип оптимальності; принцип конкретного ціле покладання; принцип цілеспрямованості; принцип перспективності; принцип комплексності; принцип науковості та компетентності; принцип аналітичного прогнозування в управлінні; принцип оперативного регулювання; принцип зворотного зв'язку; принцип демократії та централізму; принцип фінансово-економічної раціональності й ділової активності тощо), друга група – розкриває ефективну взаємодію керівників освітніх організацій з працівниками (принцип інформованості; принцип об'єданого розподілу праці; принцип поваги та довіри до працівників; принцип співробітництва; принцип соціальної справедливості; принцип індивідуального підходу; принцип мотивування та стимулювання; принцип консенсусу; принцип колегіальності тощо).

У результаті аналізу наукових досліджень було виокремлено загальні особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій порівняно з іншими видами професійної діяльності:

По-перше, управлінська діяльність відноситься до класу професійної діяльності, здійснюваної в особливих умовах, має гетерохроний, соціотехнічний характер, який постійно ускладнюється; містить розмаїтість складних видів конкретної діяльності, включених в ієрархічні відносини.

По-друге, слід відзначити творчий характер управлінської діяльності через домінування нестандартних ситуацій; виражену прогностичну природу розв'язуваних завдань; необхідність прийняття відповідальних рішень у складних ситуаціях, різноманітність управлінських функцій – планування (визначаються шляхи, засоби і темп досягнення кінцевих цілей), контролю (визначається мета досягнення і відхилення від кінцевої мети), корекції, адаптації, емоційної ідентифікації, консолідації тощо.

По-третє, управлінська діяльність висуває дуже жорсткі вимоги до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності і його професіоналізму через подвійність визначення (це і діяльність керівника, який діє в певних обставинах, це і персоніфікована спільна діяльність), що зумовлює необхідність підтримки в оптимальному робочому режимі систем управління, забезпечення функціональних зв'язків між її компонентами; при цьому найважливішими серед цих складових системи є люди, які займають певні професійно-посадові позиції в структурі організації і вступають у певні соціально-психологічні відносини.

По-четверте, характерним для управлінської діяльності є її висока інформативна насиченість, необхідність прийому, переробки інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення, ретрансляція цієї інформації іншим людям, особиста участь суб'єкта управлінської діяльності у виконанні сформованого ним же управлінського рішення професійних задач, що передбачає подвійний процес спонукання до дії.

По-п'яте, управлінська діяльність супроводжується високою психічною напруженістю й іншими негативними психічними станами, має високу психологічну ціну через персональну відповідальність за результати діяльності разом із хронічним дефіцитом часу, постійним ризиком, що може спричинити професійні стреси, втомлюваність, погіршення здоров'я керівника тощо.

У результаті аналізу наукової літератури, можна стверджувати, що вчені виокремлюють такі основні напрями управлінської діяльності керівників освітніх організацій, називаючи їх відносно стабільними функціями-цілями:

– по-перше, педагогічне керівництво процесом суспільного виховання учнів, яке разом зі школою здійснюють батьки, позашкільні навчальні заклади, засоби масової інформації, різноманітні неформальні об'єднання, при цьому керівник, організуючий

керівництво вихованням у школі, з іншими суб'єктами виховання взаємодіє в межах просвітницької і, частково, організаторської (координуючої діяльності);

– по-друге, управління навчально-виховним процесом, тобто передачею суспільно необхідних знань учням школи, виробленням у них відповідних умінь і навичок, при цьому знання та вміння, отримані поза шкільними закладами, у сім'ї чи за допомогою засобів масової інформації, підлягають осмисленню, уточненню і певній систематизації відповідно до змісту шкільних програм;

– по-третє, адміністративні і фінансово-господарські функції (менеджмент) керівника – фінансово-господарські питання, зміцнення і розвиток навчально-матеріальної бази, добір і раціональна розстановка кадрів і обслуговуючого персоналу, орієнтація їх діяльності, розвиток демократичних засад, творчої активності працівників школи, взаємодія з батьками і громадськістю, які здійснюються відповідно до держаних законів, морально-етичних норм суспільства, нормативних документів в галузі освіти, теорії і практики наукового управління тощо;

– по-четверте, вчительські функції (фахове викладання) – передача знань, вироблення умінь і навичок школярів з одного чи кількох предметів, організація позакласної роботи з даного циклу, моніторинг розвитку творчих здібностей учнів;

– по-п'яте, громадська, культурно-просвітницька, пропагандистська діяльність, пов'язана з активною громадською позицією, презентацією школи, пошуком можливостей надання освітянських послуг тощо.

Усі групи функцій мають спільну головну мету – забезпечення умов для формування особистості громадянина, існують у нерозривному зв'язку і не можуть успішно виконуватися одна без одної, що, на нашу думку, посилює значущість, насамперед, саме соціально-психологічної складової компетентності керівника, його вміння конструктивно взаємодіяти з іншими суб'єктами навчально-виховного процесу, здійснювати управління освітнім процесом на гуманістичних засадах, забезпечувати умови для особистісного розвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу тощо.

Отже, управлінська компетентність керівника освітньої організації – складна і багатогранна сфера діяльності, в якій поєднуються аспекти організаційного, педагогічного, соціального, психологічного та технічного характеру; можливості керівника, які сприяють переводу складної динамічної (освітньої організації) з одного якісного стану в інший – формується і розвивається безпосередньо, свідомо, цілеспрямовано, всебічно.

Основними компонентами управлінської діяльності керівників освітніх організацій є: організаційно-управлінський та соціально-психологічний.

Організаційно-управлінський компонент управлінської діяльності керівників освітніх організацій спрямований на виконання дій стосовно реалізації обраної проблеми освітньою організацією, які базуються на вчасній інформованості, чіткому плануванні, вдалій організації та вчасному регулюванню, координуванню даного процесу.

Даний компонент включає в себе такі складові: інформаційна; прогностично-модельюча; організаційно-регулятивна; координаційна.

Соціально-психологічний компонент управлінської діяльності керівників освітніх організацій полягає у створенні сприятливих умов для обміну інформацією, спілкування та взаємодії між учасниками освітньої організації, вибору альтернативних рішень для виконання обраної проблеми освітньої організації.

До основних складових соціально-психологічного компоненту управлінської діяльності керівників освітніх організацій належать: мотивація управлінської діяльності керівників освітніх організацій; прийняття управлінського рішення керівниками освітніх організацій; управлінське спілкування керівників освітніх організацій; стиль керівництва керівниками освітніх організацій.

Висновки. Сутність управлінської компетентності керівника освітньої організації полягає в здатності розв'язувати проблеми функціонування та розвитку освітньої організації

у нестабільних умовах соціуму, приймати відповідні управлінські рішення та реалізовувати їх з максимальною продуктивністю в управлінській діяльності.

Загальними особливостями управлінської діяльності керівників освітніх організацій порівняно з іншими видами професійної діяльності є: управлінська діяльність відноситься до класу професійної діяльності; управлінська діяльність висуває дуже жорсткі вимоги до індивідуально-професійних якостей суб'єкта діяльності; висока інформативна насиченість, необхідність прийому, переробки інформації, генерація нової інформації у вигляді управлінського рішення; супроводжується високою психічною напруженістю й іншими негативними психічними станами, має високу психологічну ціну через персональну відповідальність за результати діяльності тощо.

Специфічні особливості управлінської діяльності керівників освітніх організацій зумовлені функціями управління в галузі освіти. Головним у змісті управлінської діяльності керівника освітньої організації стає вироблення цілісної інноваційної системи діяльності освітньої організації, яка б відповідала запитам часу і створювала передумови для формування розвивального середовища учня.

Список використаних джерел

1. Даниленко Л. І. Теоретичні засади управління інноваційними загальноосвітніми закладами / Л. І. Даниленко // Директор школи України, 2004. – № 1. – С. 7–14.
2. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальноосвітньою середньою освітою в регіоні / Г. В. Єльнікова. – Харків, 1999. – 303 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління : навчальний посібник / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті : монографія / Н.Л. Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
5. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О.І. Мармаза. – Х. : Видав. Гр. «Основа», 2004. – 240 с.
6. Маслов В. І. Функції процесу управління навчальним закладом як наукова основа розробки змісту і методів підвищення посадово-функціональної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / В.І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1. – С. 27–32.
7. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної управлінської діяльності / Л.Е. Орбан-Лембрик // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3–4. – С. 58–66.
8. Освітній менеджмент : навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
9. Пікельна В. С. Новітні підходи до управління навчальними закладами / В.С. Пікельна // Управління школою. – 2003. – № 11. – С. 8–14.
10. Управління навчальним закладом : навчально-методичний посібник / О.І. Мармаза, О.М. Касьянова, В.В. Григораш. – Х. : Веста, 2003. – 312 с.

Донцова Ольга Іванівна,
заступник голови Недригайлівської районної
державної адміністрації Сумської області;
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ КОЛЕГІАЛЬНИХ РІШЕНЬ КЕРІВНИКАМИ ОБ'ЄДНАНИХ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД

Актуальність дослідження. Процеси реформування всієї системи публічного управління, що наразі тривають в Україні, передбачають дедалі активніше залучення

широких верств суспільства до управління розвитком своїх громад. Цього вимагають і такі явища як становлення інститутів громадянського суспільства, оптимізація системи місцевого самоврядування, зміни на регіональному рівні управління тощо. Однією з провідних тенденцій сучасності є активізація процесів добровільного об'єднання територіальних громад. Саме нові, потужні та спроможні громади створюють нову реальність та майбутнє держави.

У цих умовах, активна громадськість, а особливо депутати новоутворених об'єднаних громад, мають бути досить обізнаними не тільки у конкретних нормах окремих законів, що регулюють власне процеси залучення активістів, а розуміти всю філософію змін системи місцевого самоврядування в Україні, що зорієнтована на людину, передбачає участь мешканців як у поточних процесах управління об'єднаних територіальних громад, так і у більш конкретних аспектах її розвитку – бюджеті участі та стратегічному плануванні розвитку об'єднаних територіальних громад.

За цих умов відбуваються істотні зміни в управлінській діяльності. А саме специфіка створення та функціонування об'єднаних територіальних громад вимагає від керівників даних об'єднань персональної відповідальності за рівень господарювання у конкурентному середовищі і пошуку раціональніших підходів щодо прийняття управлінських рішень.

Мета статті – розкрити специфіку прийняття колегіальних рішень керівниками об'єднаних територіальних громад.

Виклад основного матеріалу. Успішне здійснення реформ децентралізації тісно пов'язане з формуванням нової генерації місцевих політиків та службовців органів місцевого самоврядування, які будуть діяти в принципово нових умовах та які потребують нових знань, умінь і навичок. Це викликано, перш за все, зміною статусу територіальних громад та тих перспективних завдань, що постають перед місцевою владою і самоврядуванням. Без залучення громадськості та використання відповідних механізмів та інструментів зробити це буде просто неможливо.

Утворення об'єднаних територіальних громад передбачає створення нового адміністративного центру для всіх міст, сіл і селищ, які увійшли до її складу, та проведення виборів керуючих органів об'єднаних територіальних громад (голови і депутатів ради об'єднаних територіальних громад, а також старост, які представлятимуть інтереси села – за умови, що кількість його мешканців становить більш як 50 осіб – чи кількох сіл в органах управління об'єднаних територіальних громад).

Безпосереднє керівництво об'єднаних територіальних громад (зокрема й управління фінансами) здійснює створений радою виконавчий комітет. До його складу входять голова ради, його заступник з питань діяльності виконавчих органів ради, секретар виконкому, керівники відділів та управлінь, секретар ради, старости, інші особи (підприємці, громадські активісти та ін., крім депутатів місцевої ради). Рада та виконком перебувають на одному ієрархічному щаблі, але до того ж виконком підзвітний і підконтрольний раді. Тобто в разі прийняття виконкомом рішення, яке суперечить законодавству, рада має право його скасувати.

Рада також може створювати власні органи для управління освітою, охороною здоров'я, містобудівною діяльністю тощо, які підпорядковано виконавчому комітету.

У процесі функціонування об'єднаних територіальних громад виникає декілька головних проблем, серед яких можна назвати:

– Непослідовність нормативного забезпечення. Не прийняті зміни до Конституції, що «підвішує» прийняття багатьох важливих нормативних актів.

– Нові кадри, нестача знань, брак відповідальності. До складу місцевого самоврядування прийшло багато активних, хороших людей, які є новачками у владі та потребують знань «з нуля». Та й для досвідчених представників самоврядування, які опинилися в нових умовах, навчання та консультативна допомога не будуть зайвими. Так, наприклад, потребують роз'яснення деякі юридичні питання, пов'язані з діяльністю нових

об'єднаних громад. На щастя, таку консультативну і навчальну допомогу можна отримати з різних джерел.

– Також одним із чинників, які спричиняють затримки та неузгодженість дій, є складність, багатоплановість реформи. Концепція реформи вимагає узгоджених дій з боку різних секторів, різних міністерств та відомств – зокрема Міністерства освіти та науки, Міністерства соціальної політики, Міністерства охорони здоров'я тощо. Наразі з'явилися позитивні зрушення в такій координації, але про справжню зваженість у роботі говорити однозначно передчасно.

Відомо, що місцеве самоврядування може реалізовуватись через дві форми демократії – представницьку та пряму (безпосередню). Під представницькою демократією розуміють формування представницьких органів на місцях – місцевих рад, через які об'єднані територіальні громади, як головний суб'єкт місцевого самоврядування, реалізують свої законні права та інтереси. Пряма (безпосередня) демократія передбачає, як видно із назви, безпосередню участь громадян у вирішенні державних чи місцевих справ.

Прийняття управлінських рішень є невід'ємною частиною щоденної роботи керівництва об'єднаних територіальних громад. Управлінське рішення є результатом розумової, творчої діяльності керівників, продуктом управлінської праці, а його прийняття – це процес, котрий зумовлює появу цього продукту. Вироблення раціональних рішень є сферою управлінського мистецтва, оскільки полягає у виборі правильних методів і прийомів, які у конкретній ситуації мають найбільший потенціал впливу. Прийняття управлінських рішень є найголовнішим оцінювальним критерієм здібностей, умінь і навичок керівників. Від їх зумовленості значною мірою залежать результати діяльності об'єднаних територіальних громад.

Розкриваючи особливості прийняття управлінських рішень керівниками об'єднаних територіальних громад у першу чергу, необхідно зазначити, що вчені виділили чотири основні функції в цьому процесі:

1. Керівник повинен керувати процесом вироблення рішення;
2. Керівник висуває задачу для рішення, бере участь у її конкретизації і виборі критеріїв оцінки. Уміння правильно визначити і поставити задачу – найважливіший його обов'язок, творча частина його роботи.
3. Керівник виконує складну роботу з ухвалення рішення.
4. Керівник організує виконання рішення.

Управлінська діяльність значною мірою залежить від культури, якої дотримуються головні суб'єкти управлінської практики. Навіть у типовій ситуації керівники діятимуть залежно від бачення ситуації, уподобань, досвіду, передумовою яких є і особливості особистостей кожного з них.

Прийняття колегіального рішення є творчим процесом. Налаштованість керівника на творчу управлінську діяльність є запорукою кваліфікованого розв'язання проблеми, конструктивних дій у нестандартних ситуаціях, вибору найоптимальніших із альтернатив. Здатністю до творчості наділена кожна особистість, хоч не в усіх вона належно розвинута, викристалізувалася як здібності, без яких неможливі новоутворення в пізнавальній діяльності, створення суб'єктивно нового продукту. Це ослаблює конструктивну силу інтуїції, приземлює думку, унеможлиблює стан натхнення.

Отже, на процес планування та прийняття колегіального рішення впливають злагодженість дій керівника і підлеглих, їх спрямованість на визначення шляхів та засобів реалізації планів сприяє досягненню поставлених цілей.

На основі вивчення літератури з визначеної проблематики, можна зробити припущення, що на ефективність прийняття колегіального рішення керівниками об'єднаних територіальних громад впливають такі показники, як:

- спрямованість керівника на співпрацю та порозуміння з працівниками під час прийняття колегіального рішення;
- переважаючі особистісні риси керівника організації;

– стиль керівництва керівника в організації.

Спрямованість керівника в управлінні займає центральне місце. Важливою функцією управління є мотивування як керівників, так і виконавців на прийняття та виконання управлінських рішень. Складність мотивування зв'язана з дією і проявом людського фактора в організації. Характер взаємин між людьми і відношення виконавців до своєї роботи виявляється у формі задоволеності чи, навпаки, незадоволеності працею.

Стиль управління можна оцінити в залежності від того, яким чином керівник сполучає мету організації з особистими інтересами працівників і своєю індивідуальністю. Основою ефективного стилю управління є прояв ділового поведіння керівника у виборі переваги рішень. У залежності від об'єктивно існуючих обставин і спираючись на свої особисті якості, кожен керівник виробляє свій власний стиль роботи.

Стиль управління складається підсвідомо і поступово, поки не визначиться сукупність прийомів спілкування з підлеглими і впливу на них, що дозволяють знаходити правильне ефективне рішення. Становлення стилю управління – це завжди складний і довгостроковий процес. Керівнику багато часу потрібно для ознайомлення зі справами організації, а особливо для оцінки професійного рівня своїх підлеглих. Управління є до деякої міри мистецтвом. Можливо, з цієї причини дослідники не змогли розробити теорію ефективного стилю керівництва, яким би можна користуватися у будь-якій ситуації.

Оскільки рішення приймаються людьми, то їхній характер несе на собі відбиток особистості керівника і, отже, успішність процесу ухвалення рішення багато в чому залежить від індивідуальних якостей керівника. Стиль управління – це явище строге індивідуальне, тому що він визначається специфічними характеристиками конкретної особистості, вимогами діяльності й особливостями конкретного трудового колективу.

Кожен керівник зобов'язаний уміти знайти підхід до кожного працівника, використовуючи його індивідуальну мотивацію, тобто його інтереси, прагнення, потреби і т. д. Характер мотивації до діяльності в керівника впливає на його готовність: а) приймати (чи не приймати) управлінське рішення, якщо мова йде про індивідуальне рішення; б) визначити своє місце в групі, коли приймається колективне рішення.

Щодо особистісних характеристик керівника, необхідно зазначити, що у вітчизняній психології склалися різноманітні підходи до розробки теоретичної моделі розвитку особистості й ефективності управлінської діяльності керівника.

Колекційний підхід заснований на наступних представленнях. Керівник повинний володіти особливими особистісними якостями, що забезпечують успішність управлінської діяльності. Крім цього може бути визначений перелік цих якостей для конкретної посади. Типові системи оцінки керівників, засновані на даному підході, містять набори професійно значимих якостей.

Конкурентний підхід. Він припускає наявність у керівників особливих, особистісних властивостей визначеного рівня розвитку загальних властивостей, що відрізняють їх від інших людей. У структурі особистості керівника тут виділяють адміністративно-організаторські уміння, морально-етичні характеристики, якості розуму, професійні уміння, соціальну спрямованість, мотивацію.

Рефлексивно-ціннісний підхід вивчає особистість керівника через формування в нього рефлексивної ціннісної концепції керування. Здатність керівника до інтеграції виявляється у формуванні, осмисленні і самокорекції його власної управлінської концепції.

Ситуаційно-комплексний підхід розглядає рушійні сили розвитку особистості керівника в різних управлінських ситуаціях і життєвих подіях. Для вивчення механізмів розвитку особистості керівника виділяють комплексне (оцінка діяльності у всьому обсязі її функцій) і локальне (оцінка однієї функції) прогнозування й експресивне оцінювання.

Якості керівників класифікувати в залежності від двох аспектів:

1) дискретно-функціонального (визначення якостей керівника, необхідних для виконання окремих задач);

2) інтегрально-функціонального (вичленювання й оцінка здатності керівника до виконання управлінських функцій у цілому).

До особистісних характеристик відносяться воля, сугестивність, рівень емоційності, темперамент, професіоналізм, досвід, відповідальність, здоров'я, реакції, характер впливу, ризикованість, параметри мислення. Для кожної людини характерні наступні основні параметри мислення: глибина, широта, швидкість, гнучкість.

Великий вплив на розробку управлінського рішення роблять також такі якості керівника, як романтизм і практицизм, оптимізм і песимізм.

Характерними зовнішніми рисами невдалого керівника є зайва м'якість, недостатній досвід, багатослівність, неохайний вид. До якостей процвітаючого керівника можна віднести наступні якості: допитливість, сміливість, комунікабельність, впевненість у своїх силах, терпіння до помилок, досвід, рішучість, чарівність, урівноваженість і т.п. Перераховані фактори формують авторитет керівника.

Вплив індивідуальних якостей на процеси прийняття управлінських рішень має дві важливі закономірності:

1. Індивідуальні якості керівників сильніше впливають на процес розробки, ніж на результат прийняття рішення. Якість рішень людини залежить не тільки від її окремих психічних процесів, але й від інших факторів.

2. Усі індивідуальні якості керівників реально взаємозалежні й невіддільні одна від одної.

Розглядаючи феномени впливу особистісних якостей керівника на процес розробки колегіального рішення, слід урахувувати склад та різний ступінь прояву окремих особистісних якостей.

Однією із складових частин і головних характеристик ефективності управління є стиль управління, що застосовує у своїй роботі керівник. Кожен керівник у процесі управлінської діяльності виконує свої обов'язки у властивому тільки йому стилі. Стиль управління – стійка система засобів, методів і форм впливу керівника з колективом, спрямована на виконання місії організації й обумовлена об'єктивними суб'єктивними факторами протікання управлінського процесу, іншими словами, це типовий вид поведінки керівника у відношенні з підлеглими в процесі досягнення поставленої мети.

Кожному методу управління адекватний цілком визначений стиль управління. Під стилем управління розуміється спосіб ділового спілкування керівника з підлеглими в процесі виконання службових обов'язків, який характеризується формою розпорядницького впливу, ступенем твердості прояву одноособової волі керівника стосовно підлеглих при здійсненні керівництва їхньою роботою, діяльністю.

Стиль управління обирається керівником таким чином, щоб повніше, сильніше впливати на підлеглих і досягати кращих результатів виконання чи волі керівника. Одночасно стиль характеризує особистість і психологію керівника, підкреслює його індивідуальність у тім змісті, що більшість керівників схильні, твердо дотримувати, виробленого й укоріненого в їхній управлінській діяльності стилю керівника.

Можна виділити основні фактори, що характеризують стиль управління:

– вимоги, пропоновані до керівників у відношенні їхньої компетентності, діловитості, відповідальності, особистих якостей, моральності, характеру, темпераменту й ін.;

– специфіка системи – її мети і задачі, управлінські структури і технологія управління, функції керівника;

– особливості колективу – його структура і рівень підготовленості, характер сформованих у ньому взаємин, його традиції і цінності.

Менеджер, що використовує переважно демократичний стиль прагне, якнайбільше питань вирішувати колективно, систематично інформувати підлеглих про положення справ у колективі, правильно реагує на критику. У спілкуванні з підлеглими ввічливий і доброзичливий, знаходиться в постійному контакті, частина управлінських функцій делегує

іншим фахівцям, довіряє людям. Вимогливий, але справедливий. У підготовці до організації управлінських рішень бере участь усі члени колективу.

Висновки. Управлінське рішення – це рішення керівника, що спрямовані на досягнення цілей організації, пов'язані з діяльністю організації і стосуються її членів, їхньої праці, взаємостосунків як професіоналів; сприяють ефективному вирішенню завдань організації. Прийняття колегіального рішення керівником об'єднаних територіальних громад – це вибір найбільш оптимального способу розв'язання медико-управлінської проблеми з кількох можливих варіантів, з його аргументацією як для себе, так і для оточуючих.

На успішність прийняття колегіального рішення керівниками об'єднаних територіальних громад впливають такі показники, як: спрямованість керівника на співпрацю та порозуміння з працівниками під час прийняття колегіального рішення; переважаючі особистісні риси керівника; стиль керівництва.

Список використаних джерел

1. Баваєва О. В., Новальська Н. І., Згалат-Лозинська Л. О. Управлінські рішення. Основи менеджменту : практикум: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. С. 261–298.
2. Виноградський М. Д., Виноградська А. М., Шкапова О. М. Поняття про прийняття управлінського рішення. Організація праці менеджера: навчальний посібник [для студ. екон. ВНЗів]. К.: Вид-во «Кондор», 2003. С. 231.
3. Громадські організації та органи державного управління: питання взаємовідносин / за заг. ред. Н.Р. Нижник, В. М. Олуйко. Хмельницький: Вид-во ХУУП, 2007. 236 с.
4. Карпов А. В. Процессы принятия решений в структуре управленческой деятельности. Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С.63–77.
5. Ковальчук О. С. Технологія прийняття менеджерами управлінських рішень в організації. Технології роботи організаційних психологів: навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти] / за наук. ред. Л.М. Карамушки. К. : ІНКОС, 2005. С. 137–169.
6. Осовська Г. В., Осовський О. А. Прийняття управлінських рішень. Основи менеджменту: підручник. 2-е видан., перероб. і доп. К.: «Кондор», 2006. С. 554–586.
7. Управління розвитком об'єднаних територіальних громад на засадах громадської участі: навч. посіб. / [О. В. Берданова, В. М. Вакуленко, Н.М. Гринчук, В.С. Колтун, В.С. Куйбіда, А.Ф. Ткачук]. К.: 2017. 129 с.
8. Участь громадськості у процесі прийняття рішень на місцевому рівні: навчально-методичний посібник// ДП «Укртехінформ». Київ, 2013. 250 с.
9. Участь громадськості у процесі прийняття рішень на місцевому рівні [Текст]: посіб. К. : Ленвіт, 2012. 64 с.
10. Форми та методи залучення громадськості: навч. посіб. / за ред. В. Артеменка. К. : ІКЦ «Леста», 2007. 248 с.

Єрмоленко Ірина Василівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

Чеканська Лариса Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЛЬОВОЇ АМБІВАЛЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Соціально-психологічний аналіз соціальної ролі має велике значення для розуміння поведінки особистості. Роль взаємопов'язана з установками, цінностями і поведінкою, які суспільство приписує кожній людині, що має певний статус.

Роль є зовнішньою поведінкою, динамічним аспектом статусу, тим, що індивід повинен зробити, щоб виправдати своє соціальне становище. При дослідженні ролі індивіда соціологічний і соціально-психологічний аспекти тісно взаємопов'язані.

Важливо їх не абсолютизувати, а досліджувати в єдності суб'єктивний аспект рольової поведінки з об'єктивними суспільними ставленнями. Останнє є визначальним для формування в суспільній свідомості очікувань-вимог, прав і обов'язків, способів поведінки, які відповідають тій чи іншій ролі.

На сучасному етапі розвитку суспільства ми зазнаємо соціально-економічних змін і наша масова та індивідуальна свідомість характеризується протилежністю оцінок подій, що відбуваються, суперечливістю внутрішнього світу особистості. І цей нерозривний зв'язок між проблемами суспільства і особистості підвищують рівень особистісної амбівалентності.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що дана проблема знайшла певне відображення в роботах відомих дослідників: Д.М. Узнадзе, В.М. М'ясищев, Л.І. Божович, О.Г. Асмолов, Г.М. Андреева, В.О. Ядов, С.І. Подмазін, Д. Плек, Д. О'Ніл. В сучасній українській психології вагомий внесок у вивчення проблеми амбівалентності особистості зробили Т.М. Зелінська та молоді вчені під її керівництвом – Т. Лук'яненко, В. Хабайлюк, А. Хурчак, І. Шастко).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі особливостей рольової амбівалентності особистості у дорослому віці.

Виклад основного матеріалу. Сучасна культура породжує та сприяє зростанню амбівалентності особистості, в тому числі в батьківстві, материнстві, у сімейних стосунках. Необхідно зрозуміти причини і наслідки цього феномену. У цьому контексті розглянемо батьківську та материнську ролі, а також сімейні стосунки в сучасних умовах.

У контексті зазначеного розглянемо і проаналізуємо конструкт маскулінності детальніше. Структура маскулінних рольових норм, згідно з концепцією Д. Плека, залежить від трьох чинників.

Перший пов'язаний з очікуванням, що чоловіки покликані завойовувати статус і повагу інших; другий – норма непохитності, котра вимагає від них розумової, емоційної і фізичної упевненості; третій – це очікування того, що кожний чоловік повинен уникати жіночих занять і видів діяльності як стереотипів [2].

Аналізуючи складові маскулінності, будемо обговорювати їх у змістовому форматі проблеми батьківської амбівалентності. Остання є рисою особистості, яка виявляється в суперечливій єдності протилежних думок, почуттів, дій.

Норма статусу чи «ринкова мужність» визначається величиною заробітку чоловіка та його успіхами у професійній діяльності, тому чоловіки змушені весь час присвячувати роботі. Дорослі представники обох статей виявляють одноставність у переконанні, що чоловік покликаний робити кар'єру. Більш того, цю норму маскулінності самі дорослі не

бажають змінювати. «Схоже на те, – пише І. Кон, – що різниця між чоловіками й жінками зменшується шляхом зміни не стільки чоловіків, скільки жінок» [3].

Однак чоловіки частіше вважають, що родина сприймає їх як грошовий мішок (усі трясуть із них гроші). Врешті-решт кожен чоловік рано чи пізно задає собі питання: «Невже це і є сімейне життя? Я розраховував на краще». Проте очевидно, що із зростанням батьківських прибутків його внесок у виховання дітей помітно скорочується. Батько проводить менше часу у колі сім'ї: зокрема, у Японії це в середньому 3 хвилини у будні дні й 19 хвилин у вихідні.

Амбівалентність батька – результат його прагнення заробити гроші для родини та усвідомлення гіркоти від того, що сім'я сприймає його Тільки як «годувальника».

Варто звернути увагу на те, що дуже багато українських чоловіків не відповідають нормі успішності. Вони доводять свою гендерну приналежність за допомогою компульсивної поведінки, спрямованої на компенсацію почуття неспроможності у професійній та економічній сферах шляхом емоційної і фізичної жорстокості, підпорядкування своїй волі всіх членів родини, а їхні вчинки балансують між життям і смертю.

Виникає хибне коло: діти ненавидять таких батьків, а батьки, зі свого боку, підсилюють компульсивну маскуліність, щоб відповідати нормі статусу і тримати у покорі дітей. Виростаючи, діти повторюють у своєму дорослому родинному житті батьківську компульсивність в утвердженні гендерної ролі тематики.

У ситуації, коли чоловікові складно підтримувати стандарт патріархальної маскуліності чи коли обставини вимагають від нього жіночих моделей поведінки (наприклад, турботи і співпереживання), виникає гендерно-рольовий конфлікт, який впливає на його дії і тих з довкілля, хто з ним контактує [8].

Природно, що такий конфлікт супроводжується високим рівнем амбівалентності: чоловік ставиться позитивно й водночас негативно до різноспрямованих виявів маскуліності, які рівнодійно наявні як в особистісній, так і в міжособистісній сферах.

В одних представників мужньої статі з'являються тривожність, зниження самооцінки, прагнення до підкорення іншому, безпорадність (депресивні стани), в інших – виникають епізоди фізичного і сексуального насильства, страждає інтимність (шизоїдна відчуженість), ще в інших – продукуються конфлікти, пов'язані з владою, контролем своєї поведінки (нав'язливі ідеї), або ж тиражуються епізоди безвідповідальності, інфантильності, необмеженого свавілля (істеричні ознаки). Джеймс О'Ніл у зв'язку з цим запропонував модель гендерно-рольового конфлікту, що містить шість патернів:

- обмеження емоційності – заперечення виявів як своїх емоцій, так і права інших їх виражати;

- гомофобія – несприйняття гомосексуалістів;

- потреба у випереджальному контролі людей і ситуацій;

- обмежена кількість способів вияву сексуальності та прихильності;

- нав'язливе прагнення до змагання й успіху;

- проблеми з фізичним здоров'ям, що виникають через неправильний спосіб життя [7].

Отже, якщо у чоловіка переважає перший патерн у гендерно-рольовому конфлікті, то його особистість розвивається шизоїдним шляхом; якщо третій – нав'язливим, а якщо четвертий – депресивним. Перевага п'ятого патерна продукує істеричний тип особистості. Другий і шостий патерни характерні для кожної з чотирьох головних траєкторій розвитку дискордантної негармонійної особистості.

Провина – як основний фактор материнської амбівалентності.

Збереження застарілих стереотипів материнської ролі веде до некерованих виявів материнської амбівалентності – «солодкого горя» романтичної трагедії материнства. Історично материнство змінювалося так, що ми, сучасники, бачимо цю роль жінки як нестерпно важку.

Материнство – це передусім зв'язок поколінь, тому материнська амбівалентність – проблема завжди актуальна, а сім'я виявляється однією з найголовніших людських цінностей, де формуються міжособистісні взаємини «мати – дитина», «жінка – чоловік» [1].

Кожна жінка-матір може згадати ситуацію, коли її дитина безупинно плакала, а вона трясла колиску чи ліжечко й, можливо, й саму дитину так, що згодом соромилася своєї люті.

Шок від зустрічі з проявами некерованої деструктивної амбівалентності відкриває очі (але далеко не кожній жінці) на реальність материнської відповідальності. Багато матерів після таких випадків ще більше переживають тривогу і провину, їм здається, що вони погані матері. Ненависть і любов до дитини співіснують одночасно, зумовлюючи як їх розмежування, так і об'єднання в амбівалентність з високою мірою напруження [6].

Мати, яка усвідомила амбівалентність до дитини, часто регресує до стану нав'язливості, істерії, депресії, шизоїда, створюючи тим самим непереборну стіну між дитиною і собою. Жінка-матір як представниця цих типів суб'єктивно почуває себе доброю, відповідальною, а дитину вважає поганою, котра заслуговує ненависті і фактично сприймається нею як негідний недобррозичливий опонент. Така «любов» до дитини, на жаль, не послаблює ненависті, що призводить до страху, ізоляції, самотності матері і дитини (шизоїдний тип особистості). Матір цього типу, можливо, залишить дитину, шукатиме кращого життя і ніколи не повернеться до неї (істеричний тип особистості) [4].

Однак може бути і навпаки – мати постійно спрямовує негативні почуття, збільшуючи свою провину, і водночас ідеалізує материнську роль, а тому не довіряє дитину нікому, переживає безпідставний страх за свою, як їй здається, недостатню відданість нащадкові. Це провокує здебільшого конфлікт з чоловіком, тому, що нерівного суперництва мати рано чи пізно не витримує. Вона уявляє, що чоловік цікавіший дитині, та й батьківські обов'язки вдаються йому набагато легше, і в нагороду він отримує увагу дитини та її любов. Переживання небезпеки щодо несправедливої втрати прихильності дитяти, напівусвідомлена спроба позбутися провини внутрішньо спричинюють некеровану амбівалентність (наприклад кинути дитину на підлогу; вдарити її так, що залишається кривавий слід на тілі, тощо). У цьому випадку дискордантна, незбалансована материнська амбівалентність розвивається за нав'язливим або депресивним сценарієм [7].

Також, одним із основних факторів наявності рольової амбівалентності особистості у дорослому віці безперечно є батьківські установки. Саме сім'я завжди була, є, і буде найважливішим середовищем формування, розвитку особистості та осередком передачі набутих міжпоколінних знань, певного способу життя для подальшої соціалізації майбутніх поколінь. Для дитини сім'я відіграє важливе значення насамперед тому, що дає перші й важливі знання про життя, про взаємини з людьми. Сім'я «створює матеріальні та моральні умови для її зростання, формує моральні життєві основи та статево-рольові установки» [5].

Оскільки людина з народження знаходиться в сім'ї, вона першочергово засвоює стилі партнерської взаємодії та сімейного виховання, зразки поведінки, у тому числі гендерної та соціальної, з однієї конкретної, а саме – батьківської родини. Підкреслимо, що в сензитивний період навчання для засвоєння більшості соціальних ролей у людини є тільки один зразок функціонуючої сім'ї – батьківський. Від сімейних цінностей, які були засвоєні у дитинстві, залежить розподіл ролей, самореалізація, здатність до відповідальності та способу життя особистості у цілому.

Усе найкраще та найгірше, що може бути у людині, тісно переплітається із її дитинством та накопиченим досвідом саме у сім'ї. Батьківський вплив є першим джерелом та основою для подальшого формування психосоціального життєвого досвіду. Дослідження та спостереження як українських науковців, так і зарубіжних, вказують, що саме сім'я є найкращим та найефективнішим середовищем щодо належного розвитку дитини, її соціалізації упродовж усього подальшого життя. Сім'я здійснює перші соціально-психологічні впливи, і ці впливи тривають як у дитинстві, так і все подальше свідоме життя людини [4].

Висновки. Таким чином, ми бачимо, що передусім наявність рольової амбівалентності особистості у дорослому віці впливають особливості характеру особистості від народження, батьківські установки, які формують уявлення особистості про світ і, згодом, соціальні установки, на базі яких, досить часто, формується самоідентифікація індивіда.

Список використаних джерел

1. Зелінська Т. М. Психологія материнської амбівалентності. Психологія і суспільство, 2002. №1. Вип. 7. С.18–27.
2. Зелінська Т. М. Маскулінність та батьківська амбівалентність. Психологія і суспільство, 2003. № 1. Вип. 11. С. 90 – 102.
3. Кон И. С. В поисках себя. Личность и её самосознание. М.: Политиздат, 1984. 74 с.
4. Лук'яненко Т. Н. Психологічні особливості дискордантної амбівалентності особистості. Практична психологія та соціальна робота, 2001. №1. Вип. 4. С. 25–26.
5. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М. : Институт прикладной психологи, 1998. 512 с.
6. Фромм Э. Мужчина и женщина. М.: Изд-во АСТ, 1998. 512 с.
7. Jonas K., Diehl M., Bromer P. Effects of attitudinal ambivalence on information processing and attitude-intention consistency // Journal of Experimental Social Psychology. – 1997. – Vol. 33. – P. 190–210.
8. Jost J., Burgess D. Attitudinal ambivalence and the conflict between group and system justification motives in low-status groups // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2000. – Vol. 26. – P. 158–174.

Ждамірова Тетяна Миколаївна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Підвищення соціально-психологічної напруги призводить до росту агресивності в усіх сферах життя сучасного суспільства. Педагогічна практика свідчить про зростання прояву агресивності серед школярів. Особлива увага приділяється проблемі агресивності в ранньому юнацькому віці. Перехід від підліткового до юнацького віку характеризується різкою зміною внутрішньої життєвої позиції; зміною направленості поглядів, що пов'язана з вибором професії, подальшого життєвого шляху; переосмисленням духовних цінностей. Вплив стресових факторів, характерних для даного вікового періоду, призводить до агресивних реакцій та закріплення агресивних стратегій поведінки

З огляду на це з'являється нагальна потреба у вивченні особливостей прояву агресивності в ранньому юнацькому віці з метою подолання негативних наслідків стрес-факторів.

У наші дні проблема агресивної поведінки серед підростаючого покоління, особливо в перехідний період ранньої юності, виступаючи інструментом самозахисту, самореалізації та активної адаптації до нової соціальної ситуації розвитку.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема прояву агресивності в ранньому юнацькому віці має певне відображення в роботах західних дослідників (Еріксон Е, Фройд А., І.С. Кон та ін.), а також вітчизняних дослідників (Овчиннікова Ю.Г, Федух І.С., Зотова Л.Є., Кісельова А.В., Ільїн Є.П., Пономарьова М.С.).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі особливостей прояву агресивності в ранньому юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу. Існує багато різноманітних підходів до визначення поняття «агресії», «агресивності», «агресивної поведінки». Вчені досить тривалий час намагаються прийти до спільного висновку: агресивність закладена у людині з народження чи є набутою властивістю.

Одним із підходів до визначення «агресії» є психоаналітична теорія, пояснює схильність до агресивних дій людською природою. Основоположник психоаналізу, Зигмунд Фройд, підтримував точку зору про вродженість агресії.

Представники етіологічного підходу, Р. Ардрі, К. Лоренц, Д. Морріс, визначали агресивну поведінку як внутрішню енергію особистості.

Відомий дослідник А. Адлер був одним із перших, хто визначив існування агресивного мотиву і визнав, що агресивність є невід'ємною частиною психічної життєдіяльності людини. Агресивний мотив може бути спрямований як назовні і проявлятися в явній, відкритій формі, так і обертатись проти самої людини [1].

Прибічник теорії людської деструктивності Е. Фромм розглядав співвідношення доброякісно-оборонної та злоякісно-деструктивної агресії як інстинкту до характеру, тобто зауважив про необхідність розмежовувати природні ваблення, що кореняться у фізіологічних потребах, і специфічні людські пристрасті, які мають своїм джерелом людський характер.

Представники фрустраційної теорії Д. Доллард та Н. Міллер стверджують, що агресія є реакцією на ситуації фрустрації, тобто перешкоди, що виникли на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, або ж на недосягнення цільового стану, до якого він прагнув; така реакція виникла шляхом науачіння і є не єдиною реакцією на фрустрацію.

В основу когнітивної теорії покладена теорія психологічного дисфункціонування А. Елліса, який вважав трьома основними психологічними аспектами діяльності людини мислення, емоції та поведінку.

Представник А. Бандура. поведінкового підходу та теорії соціального науачіння вважав, що агресія розглядається як результат соціального науачіння та її винагороджувальних наслідків. Тобто, людина проявляє агресію лише в певних соціальних умовах, які були засвоєні у процесі науачіння і сприятимуть такій поведінці [2].

У нашому дослідженні ми дотримуємось таких визначень.

Агресія – дія або система дій людини, мотивом яких є нанесення комусь або чомусь шкоди.

Агресивність – емоційний стан і риса характеру особистості, одна з форм реагування людини на різноманітні несприятливі у фізичному і психічному відношенні життєві ситуації, які викликають імпульсивність активності поведінки, афективність переживання – гнів, злість, прагнення заподіяти іншому фізичну чи моральну травму та інші подібні стани.

Агресивна поведінка – вияв агресивності, що виражається в деструктивних діях, метою яких є заподіяння шкоди.

Агресивність як і особливості агресивної поведінки в будь-якому віковому періоді не можна розглядати окремо від попередніх періодів. Так, як вони не виникають самі по собі, а є результатом формування особистості. Таким чином, вступаючи у період юнацького віку людина має уже певний потенціал агресивності, який пов'язаний як біологічними, так і з соціальними чинниками.

У період ранньої юності особистість зустрічається проблемою, яка полягає у виборі власної життєвої та відсутності засобів її відстоювати. Тому агресивність в період ранньої юності набуває особливого значення.

Вітчизняні психологи розглядають юність як етап переходу до самостійності, завершення початкової соціалізації; період самовизначення, набуття психічної зрілості; формування світогляду та самосвідомості [3]. Основна соціальна задача в період ранньої юності – вибір професії, соціальне та особистісне самовизначення. Формується психологічна готовність до дорослого життя – сформованість властивостей, здібностей та потреб, які б

дали змогу молодій людині повною мірою реалізувати себе в праці, громадському житті, в майбутній сім'ї [4].

Особливості агресивної поведінки в період ранньої юності характеризуються чутливістю даного віку до зміни усвідомленого ставлення до себе, своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок; до рефлексії своєї поведінки; вміння керувати собою та агресивні реакції.

У зв'язку з соціальною ситуацією розвитку в період ранньої юності збільшується сила афективної агресивної реакції. Недостатньо сформовані навички самоконтролю та саморегуляції впливають на схильність до дратівливості, яка, в свою чергу, призводить до частого переживання старшокласниками агресивного афекту.

Агресивність у юнацькому віці виконує функції:

- деструктивна (встановлення контролю, самоствердження за рахунок інших, зняття емоційної напруги через конструктивні дії, дотримання психологічної дистанції);

- конструктивна (захист власних поглядів, досягнення мети; регулювання відносин, захист себе, близьких, удосконалення себе, відстоювання почуття власної гідності).

Взаємопов'язані та взаємозалежні духовний розвиток особистості та конструктивна агресія. Духовно розвинена особистість характеризується здатність аналізувати свої дії про негативні та позитивні наслідки власних дій. На думку науковця І.А. Ільїної, вміння застосовувати конструктивну агресію до себе та до інших у вигляді заохочування та спонукання, призводить до духовного зростання. Таким чином, яку форму набуває агресивність та агресивна поведінка в ранньому юнацькому віці значною мірою залежить від рівня духовного розвитку та духовної спрямованості дій .

Вчена А.В. Кісельова в якості осново фактору агресивності в юнацькому віці розглядає як цілісний конфлікт. Автор вказує, що юнаки та дівчата по різному відрізняються в оцінці значущості деяких цінностей: високоагресивні особистості нижче оцінюють значення гуманістичних цінностей та цінностей самовдосконалення, у порівнянні з низькоагресивними.

В своїх працях вчені Є.П. Ільїн та М.С. Пономарева вказують на те, що в юнацькому віці схильність до прояву емоцій страху та гніву вищі, ніж у підлітковому. Тому переживання страху та гніву в юнацькому віці впливає на агресивні реакції [5].

Теорія психоаналізу А. Фрейд, стверджує, що в юнацькому віці сплеск енергії інстинктів протистоїть здатності розумно міркувати та силам самопізнання, що є основною причиною агресивної поведінки юнаків.

На думку вченого І.С. Кона, причиною агресивної поведінки може стати емоційна напруга у юнацькому віці, яка пов'язана з психологічними труднощами дорослішання та обумовлена суперечливістю рівня домагань та власного образу «Я» [6].

Таким чином, специфіка прояву агресивності в ранньому юнацькому віці має такі ознаки:

- соціальна ситуація розвитку в період ранньої юності, яка пов'язана з вибором професії, соціальним та особистісним самовизначення, впливає на силу афективної агресивної реакції;

- особливого значення прояв агресивності набуває, коли особистість в ранньому юнацькому віці відчуває необхідність у виборі власної життєвої позиції, але при цьому не має засобів її відстоювати.

- прояв агресивності в період ранньої юності обумовлюється чутливістю даного віку до росту самосвідомості, до рефлексії своєї поведінки, здатності на рівні свідомості керувати собою та контролювати агресію;

- на прояв та вид агресивності (конструктивна, деструктивна) в ранньому юнацькому віці значною мірою впливає рівень духовного розвитку та духовна спрямованість особистості.

Висновки. Таким чином, вище розглянуті особливості прояву агресивності в ранньому юнацькому віці можуть бути використані в професійній діяльності практичних психологів для профілактики прояву агресивності в даному віковому періоді.

Список використаних джерел

1. Адлер А. Понять природу человека. СПб. : Акад. проект, 2000. 253 с.
2. Бандура А. Теории социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.
3. Выготский Л. С. Детская психология. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Москва, 1984. 434 с
4. Забродський М. М. Вікова психологія: Навчальний посібник. Київ: МАУП, 1998. 92 с.
5. Ильин Е. П., Пономарева М. С. Возрастно-половая динамика базовых эмоций. Ананьевские чтения-2001: тезисы научно-практической конференции. СПб., 2001. С.65–69.
6. Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 256 с.
7. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. Москва. 1993. 144 с.

Жураховська Вікторія Вікторівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ПЕДАГОГІВ

Актуальність дослідження. Проблема соціального інтелекту є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, великою мірою визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій, що свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм із гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і при цьому не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

Соціальний інтелект регулює міжособистісне спілкування, забезпечує отримання та обробку максимуму інформації про поведінку людей, розуміння мови невербального спілкування, формулювання швидких й точних думок про інших людей та соціальні групи, успішно прогнозувати їх реакції в певних умовах тощо.

Мета статті – розкрити особливості соціального інтелекту педагогів.

Виклад основного матеріалу. Поняття соціального інтелекту вперше було введено в психологічну теорію і обґрунтовано американським психологом Р. Торндайком ще в 1920 році. Вчений розглядав його як «далекоглядність у міжособистісних відносинах», яка передбачала здатність розуміти інших людей і діяти мудро щодо до них. Провідною функцією соціального інтелекту вчений вважав прогнозування власної поведінки та поведінки інших людей.

В моделі Г. Айзенка соціальний інтелект також виокремлюється як різновид інтелекту. Ця модель хоча й дотримується ідеї генерального фактора інтелекту, разом з тим,

вона втілює й окремі елементи схеми Дж. Гілфорда, яку Г. Айзенк вважав недостатньо підтвердженою емпірично і теоретично.

При спробі сформулювати визначення інтелекту, Г. Айзенк врахував той факт, що існують три різні концепції інтелекту, які можна об'єднувати, але не можна їх протиставляти одну одній. Вчений розмежував поняття «біологічний інтелект», «соціальний інтелект» та «психометричний інтелект».

На думку Дж. Гілфорда, соціальний інтелект є здатністю людини до пізнання поведінки інших людей. При цьому вчений пропонує шестифакторну модель соціального інтелекту. Це такі фактори, як: 1) пізнання елементів поведінки інших людей як здатність виділяти, виокремлювати із загального контексту вербальну або невербальну експресію поведінки; 2) пізнання різних аспектів поведінки індивіда як здатність розпізнавати загальні властивості, деталі та характеристики в загальному потоці або експресивної, або ситуативної поведінкової інформації; 3) пізнання взаємостосунків в поведінці суб'єктів діалогічної взаємодії як загальна здатність розуміти і встановлювати зв'язки між елементами інформації, які вміщують особистісні смисли про поведінку людей; 4) пізнання загальних властивостей поведінки суб'єктів діалогічної взаємодії як здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей між собою, розуміти глибокий сенс їхньої поведінки в цих ситуаціях; 5) пізнання перетворень поведінки як здатність розуміти зміну значень вербальної та невербальної поведінки людей в різних ситуативних контекстах; 6) пізнання результатів поведінки як здатність передбачати їхні наслідки на основі тієї інформації, яку має суб'єкт.

В.М. Куніцина вважає, що соціальний інтелект – глобальна здібність, котра виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, включаючи рівень енергетичної забезпеченості процесів саморегуляції, ці риси обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень.

Г. Айзенк дав іншу трактовку цьому термінові. Він розуміє соціальний інтелект як результат розвитку загального інтелекту під впливом зовнішніх соціокультурних умов.

Г. Олпорт описує соціальний інтелект як особливу здібність правильно думати про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування у міжособистісних взаємодіях. Автор виділив набір якостей, котрі забезпечують краще розуміння інших людей; у структуру цих якостей соціальний інтелект входить як окрема здібність.

Дж. Гілфорд розглядає поняття соціальний інтелект як здатність, що визначає успішність оцінки прогнозування й розуміння поведінки людей.

У вітчизняній психології проблема соціального інтелекту розглядалася під кутом розуміння людини людиною (О.О. Бодальов), соціального мислення (К.О. Абульханова-Славская), міжособистісної взаємодії (М.М. Обозов), комунікативної компетентності (Ю.М. Смельянов).

Якщо говорити про різні підходи, то виділяється соціальний інтелект, як здатність (О.С. Михайлова, Г. Олпорт), соціальний інтелект розглядається за аналогією з абстрактним інтелектом (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Х. Гарднер), Розглянуті нами сучасні дослідження визначають соціальний інтелект як складну інтегральну здатність, що має свою структуру.

Г. П. Горанюшкіна, аналізуючи дане поняття, указує, що формування соціального інтелекту визначають соціальна перцепція, соціальна сензитивність, соціальне мислення, рефлексія й емпатія.

Особливу актуальність має проблема розвитку соціального інтелекту в практичних психологів, професійна діяльність яких базується на безпосередній взаємодії з людьми та наданні їм психологічної допомоги. На думку багатьох дослідників (Н.А. Амінова, М.Л. Кубишкіна, М.В. Молоканов, О.Л. Южанінова та ін.) особистісні якості психолога виступають найважливішим фактором успіху його професійної діяльності. З цієї точки зору домінуючим виявляється вивчення його у взаємозв'язку з особистісними якостями, що

дозволяє виявити місце соціального інтелекту в професійній діяльності та особистісному розвитку практичного психолога.

Так, соціальний інтелект Н.А. Кудрявцева розглядає як здатність до раціональних мисленневих операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. При цьому передбачається психологічна автономність та незалежність суб'єкта, що дозволяє йому протистояти тиску зі сторони інших людей та обставин. Важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини. Особливу увагу авторка досліджень приділила питанню щодо мотивації як важливій детермінанті соціального інтелекту та здатності до його самоорганізації.

На особливу увагу заслуговують концепції, які визначають соціальний інтелект через систему когнітивних властивостей, від яких залежить ефективність спілкування, комунікативна, когнітивна та життєва компетентності особистості, успішність обробки людиною соціальної інформації і т.д. На думку А.Л. Южанінової, соціальний інтелект є системою когнітивних властивостей особистості, що складається з трьох базових складових: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування, від сформованості яких великою мірою залежить ефективність суб'єкт-суб'єктного спілкування.

На відміну від Дж. Гілфорда, А.Л. Южанінова, крім здібностей, спрямованих на адекватне розуміння ситуації соціальної взаємодії, до структури соціального інтелекту включає комунікативні здатності особистості, що забезпечують можливість адекватного відображення людиною як своїх індивідуальних властивостей, так і характеристик реципієнта. У власних дослідженнях А.Л. Южанінова характеризує ці здатності, а саме: соціально-перцептивні здатності, соціальну уяву та соціальну техніку спілкування.

У дослідженнях О.О. Смирнової та О.В. Калягіна соціальний інтелект розглядається як деякий когнітивний компонент комунікативної компетентності, що визначається як здатність особистості прийняти позицію, точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно розв'язувати різні проблеми, що виникають між суб'єктами діалогічної взаємодії.

У роботах К. Скай, П. Гонди і М. Квейхагена пропонується визначення соціального інтелекту в зв'язку із парадигмальним аналізом «життєвої компетентності», що передбачає набуття людиною вмінь виробляти стратегії діяльності, планувати перспективні дії, яких має досягнути суб'єкт в результаті чітко сформульованої мети, вміння робити висновки з огляду на успіхи або невдачі під час складання майбутніх планів. На думку науковців, соціальний інтелект фасилітує становлення в індивіда вміння використовувати когнітивні стратегії виконання діяльності в повсякденних життєвих ситуаціях та ситуаціях професійної взаємодії. Згідно з визначенням К. Скай, соціальний інтелект – це фенотипічне поєднання генотипічно маркованих факторів інтелектуального розвитку, що забезпечує ефективність адаптивної поведінки людини у специфічних ситуаціях соціальної взаємодії.

На думку О. В. Луньової, соціальний інтелект – це вид інтелекту, який забезпечує розумну поведінку людини в соціальній взаємодії на основі інтеграції результатів соціального пізнання, особистісних характеристик і саморегуляції соціальної поведінки. Соціальний інтелект, на думку автора, є суб'єктно-особистісним конструктом, до структури якого входять три підструктури: здатності до соціального пізнання й конструювання картини взаємодії людини з іншими людьми; соціально-психологічні характеристики людини; здатності до саморегуляції соціальної поведінки й керування ситуаціями міжособистісної взаємодії.

Н. А. Кудрявцевою була запропонована така концепція соціального інтелекту. Вивчаючи інтелектуальний потенціал особистості, вона виділила його інтегративний показник, що складається з таких елементів: загальний інтелект (здатність вирішувати задачі на суб'єкт-об'єктному рівні); соціальний інтелект (здатність вирішувати задачі на суб'єкт-суб'єктному рівні); рефлексія (забезпечення балансу розвитку різних сторін інтелекту).

Отже, соціальний інтелект – інтегральна інтелектуальна здібність, яка визначає успішність спілкування і соціальної адаптації суб'єкта. Соціальний інтелект поєднує і регулює пізнавальні процеси, пов'язані з відображенням соціальних об'єктів (людини як

партнера в спілкуванні, групи людей), забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовленнєвої продукції людини, а також їх невербальних реакцій (міміки, поз, жестів).

Спираючись на проаналізовані теорії та концепції до визначення соціального інтелекту особистості, соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо.

Когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д.

Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій.

Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Педагоги з високим рівнем соціального інтелекту здатні витягати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі й точні судження про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, виявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації (однак сам по собі рівень розвитку соціального інтелекту ще не є гарантією продуктивності соціальної поведінки. В основі соціальної дезадаптації може бути невротизація особистості, акцентуації характеру, негативні установки тощо).

Педагоги з високим соціальним інтелектом, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм властиві контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість і сердечність. Високий соціальний інтелект також пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто сполучається з розвинутими організаторськими здібностями. Можна також відзначити, що рівень розвитку соціального інтелекту більшою мірою визначає успішність адаптації під час налаштування на роботу, ніж рівень розвитку загального інтелекту. Люди з високим соціальним інтелектом зазвичай легко уживаються у колективі, сприяють підтримці оптимального психологічного клімату, виявляють більше інтересу, кмітливості й винахідливості у роботі.

Педагоги з низьким соціальним інтелектом зазнають труднощів у розумінні й прогнозуванні поведінки людей, що ускладнює взаємини і знижує можливості соціальної адаптації. Низький рівень соціального інтелекту може до певної міри компенсуватися іншими психологічними особливостями особистості: розвинутою емпатією, певними рисами характеру, комунікативними навичками.

Соціальний інтелект допомагає педагогу прогнозувати розвиток міжособистісних стосунків, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість.

Висновки. Соціальний інтелект педагога вміщує три підструктури: когнітивну, мнемічну та емпатійну тощо. Когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. Мнемічна складова соціального інтелекту педагога характеризує наявність в індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Емпатійна складова соціального інтелекту більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки педагог обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем професійного та соціального життя тощо.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г., Кэмин Л. Природа интеллекта – битва за разум. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 352 с.

2. Беляева Е. В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: на примере предприятий нефтегазовой отрасли: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2005. 26 с.
3. Берклунд А.В. Социальный интеллект как условие операциональной готовности будущих психологов к консультативной деятельности: дисс. ... канд. психол. наук. Сургут, 2007. 208 с.
4. Єфіменко С. Визначення поняття інтелекту у різних концепціях психолого-педагогічних досліджень. Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. 2013. Вип. 121(2). С. 90-95. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121\(2\)_24](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121(2)_24)
5. Засєкіна Л. В. Структурно-функціональна організація інтелекту особистості: автореф. ... дис... док-ра психол. наук. К., 2006. 34 с.
6. Івашкевич Е. З. Аспекти соціального інтелекту педагога. Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Вип. 7. Рівне: О. Зень, 2016. С. 76–80.
7. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 128-133. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_28
8. Романова І. А. Генеза сутності поняття "Інтелект". Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. № 36. С. 152-158. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_29
9. Руда Н. Л. Соціальний інтелект у структурі інтелекту. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 621-629. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2013_21_56
10. Смұльсон М.Л. Структура інтелекту : рефлексія та інтуїція. Психологія: збірник наукових праць НПУ ім. М. Драгоманова. Вип.11. Київ, 2000. С. 9–16.

Іваннікова Тетяна Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
Гільова Лариса Леонідівна,
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «СТРЕСОСТІЙКІСТЬ» ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження. Сучасна людина існує в ситуації глобальних змін у світі, суспільстві та природі. Швидкість, глибина та раптовість змін, нестабільність у сфері соціально-економічних процесів призводить до зростання психологічного та емоційного навантаження на кожен окрему особистість. Глобальною проблемою розвитку особистості стає постійне розширення масштабів особистісного змінювання, необхідного для успішної адаптації та виживання в умовах середовища життя, що змінюється щосекунди.

Активізація механізмів адаптації людини у світі, що стрімко змінюється – одна з найбільш студійованих тем в сучасній практичній психології. На противагу традиції, яка історично склалася, розглядати лише дефіцити та порушення особистості при виникненні стресу – зараз проявляється все більший суспільний та академічний інтерес до проблеми адаптаційних ресурсів особистості, застосуванню прихованих резервів, оцінюванню та розкриттю особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим набуває особливого ваги здатність людини бути стійкою до стресу та долати труднощі без великих втрат для психічного та фізичного здоров'я. Таким чином,

актуалізується проблема дослідження розвитку й формування особистісної стійкості до стресу.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати зв'язок понять «стрес» та «стресостійкість особистості». З'ясувати сутність поняття «стресостійкість»: зміст, структуру, основні компоненти та функції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «стрес» (від англ. Stress – тиск, напруга) запозичений із техніки, де це слово використовується для позначення зовнішньої сили, прикладеної до фізичного об'єкта та його напруги, акцентує Г.О Балл [1. С. 75].

Термін «стрес» уперше був уведений у науковий ужиток щодо технічних об'єктів. У XVII ст. англійський учений Р.Гук застосував цей термін для характеристики об'єктів (наприклад мостів), що випробовують навантаження та чинять опір. Ця історична аналогія цікава тим, що поняття «стрес» у сучасній фізіології, психології, медицині (що базується на клінічних дослідженнях Г. Сельє) включає уявлення про зв'язки стресу з навантаженням на складні системи (біологічні, психологічні, соціально-психологічні) та з опором цьому навантаженню [2].

У психологічному розумінні напруга може бути викликана зовнішніми (наприклад холод, перегрівання) чи внутрішніми (конфлікти, страх за життя) чинниками, величина яких переходить певну межу. Тобто, стрес- це психічна й емоційна реакція людини на ситуацію, як фізичну, так і емоційну. Це індивідуальна реакція, що може відрізнитися від реакції іншої людини. В її основі лежить ставлення до цієї ситуації, а також думки та почуття. Це душевний стан, який людина формує своїми власними. Він пов'язаний із навколишнім середовищем. Але зовнішні фактори лише запускають зовнішню дзеркальну реакцію-особисто-індивідуальну [2].

Проблема стресу досліджувалася багатьма вченими (Г. Сельє, Р. Лазарус, Дж. Еверлі, Р. Розенфельд, Л. Китаєв-Смик та ін.).

Психічним проявам синдрому, описаного Г. Сельє, було присвоєно найменування «загальний адаптаційний синдром» або « стрес», який став більш уживаним у науковій літературі.

Що ж стосується термінів «психічний стрес» й «емоційний стрес», то вони часто використовуються як рівнозначні, оскільки майже всі вчені визнають, що основною причиною психічного (психологічного) стресу є емоційне збудження.

В. Марищук (1984, 1995) та інші висловили думку, що найменування стресу (емоційний, інформаційний, професійний, екстремальний, навчальний, спортивний та ін.) визначається вмістом стрес-фактору (В. Бодров, О. Кочарян, Л. Китаєв-Смик та ін.). Термін «стрес» зустрічається у сучасній науковій літературі і використовується у наступних значеннях:

- 1) сильно несприятливий, що негативно впливає на організм вплив;
- 2) сильна несприятлива для організму фізіологічна або психологічна реакція на дію стресора;
- 3) сильні як несприятливі, так і сприятливі для організму реакції різного роду;
- 4) неспецифічні риси (елементи) фізіологічних і психологічних реакцій організму при сильних, екстремальних для нього впливах, викликають інтенсивні прояви адаптаційної активності;
- 5) неспецифічні риси (елементи) фізіологічних і психологічних реакцій організму, що виникають при будь-яких реакціях організму.

Наявність стресових імпульсів в усіх сферах людського життя та діяльності безперечна, отже стрес присутній у житті кожної людини. Характер стресової реакції завжди пов'язаний зі структурою особистості, яка взаємодіє із зовнішньою ситуацією.

Таким чином, стійкість до стресу визначається у вузькому значенні за стрес-фактором, а в широкому – як психічна чи емоційна стійкість особистості.

Проблеми стресостійкості досліджували як особистісний адаптаційний потенціал (А. Маклаков), стійкість особистості, стійкість до стресу, толерантність до стресу (В. Крайнюк,

І. Малкіна-Пих, Т. Титаренко, О. Сафін та ін.), психічна та психологічна стійкість (В. Бодров, В. Корольчук І. МалкінаПих та ін.), емоціональна стійкість (Л. Аболін, І. Малкіна-Пих та ін.), емоційновольова стійкість (О. Тимченко та ін.), резилієнс (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко та ін.), екстремальна стійкість (О. Столяренко та ін.).

Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання навчальних або професійних обов'язків в напружених та екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища.

На думку Л. О. Китаєва-Смика, Ю. А. Александровського, Н. В. Тарабріної, в сучасних умовах негативні наслідки психотравмуючих ситуацій властиві не тільки для осіб «стресогенних професій», а й для широкого кола населення («травма минулим», «травма нинішнім життям», «травма майбутнім»).

За даними наукових досліджень, наслідки психотравмуючих подій проявляються змінами в поведінковій, емоційній і пізнавальній сферах особистості. Психотравмуючі ситуації можуть призвести до дезадаптивної поведінки, психосоматичних та нервово-психічних розладів (Ю. А. Александровський, Г. С. Нікіфоров, В. М. Марищук, Н.В. Тарабріна, Н. Е. Бачериков, Н. П. Воронцов, П. Т. Петрик, В. О. Моляко, О.М. Морозов, Л.А. Крижанівська, В. В. Клименко).

Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах: різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів, суїцидів (А. Г. Маклаков, В.О. Моляко, В.І. Берзін, В. О. Бодров, М. В. Савчин, О.С. Самойлов, Н. В. Тарабріна, С.І. Яковенко).

У визначенні сутності стресостійкості, ми беремо за основу концептуальні основи структурно-функціональної організації стресостійкості особистості, розробленої В.М. Корольчук.

Автор названого підходу розглядає стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат транзактного процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості.

Стресостійкість особистості формується на основі багаторазового повторення зіткнення особистості зі стресогенними факторами. Це зіткнення проявляється в складному процесі, що включає: оцінку стресової ситуації, регуляцію діяльності в стресогенних умовах, подолання стресу або копінгову поведінку, вплив на особистість травматичних подій та пропрацювання травматичного досвіду.

Стресостійкість як інтегративна властивість особистості включає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних факторів.

Провідними компонентами стресостійкості особистості є особистісний, соціальний, типологічний та поведінковий фактори.

Індивідуальні особливості стресостійкості визначаються типологічним фактором (рівнем первинної стресостійкості, типом ЦНС) та опосередковуються його впливом на особливості поведінки і діяльності в умовах фізичного або психічного напруження.

Типологічний фактор зумовлює функціональну рухливість нервової системи, витривалість, продуктивність і надійність, які лежать в основі стресостійкості особистості.

Процес набуття досвіду протидії стресорам, досягнення нових для особистості цілей може сприяти формуванню особистісного, соціального та поведінкового компонентів стресостійкості. Це стосується урівноваженості, впевненості, вольового самоконтролю, мотиву професійної майстерності, мотиву досягнення, загальної інтернальності, готовності до діяльності, асертивних дій, активності, просоціальності, пошуку соціальної підтримки, вступу до соціального контакту.

Функціональна розвиненість окремих структурних компонентів зумовлює рівень стресостійкості особистості. Так, функціональна роль особистісного фактора, на погляд В.М. Корольчук, спрямована на розвиток процесів оцінки себе, своїх можливостей та стресогенної

ситуації. У цілому, функціональна роль усвідомленої індивідуальної особистісної саморегуляції стресостійкості – це керування висуненням і досягненням цілі, що свідомо прийнята суб'єктом, контроль взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, її емоційним і когнітивним сприйняттям, оцінкою, ставленням.

Соціальна функція виражена в цілому в тенденції до долання перешкод, забезпечення високого рівня мотиваційної сфери, спрямованості на результат досягнення суб'єктивно і об'єктивно наміченої цілі, досягнення максимально можливого для себе результату.

Функція поведінкового компонента зводиться до зрілих, ефективних видів та стратегій подолання стресу.

Отже, зазначає Корольчук В.М.: «Стресостійкість особистості включає такі характеристики: здатність до адекватності когнітивної репрезентації стресогенних факторів; здатність аналізувати й пов'язувати сприйняття реальних характеристик стресора з функціонально адекватними реакціями; наявність відповідних дієвих переконань або професійних правил поведінки (оскільки процеси усвідомлення включаються у вибір способів реагування); наявність зворотної інформації щодо суб'єктивної і об'єктивної ефективності результату копінгу [4].

Висновки. Під стресостійкістю розуміють – інтегративну властивість особистості, як результат процесу зіткнення індивіда зі стресогенним фактором, що приводить до психічної та психологічної стійкості суб'єкта.

В основі стресостійкості лежить первинна або біологічна складова стресостійкості, що включає весь комплекс особливостей функціонування головного мозку: емоційний тонус, витривалість, точність, функціональну рухливість, надійність, основні характеристики і особливості основних нервових процесів, рівень активації, фізіологічних, ендокринних та інших систем, які забезпечують її адекватне і стабільне функціонування в стресогенних умовах.

Провідними компонентами стресостійкості особистості є особистісний, соціальний, типологічний та поведінковий фактори.

Хоча стресостійкість і залежить від її типологічного фактора, вирішальне значення у формуванні стресостійкості належить особистісному, соціальному, поведінковому компонентам і навчанню, що переконливо доводиться на основі аналізу психологічних джерел.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. К.: Видавництво ПП «СДК», 2017. 204 с.
2. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 332с.
3. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. К.: Ніка-Центр, 2006. 580 с.
4. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: [монографія]. К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
5. Психологія здоров'я / под ред. Г. С. Никифорова. СПб: Питер, 2003. 607 с.
6. Судаков К. В. Индивидуальная устойчивость к стрессу. М., 1998. С. 3–168.

Карпинська Дарина Олександрівна,
методист методичного кабінету відділу освіти
Роменської районної державної адміністрації Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Актуальність дослідження. Посилення уваги вчених і практиків до поліпшення виховної роботи з дітьми дошкільного віку, створення оптимальних умов для всебічного розвитку їх особистості, формування емоційного інтелекту на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Актуальність посилюється суспільними потребами, пов'язаними зі збереженням психічного здоров'я дітей. У цьому контексті принципово значущу роль може відіграти емоційний інтелект, формування якого сприятиме емоційному благополуччю дітей. Натомість ще й досі проблема формування емоційного інтелекту особистості є однією з малодосліджених, особливо це стосується дітей.

Мета статті – розкрити зміст поняття «емоційний інтелект» та визначити фактори, які впливають на формування емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Проблема емоційної сфери особистості розглядалась у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (А. Ребер, А. В. Сухарев, О.Я. Чебикін, С. Ламберт, В. Меннігер та ін.), психофізіологів (П. Фресс, П. В. Симонов та ін.) та педагогів (С. В. Родіна, Т. С. Сваренко та ін.). Значний внесок у вирішення проблеми емоційної сфери особистості зробили О.Я. Чебикін, А. Маурер, Дж. Мюррей та інші, в роботах яких викладені загальні уявлення щодо її дослідження та формування. Результати досліджень Г.М. Бреслава, О.В. Запорожець, Я. З. Неверович, О.І. Кульчицької, Е.Л. Носенко, А.Е. Ольшаннікової, Е.Д. Хомської, О. Л. Яковлевої та інших, що були спрямовані на виявлення певних закономірностей становлення емоційної сфери та пов'язані з визначенням факторів розвитку особистості, актуалізують проблему поглибленого пізнання емоційної сфери. Однак, особливої уваги потребують проблеми емоційного розвитку дітей дошкільного віку.

За твердженням Т.А. Даніліної, в дошкільному віці емоції відіграють велику роль в житті дитини. Дослідниця говорить про те, що в цей віковий період емоційні реакції носять імпульсивний і безпосередній характер.

П. М. Якобсон в своїх працях писав, що при переході від раннього до дошкільного віку відбуваються зміни одних почуттів іншими і появи нового типу емоційних станів, об'єкти, від яких раніше викликав інтерес, перестають цікавити дитину. На їхньому місці з'являються нові об'єкти і дії, що приковує до себе велику увагу. До дошкільного віку емоційний світ дитини змінюється і стає більш різноманітним, відбувається ускладнення емоцій від базових (радості, гніву, страху та ін.) до захоплення, подиву, ревності, смутку. Зміни відбуваються і в зовнішніх проявах дітьми емоцій, діти вчаться показувати емоції через посмішку, погляд, інтонацію, позу, жести.

О. В. Запорожець вважає, що виникнення нових емоцій в дошкільному віці, перш за все пов'язано зі зміною змісту та структури діяльності дитини. Спочатку дитина наслідує дорослого, який виховує в ньому естетичне почуття. Дорослий акцентує увагу дитини на естетичну сторону предмета або явища: «Подивися, як красиво» і т.п. В період дошкільного дитинства дитина швидко навчається розрізняти гарне і погане і починає ділитися спостереженнями з дорослими. Дитина радіє квітам, гарному одязі, красивій іграшці.

У роботах А. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Г. М. Ципіна та інших вчених відзначається, що діяльність дитини обумовлена емоційними переживаннями, які впливають на його подальший розвиток. Заняття і дидактичні ігри сприяють розвитку інтелектуальних емоцій таких як: здивування, цікавість, впевненість або сумніви в своїх судженнях.

В останні десятиліття надзвичайно активно ведуться дискусії щодо формування емоційного інтелекту та важливості його розвитку. Проте окреслений аспект потребує наукових досліджень, які б забезпечили експериментальну перевірку ефективних способів

формування емоційного інтелекту дитини дошкільного віку, який би сприяв повноцінному гармонійному розвитку дитини та поступової позитивної соціалізації в різні освітні середовища та соціальний простір в цілому.

Дошкільний вік – це період інтенсивного емоційного розвитку дитини, період формування її вищих емоцій. У цей час відбувається збагачення і насичення різноманітністю емоційного життя дитини, що пов'язано з активним залученням дітей до сюжетно-рольових ігор, оволодінням нових ролей, моделей поведінки, диференціацією та ускладненнями переживань. У дітей дошкільного віку добре розвинені такі емоції, як заздрість, гнів, страх, сором, радість, любов, збентеження та сором'язливість. Це той період, в який діти можуть розвинути свій емоційний інтелект, знайти так звані добрі емоційні звички – навички, пов'язані з отриманням і проявом емоційних станів, познайомитися зі способами зняття напруги й управління емоціями. Накопичені в цей період навички мають вирішальний вплив на подальше життя людини.

Емоційний інтелект – здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційне підґрунтя відносин, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами та мотивацією.

Поняття введено в науковий обіг П. Саловеем і Дж. Майєром в 1990 році, з тих пір різні автори трактують це поняття дуже різноманітно.

За Д. Гоулманом емоційний інтелект – системне явище, що інтегрує такі необхідні у сфері спілкування складові, як самопізнання, управління власними емоціями, управління емоціями інших людей, емпатія, комунікативність.

Г. Гарскова вважає, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього. Відповідно, емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій. Ці операції здійснюються у формі вербалізації емоцій, оснований на їхньому усвідомленні та диференціації. Отже, за Г. Гарсковою, емоційний інтелект – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу.

На основі здійсненого теоретичного аналізу «емоційний інтелект дітей дошкільного віку» ми можемо розуміти як здатність дитини до розрізнення різних емоційних станів (власних та співрозмовників), індикаторами якої є: яскравість вираження емоцій дитини, вміння відчувати позитивні та негативні емоції співрозмовника (незалежно від статі та віку), спроможність дитини до співчуття або емпатії (наявність емпатійної чутливості). Емоційний інтелект дозволяє дитині адекватно й ефективно поводитися по відношенню до людей, завдань, ситуацій регулювати інтенсивність емоційних проявів.

Сучасні дослідження виявили одну закономірність: чим вищий рівень освіти батьків і матеріальне становище сім'ї, тим вищими є показники емоційного інтелекту у дитини. Проте в цій ситуації складно зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки. Можливо, батьки стали заможними завдяки своїй вродженій емоційності і ці гени передали своїй дитині. Не виключено інший варіант: забезпечена і освічена родина більше приділяє уваги дитині, більш гуманно її виховує, що й спричиняє формування високого емоційного інтелекту.

За будь-яких підходів виховання в дитинстві – один з провідних факторів становлення емоційного інтелекту виступає увага батьків до емоційних переживань дитини, схильність до обговорення емоційних проблем, що сприяє кращому розумінню дитиною власних емоцій і розвитку в неї здатності до саморегуляції. В емоційно благополучних сім'ях складається особлива виховна стратегія, в основу якої покладена увага не стільки до поведінки і подій у житті дитини, скільки до її потреб і переживань.

Головною метою батьків та соціально-значущих дорослих (вихователів) у навчанні, розвитку та вихованні повинно стати пізнання дитини, її здатностей, ресурсів, можливостей, а також слабкостей та зон найближчого розвитку. Спільна робота вихователя та батьків у вихованні дитини повинна бути націлена на розвиток тих навичок, властивостей і переваг, які безпосередньо сприяють повсякденній діяльності дитини дошкільного віку, так можна

укріпити сильні сторони особистості. Ось чому таке важливе значення для педагогічного та виховного процесу мають дитячий садок і та атмосфера, яка в ньому панує.

Метою вихователя дошкільного закладу повинно бути не безумовне пригнічення емоцій, а формування в дитини здатності до збереження їх рівноваги й управління ними, тому що кожна емоція має свою цінність і значення. Завжди слід пам'ятати, що зайвий контроль емоцій у дітей, може викликати апатію, а їх безперешкодний прояв – призвести до формування патологічної поведінки навіть у дорослої людини. Тому так важливо вже з малих років навчити дітей способів управління своїми емоціями. Діти повинні знати, що людина не може вплинути на те, коли та які відчуття в неї виникнуть, але вона може вирішити, як довго їх утримувати. Крім того, діти повинні знати, що позитивно відноситись можна до всіх емоцій, але певну поведінку слід обмежити. Важливо, щоби прояв дитячих емоцій був адекватним конкретній ситуації. Дуже важливо пояснювати дитині можливі наслідки негативної поведінки та пропонувати інші варіанти своїх учинків.

Робота вихователя повинна полягати в постійному пошуку методів покращення взаємостосунків з дитиною, аналізі їх відповідності потребам та очікуванням дітей. З моменту найпершого контакту з дошкільником вихователь стає для нього авторитетом та зразком для наслідування, тому якщо він проявлятиме чуйність до дітей, то дуже ймовірно, що й діти також із теплотою ставитимуться до своїх однолітків. Тобто від дорослого залежить, як розвиватиметься емоційна зрілість у його підопічних.

Вихователю слід звертати особливу увагу на правильне розпізнавання тих чи інших емоцій у дітей та їх правильну інтерпретацію і, відповідно – правильну реакцію на них. У дошкільній групі під час занять обов'язково треба приділяти час для спільного вирішення виникаючих проблем і конфліктів. Це сприяє формуванню навичок взаємної уваги, привчає дітей терпляче вислуховувати один одного та грамотно виражати свої емоції в рамках певної теми. Діти, вирішуючи проблеми колективно, вчаться встановлювати соціальні контакти, що, поза сумнівом, буде корисним на будь-якій стадії розвитку. Дитина обов'язково повинна мати сформовану самосвідомість, і чим більше для неї відкриватимуться власні емоції, тим більш уміло вона прочитуватиме емоції інших людей.

Звісно, вихователь не може діяти один, тому важливим аспектом формування та подальший розвиток емоційного інтелекту в дитини є співпраця з батьками, оскільки тільки спільно можна досягти успіху. У ході співпраці повинна утворитись атмосфера довіри та плідної взаємодії.

Емоції є важливою складовою життя кожної людини, що безпосередньо впливає на повсякденну діяльність. Якщо створити оптимальний виховний мікроклімат, дитина обов'язково побудує позитивний образ самої себе, розвине емпатію, необхідні соціальні навички, що характеризують емоційний інтелект, формування та розвиток якого повинен бути одним із пріоритетних напрямів у роботі дитячого садка. Саме від успіху у вихованні залежить те, в якій мірі діти стануть відповідальними й уважними членами нашого суспільства.

Висновки. Таким чином, проблема формування емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку, незважаючи на те, що має практичну значущість, по сьогоднішній день залишається недостатньо вивченою і потребує подальшої методичної розробки. Нова парадигма освіти вимагає віднайти розумний баланс між мисленням та емоціями дітей та встановити гармонію між розумом і почуттями.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена. Вопросы психологии. 2006. № 3. С.78–86.
2. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения». СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 1999. С. 26.
3. Дерев'янка С.П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. Соціальна психологія. 2008. № 1. С.96–104.

4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб : Питер, 2002. 752 с.
5. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції. К.: Вища школа, 2003. 126 с.
6. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С.95–109.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1986. 416 с.
8. Тихомиров О.К. Эмоции в структуре мыслительной деятельности. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. С.87–106.
9. Филатова О. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности. Персонал. № 5. 2000. С. 100–103.
10. Режим доступу: <https://childdevelop.com.ua/articles/develop/41/>
11. Режим доступу: <http://26.sadok.zt.ua/shho-take-emotsiyniy-intelekt-ta-yak-yogo-rozvivati-u-ditey/>
12. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Емоційний_інтелект
13. Режим доступу: <https://life.pravda.com.ua/health/2017/10/15/226957/>

Коваленко Наталія Володимиріна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИФІКАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Постановка проблеми. Професійна ідентифікація майбутнього вчителя є визначальною складовою професійної підготовки, як фундаментального підґрунтя в період моделювання компаній зарахування випускників шкіл на освітні програми, забезпечення усвідомленого академічного навчання майбутніх вчителів в університетах, швидкого і творчого опанування студентами фаху та що виключно важливо подальшу адаптацію в професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень. В психології проблематика ідентичності знайшла відображення в низці досліджень, протягом понад сторіччя видатні вчені вивчали цей психологічний феномен (З. Фрейд, Дж. Мід, С. Рубінштейн, Е. Еріксон та ін.). Зміст професійної ідентичності представлений у науковому доробку, як показник збереження психічного здоров'я особистості (Е. Еріксон, К. Горні); здатність до самоактуалізації (А. Маслоу, Г. Балл); засоби освоєння суспільного та власного психологічного простору (Т. Титаренко, Е. Еріксон).

Професійна ідентичність вчителя розглядається, зокрема, у контексті психології розвитку особистості вчителя (І. Бех, Г. Бордовський, І. Ісаєв, Є. Гришін, С. Максименко, А. Мудрик, В. Шадриков та інші автори), формування педагогічного мислення (О. Анісімов, В. Давидов, М. Кашапов, Ю. Кулюткін, А. Орлов, Г. Сухобська та інші науковці). Дослідження, присвячені питанням становлення ідентифікації, ідентичності майбутнього вчителя в контексті розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков, О. Гриньова, В. Козієв, В. Саврасов, В. Якунін та інші вчені), розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів (В. Галузяк).

Поряд з тим, професійна ідентифікація майбутнього вчителя (студента другого курсу) в системі професійної педагогічної підготовки потребує подальшого вивчення, теоретичного обґрунтування та емпіричного дослідження.

Виходячи з цього, ставимо за мету здійснити дослідження сутності та структури понять «професійна ідентифікація», «професійна ідентичність майбутнього вчителя», як засобу професійного становлення студентів педагогічних закладів вищої освіти на другому році навчання, визначити етапи формування професійної ідентичності майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття ідентифікації, ідентичності в різних контекстах широко досліджується у психології, соціології та інших науках. Основу сучасного розуміння «ідентифікації» (від лат. *indenticus* – тотожній, *facio* – роблю) закладено З. Фройдом, який під цим поняттям розумів сукупність взірців поведінки, що засвоює особа, приймаючи на себе ту чи іншу роль під впливом суспільної свідомості [7, с.216].

Е. Еріксон [10, с.119] розглядав ідентичність як почуття, процес і структуру, що «у самому загальному вигляді збігається, звичайно, багато в чому з тим, що з багатьма дослідниками включається в поняття «я» у всіляких його формах: «Я – концепції», «Я – системи» чи «Я – досвіду». Почуття ідентичності виникає в процесі ранніх взаємин, на базі довіри і емпатії, що виникають між дитиною і матір'ю, як суб'єктивне відчуття тотожності, безперервності і цілісності свого існування в часі і просторі і визнання цієї тотожності навколишніми «значимими іншими». Ідентичність, як психічна структура, виникає в процесі взаємин, що встановлюються зі значимими іншими в період дитинства.

За Е. Еріксоном, у структуру ідентичності, поряд із природними задатками, базовими потребами, ефективними 20 «психологічними захистами», успішними сублімаціями, постійними ролями, входять так звані «значущі ідентифікації», які і відіграють визначальну роль у тому, з якими саме моральними цінностями та нормами поведінки індивід вважає за потрібне солідаризуватись [10].

Професійна ідентичність, як зазначають Н. Л. Іванова та О. В. Конєва [3, с.153] виступає інтегративним поняттям, у якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, які забезпечують орієнтацію у світі професій, що дозволяє більш повно реалізувати особистісний потенціал у професійній діяльності, а також прогнозувати можливі наслідки професійного вибору. Феномен становлення ідентичності фахівця у різних професійних групах став предметом дослідження колективу науковців лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Базуючись на раціогуманістичних і діалогічних методологічних орієнтаціях, спираючись на здобутки різних напрямів психологічної науки і суміжних із нею дисциплін, аналізують специфіку прояву становлення ідентичності фахівця, розглядають методи формування та переформатування професійної ідентичності та особливості їх застосування в контексті цивілізаційних викликів сучасності [6].

На думку Л. Шнейдер, «результатом професійної ідентифікації, самовизначення, персоналізації та самоорганізації є професійна ідентичність, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії й професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе із справою та іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [9, с.114].

В окремий напрямок цього підходу, вірніше його різновид, можна відносити розкриття особливостей становлення майбутнього професіонала в період його професійного навчання чи в процесі перепідготовки.

А. Лукіяничук з'ясувала, що професійна ідентичність майбутніх педагогів формується за умови прийняття ними позиції вчителя, що у свою чергу зумовлюється такими чинниками, як професійні знання, спрямованість на професійну діяльність, суспільно-педагогічна активність [4, с.11].

У структурі професійної ідентичності виділяють наступні компоненти як: переконання у правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності та майбутньої професійно-виробничої діяльності; професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом-Я); професійного образу-Я; Я-концепції та Я-образів (ідеального, нормального, реального); образу – професії [1, с.8].

Виявлення рівня професійної ідентифікації потребує аналізу сформованості наступних показників: позитивне сприйняття себе в якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти; успішне засвоєння прав і обов'язків, норм і правил професійної діяльності; готовність фахівця взяти на себе професійну відповідальність; рівень особистісного та «технологічного» розвитку, характер вираженості та самоприйняття екзистенціального й функціонального Я; мотиваційна активність та готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я [9, с.115].

На думку О. Смельянової, становлення професійної ідентичності залежить від таких факторів: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей, створення позитивних образів та перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановки цілей для підтримки та розвитку «образу Я»; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці [2, с.155].

Суттєвий вплив на становлення професійної ідентичності справляють такі зовнішні чинники, як: виховання відповідно до сімейних традицій (династії), отримання, інтерпретація й оцінювання інформації про особливості різних професій (інформаційно насичене середовище з якого особистість черпає уявлення про професію, її цілі й завдання, способи здобуття професійної освіти, знання певної термінології, професійного лексикону, цінностей і норм, інформацію про видатних представників професії, про професійно важливі якості й уміння тощо) [5].

За Е. Еріксоном, при становленні професійної ідентичності людина проходить ті ж етапи, що й у процесі соціалізації — довіра, автономія, ініціативність, досягнення, ідентичність, інтимність, творчість, інтеграція [10]. Г. Теджфел та Дж. Тернер [11] виділяють три етапи у становленні ідентичності: 1) відбувається соціальна категоризація пізнання соціальної структури навколишнього світу; 2) людина обирає собі групу, яка їй найбільше до вподоби та вивчає правила і цінності цієї групи; 3) у людини формується відчуття тотожності себе з цією групою.

Формування у студентів професійної ідентичності, на думку науковців [1; 4] включає три основних етапи: 1) адаптаційний (1 курс) – це період осмислення професійної ідентичності, коли зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішню прийнятну, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику; 2) стабілізуючий (2-3 курс) – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі та власних здібностей, та можливостей відбувається усвідомлення досягнень; 3) уточнюючий (4-5 курс) – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, засвоєних у ході професіоналізації, відбувається формування нових цілей та перспектив [8].

Висновки. Отже, професійна ідентифікація майбутнього вчителя – емоційно-вольовий процес ототожнення себе з професійним суб'єктом, професійною групою, професійним зразком діяльності.

Вважаємо вартими подальшого дослідження наступні чинники формування професійної ідентифікації майбутнього вчителя 1) мотиваційна готовність до реалізації себе в обраній професії, входження в професійну спільноту, самодослідження та розвиток своєї особистості, образу Я; 2) сімейні професійні цінності; 3) емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти, себе як суб'єкта професійної діяльності; 4) усвідомлення професійних перспектив; 5) професійні знання уміння; 6) готовність фахівця взяти на себе професійну відповідальність.

Аналізуючи теорію і практику виокремлення етапів формування професійної ідентичності вважаємо за важливе виокремити три тісно взаємопов'язаних та взаємообумовлених етапи формування професійної ідентичності майбутнього вчителя: 1) доакадемічний (ґрунтується на родинних професійних цінностях, традиціях; інформаційному середовищі майбутнього абітурієнта, цілеспрямованій системі професійної орієнтації школи, особливостях особистісного зростання); 2) академічний (університетський, визначений

об'єктивно існуючими і цілеспрямованими факторами, освітнім середовищем, педагогічним складом залученням стейкхолдерів), 3) післяакадемічний (адаптація до професійної діяльності, саморозвиток в професійному напрямі, становлення професіонала).

Предметом нашого дослідження, відповідно до означених етапів є академічний етап. Вважаємо виключно важливим ранню професійну ідентифікацію, як підгрунтя ефективності педагогічного процесу університету. Проте для першокурсника, поряд з ствердженням професійного вибору, моделюванням майбутньої професійної траєкторії, пріоритетним стають процеси адаптації до нової ролі, до нових умов навчання, тому закладаючи підгрунтя в психолого-педагогічній складовій розвитку професійної ідентичності першокурсника, основну увагу приділяємо студентам другого курсу, з розробкою рекомендацій продовженням процесу на подальших курсах.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження визначає подальші перспективи: формування пакету діагностичних методик дослідження професійної ідентифікації майбутнього вчителя, проведення дослідження та аналіз отриманих результатів з розробкою рекомендації до вдосконалення професійної педагогічної підготовки.

Список використаних джерел

1. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов. Управление общественными экономическими системами. 2007. №1. С.3–14.
2. Емельянова О. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности. Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Экономика и управление». 2005. № 2. С. 153–156.
3. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство. Мир психологи. 2004. № 2. С. 148–157.
4. Лукіяничук А. М. Проблема ідентифікації у професійному становленні студентів вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації педагогічного профілю / за ред. А. М. Лукіяничук. К., 2010. 380 с.
5. Мельник І. М. Фактори формування професійної ідентичності вчителя, Теорія і практика сучасної психології. 2018. №2. С. 23–28.
6. Становлення ідентичності фахівця: [монографія] / Г.О. Балл, В.Л. Зливков, С.О. Копилов [та ін.]; за ред. В.Л. Зливкова. К.-Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2014. 260 с.
7. Фройд З. Неудовлетворенность культурой. Западноевропейская социология XIX – нач. XX веков. / за ред. В. И. Добренькова. Москва: Издание Международного университета бизнеса и управления. 1996. С. 202–234.
8. Шахрай Т. О. Професійна ідентичність майбутніх педагогів: теоретичний аспект. Вісник Національного університету оборони України. №4 (29). С. 115–118.
9. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дисс. на соиск. уч. степ. д-ра психол. наук : 19.00.13: «Психология развития, акмеология» / Л. Б. Шнейдер. М. 2001. 325 с.
10. Ericson E. Identity, youth and crises / ed. G. Tennyson, E. E. Ericson, Grand Rapids. – Michigan: Eerdmans, 1968. – 424 p.
11. Tajfel H. Social identify and intergroup relations / H. Tajfel. – Cambridge: University Press, 1982. – 612 p.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСОБИСТОСТЕЙ З ГОМОСЕКСУАЛЬНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ

Актуальність дослідження. У психології особистість розглядається як конкретна людина із певними соціально обумовленими психологічними характеристиками, які проявляються у взаємодії з соціумом. Метою такої взаємодії є включення особистості до соціального середовища зі збереженням своєї індивідуальності. Мова йдеться про соціально-психологічну адаптацію. Однак, під впливом певних факторів адаптація до соціального середовища утруднюється, і така ситуація стає джерелом проблем і страждань людини. Стигматизація є одним із таких факторів. Вона полягає у стійкому негативному сприйнятті певної людини або групи. В українському суспільстві до стигматизованих осіб та груп відносять: осіб з фізичними та/або психічними вадами, ВІЛ-інфікованих осіб, представників окремих етнічних груп (роми, євреї), представників ЛГБТ (геї, лесбійки, бісексуали та трансгендери) тощо.

Вивченню різних аспектів соціально-психологічної адаптації присвячено незліченну кількість досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Г. Сельє, Ж. Піаже, З. Фройд, Г. Гартманн, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. О. Балл, І. К. Кряжева, А.А. Налчаджян, А. О. Реан, М. В. Ромм, та ін.). Феномен гомосексуальної орієнтації досліджували А. Кінсі, М. Фуко, Ф. Мондімор, І. С. Кон та ін., зокрема дослідженням причин та механізмів формування гомосексуальної орієнтації займалися З. Фройд, К. Хорні, Р. Байбер, Дж. Мані, Дж. Хайд, Г. С. Кочарян, О. А. Козачук та ін. Проблематику гендерних стереотипів та гомофобії піднімали у своїх роботах М. Кімел, С. Бем, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, ставлення до гомосексуальних людей в Україні досліджував Правозахисний ЛГБТ Центр «Наш світ».

Питання про особливості психічного здоров'я гомосексуальних людей та їх особистісного благополуччя у різних сферах життя стають предметом наукових дискусій, однак більшість питань не мають однозначних відповідей і потребують подальших досліджень. Це дає підставу говорити про актуальність та необхідність дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації особистостей з гомосексуальною орієнтацією та факторів, що на неї впливають.

Метою дослідження є аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації особистостей з гомосексуальною.

Виклад основного матеріалу. Введення терміну «адаптація» у наукову літературу датують 1865 р. і пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Г. Ауберта, який розумів під адаптацією пристосування органів чуттів до діючих подразників. Французький соціолог Г. Тард одним з перших підняв питання адаптації у соціології. З 80-х років ХХ ст. вчені починають досліджувати власне соціально-психологічні аспекти адаптації особистості на основі розуміння єдності особистості та суспільства та їх активної взаємодії.

Соціально-психологічну адаптацію, на думку А.О. Реана, необхідно визначати як сукупність психологічної та соціальної [6]. Психологічна адаптація означає пристосування рис особистості до соціальних ситуацій та виражається у розвитку здібностей, змінах мотиваційної сфери, рівня домагань, рис характеру та у формуванні індивідуального стилю діяльності. Соціальна адаптація полягає у засвоєнні соціальних ролей (гендерних, статусних, комунікативних тощо) та етнокультурних традицій. Соціально-психологічна адаптація відбувається у взаєминах особистості та соціуму, метою якої є продуктивне виконання провідної діяльності особистості, її самоствердження, вільне вираження своїх творчих здібностей, задоволення основних соціальних потреб з урахуванням рольових очікувань соціуму. У наукових дослідженнях розмежовуються поняття «адаптація», «адаптивність» та

«адаптованість». Адаптацію можна охарактеризувати як «соціально-психологічний процес, який при вдалому перебігу приводить людину до стану адаптованості» [5]. Адаптованість трактують як статичну характеристику процесу адаптації, як психічний стан, що досягається за умови сприятливого процесу адаптації. Окремо виділяють адаптивність як здатність до адаптації, яка, на думку А.А. Налчаджяна, має значні індивідуальні відмінності [5].

Даючи визначення особистості з гомосексуальною орієнтацією варто зауважити, що сексуальна орієнтація не тотожна сексуальній поведінці людини, тобто та чи інша сексуальна поведінка не завжди є проявом сексуальної орієнтації. Гомосексуальна орієнтація - це більш-менш стійкий емоційний, романтичний та/або сексуальний потяг до осіб своєї статі. Тривалий час, говорячи про гомосексуальні стосунки, застосовувався термін «гомосексуалізм», а особу з гомосексуальною орієнтацією називали «гомосексуалістом», однак на сьогодні коректними є терміни «гомосексуальність» та «гомосексуал».

Вперше слово «гомосексуальність» використав у 1869 році австро-угорський публіцист К. Кертбені для нейтрального означення нестандартної сексуальної поведінки чоловіків і жінок. Введення терміну «гомосексуалізм» у наукову літературу пов'язують з ім'ям американського фахівця з питань психології сексуальності Дж. Мані. У першому виданні Міжнародного довідника з діагностичних критеріїв психічних та поведінкових розладів (DSM) 1952 року, гомосексуалізм розцінювалася як психічний розлад. Після тривалих дискусій 15 грудня 1973 року Американська асоціація психіатрів ухвалила рішення не вважати гомосексуалізм психічним відхиленням, крім випадків, коли людина переживала виражену і стійку стурбованість з прагненням змінити свою орієнтацію [2]. 17 травня 1990 року Всесвітня організація охорони здоров'я виключила гомосексуалізм з Міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКБ-10). У 1991 р. Україна декриміналізувала чоловічу гомосексуальну поведінку, а пізніше визнала чинною МКБ-10. У зв'язку з цим термін «гомосексуалізм», тобто назву психічного розладу, почав витісняти термін «гомосексуальність», що означає один із видів сексуальної орієнтації, відмінної від «гетеросексуальності».

Гомосексуальність розглядається як поліфеномен, тобто явище зумовлене групами факторів: біологічними, психологічними, соціальними. Генетичні, гормональні та нейроанатомічні теорії розглядають біологічні фактори. До психологічних та соціальних факторів відносять: природну бісексуальність та особливості перебігу психосексуального розвитку за З. Фройдом, теорію набутого негативного досвіду, страх перед необхідністю брати на себе відповідальність, початок сексуального життя з особою своєї статі з відчуттям сексуального задоволення, середовищу та ситуативну зумовленість тощо [2].

Процес та результат соціально-психологічної адаптації особистостей з гомосексуальною орієнтацією залежить від сукупності чинників, до яких належать умови адаптації, стратегії та механізми, індивідуальні особливості [7]. До індивідуально-особистісних чинників відносять вроджені особливості людини, тип нервової системи, темперамент, природні задатки, набуті знання, уміння та навички, а також, ціннісні орієнтації, рівень інтелекту, емоційну стійкість. Акцентуації характеру можуть сприяти адаптації, якщо відповідають очікуванням середовища, а прояв соціально небажаних акцентуйованих рис може спричинити інтрапсихічні та міжособистісні конфлікти.

Згідно класифікації зовнішніх умов за А. В. Мудриком до макроумов відносять етнос, державу; до мезоумов – тип населеного пункту, субкультури; до мікроумов – родину, в першу чергу, та психологічний клімат в ній [7].

Серед чинників, що мають негативний вплив на соціально-психологічну адаптацію особистостей з гомосексуальною орієнтацією, варто виділити: соціальні стереотипи, стигматизацію та гомофобію. Соціальний стереотип – це стандартизований образ або стійке, емоційно забарвлене уявлення про певне явище чи об'єкт. Базою для його формування часто стає банальна нестача інформації. Стереотипи стають основою для стигматизації. Стигма – це соціальний конструкт, який знецінює людську індивідуальність, якщо вона не відповідає ustalеним культурним та соціальним нормам суспільства. Крім того, може відбуватися

перехід стигми на близьке оточення стигматизованої особи, що може призводити до порушень адаптації його членів, появи хронічного стресу, почуттів провини та сорому. Водночас, самі родичі можуть свідомо чи несвідомо стигматизувати таких людей. Так, для гомосексуальних людей саме тиск зі сторони сім'ї, яка змушує їх відповідати гетеросексуальним нормам, призводить до погіршення їх психологічного стану.

Під гомофобією розуміють стійке негативне ставлення та ірраціональні страхи, пов'язані з особами з гомосексуальною орієнтацією та їхнім способом життя. Російський соціолог, сексолог, філософ І. С. Кон так охарактеризував причини гомофобії: «Її соціальне коріння – консерватизм, традиціоналізм і невпевненість у власному статусі, а психологічно вона пов'язана з такими рисами характеру, як авторитаризм, ригідність мислення й догматизм» [4]. На думку американського соціолога М. Кіммеля гомофобія являє собою страх того, що самого чоловіка будуть вважати не достатньо «чоловічим» і найбільший страх того, що його самого сприймуть як представника гомосексуальної орієнтації. Такі страхи майже не відомі жінкам при тому, що більшість з них (і майже всі чоловіки) бояться, що їх діти будуть гомосексуальними [3]. Виділяють два основні види гомофобії: інституціоналізована («зовнішня», коли соціальні інститути проявляють гомофобію по відношенню до гомосексуальних людей) та інтерналізовану («внутрішню», коли гомосексуальна людина проявляє гомофобію по відношенню до самої себе). Інтерналізована гомофобія характеризується страхом перед власними гомосексуальними бажаннями і переважно є наслідком упередження, що лише гетеросексуальність є нормальною. Така гомофобія розвивається тоді, коли людина не визнає свою гомосексуальність та виключає для себе гомосексуальну поведінку. Вона може призводити до появи почуття сорому, провини, тривоги, докорів сумління, в результаті чого може знизитися самооцінка людини, розвинутися невротизація, депресія. І, навпаки, робота з «внутрішньою» гомофобією, відкриття та прийняття своїх особливостей допомагає знизити рівень тривожності та підвищити рівень впевненості у собі. Інституціоналізована гомофобія проявляється у правовій дискримінації, вербальній агресії або фізичному насиллі. Наслідками цього можуть бути: замовчування своєї орієнтації, страх бути відкритим та викритим, формування спеціальних громадських місць «для своїх» (кафе, житлові райони) або ж активна боротьба за права сексуальних меншин. Стратегії поведінки людини залежатимуть, в тому числі, і від її індивідуально-психологічних особливостей.

Як зазначав радянський та український психолог Г.О. Балл важливим напрямком в процесі адаптації особистості є пошук саме того середовища, яке б найкраще гармонізувало з її індивідуальними особливостями [1]. Саме тому, гомосексуали схильні долучатися до спільнот та громадських організацій, що захищають їх права, за можливості, змінювати своє місце проживання на більш толерантне місто чи країну. До діючих в Україні громадських організацій, спрямованих на підтримку гомосексуальних людей, належать: ГО «Інсайт», Правозахисний ЛГБТ Центр «Наш світ», Асоціація ЛГБТ «Ліга», ГО «Точка опори», ГО «КиївПрайд», громадська ініціатива «Терго» (співдружність батьків які мають ЛГБТ дітей). Участь у таких об'єднаннях сприяє розвитку адаптаційного потенціалу особистості завдяки формуванню відчуття соціальної підтримки, групової ідентифікації, навичок побудови контактів з оточуючими.

В процесі соціально-психологічної адаптації її суб'єкт може впливати на соціальне середовище. Його перетворююча активність зростає по мірі розвитку самої особистості [1]. Об'єднання гомосексуальних людей сприяє розвитку адаптаційних можливостей як окремих осіб, так і спільноти як соціальної групи, що, в свою чергу, може призвести і до змін соціального оточення.

Висновки. Таким чином, процес соціально-психологічної адаптації залежить як від психічних особливостей особистості з гомосексуальною орієнтацією, так і від соціального середовища. Офіційно гомосексуальна орієнтація депатологізована, тобто виключена з переліку психічних розладів, однак, навколо цього питання і досі виникають палкі дискусії. Стигматизоване ставлення до представників гомосексуальної орієнтації в українському

суспільстві є одним із факторів, що негативно впливає і на процес адаптації, і на загальний психічний стан людини. Гомосексуальні, як і гетеросексуальні, люди здатні до соціально-психологічної адаптації, однак вони стикаються з більшими труднощами у процесі прийняття себе, а гомофобне оточення перешкоджає повній реалізації себе, що робить адаптацію більш поверхневою.

Тож, слід пам'ятати, що труднощі адаптації гомосексуальних осіб свідчать не тільки про «проблемні» індивідуально-психологічні особливості людини, а й про не толерантність соціального середовища, яке не приймає тих, хто не підпадає під певний шаблон, і не враховує людську індивідуальність.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. Вопросы психологии. 1989. №1. С. 92–100.
2. Говорун Т., Кікінеджи О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Тернопіль: Богдан, 1999. 384 с.
3. Киммел М. Гендерное общество / пер. с англ. под ред. О.Оберемко и И. Тартаковской. М.: РОССПЭН, 2006. 464 с.
4. Кон И. С. Секс и меньшинства. Как гомофобия становится ксенофобией. Новое время. 2006. № 15. С. 32-35.
5. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2–е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
6. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2006. 479 с.
7. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.

Ковпак Наталія Олександрівна,
методист відділу освіти
Охтирської міської ради Сумської області

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ БУЛІНГУ В УЧНІВСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Актуальність дослідження визначається тим, що на сьогоднішній день надзвичайно гостро постає проблема агресивних проявів у міжособистісних стосунках учнів. Особливого розповсюдження набувають прояви систематичної, довготривалої агресії одних учнів по відношенню до інших. Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Поняття агресія ширше за поняття насильство, воно включає в себе поняття насильство, третирування (виявляти зневагу до когось, поводитися безцеремонно, не зважати на чийсь думку), цькування (переслідувати кого-небудь різними нападами, наклепами і т. ін., знущатися з когось [5]). Усі ці поняття відображають різні аспекти такого явища, як булінг.

Як свідчить практика, булінг (цькування, залякування, знущання) можна вважати першим кроком до справжнього насильства та злочинної поведінки. Діти ж є найбільш вразливою категорією, вони соціалізуються, формують власну систему сприйняття світу, систему цінностей та пріоритетів, навчаються різним моделям поведінки, і, на жаль, булінг стає однією з таких моделей [4].

Мета статті – проаналізувати чинники виникнення булінгу в учнівському середовищі, висвітлити результати дослідження проявів булінгу серед підлітків.

Виклад основного матеріалу. Незвичний для нашого сприйняття термін булінг тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною [3]), агресія (дії, спрямовані на

порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей). Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям.

Булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку одного чи більше інших учнів. Проблема булінгу перебуває в центрі уваги вивчення багатьох дослідників. Значний внесок у теорію подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили такі зарубіжні дослідники як Д. Ольвеус, Д. Лейн, Е. Роланд, Е. Міллер, та інші. В той же час, можна відмітити таких вітчизняних та російських науковців: О.О. Барліт, И.С. Бердишев, А.А. Бочавер, О.Л. Глазман, В.С. Собкін, А. Король, які досліджують психологічні особливості учасників булінгу, його наслідки та шляхи подолання. Виявлено, що булінг, за статистикою, є достатньо розповсюдженим явищем в шкільних підліткових колективах [2]. Існує доволі чіткий поділ учасників булінгу на кривдника, жертву та спостерігачів, виділені характерні ознаки поведінки останніх.

Аналіз наукових робіт дає можливість визначити основні риси булінгу: систематичність; нерівність фізичних, психологічних і соціальних можливостей, які лежать в основі стосунків між жертвою й агресором, тобто агресор займає вище становище, ніж його жертва; взаємостосунки переслідувача й жертви; емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її з групи [3].

Серед причин булінгу в колективі вчені виділяють наступні: боротьба за лідерство; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; агресивність і віктимність; наявність у дитини психічних і фізичних вад; заздрість; відсутність предметного дозвілля тощо [4].

Проблема булінгу ускладнюється тим, що булінг може носити прихований характер і завжди є явищем, яке систематично повторюється.

Булінг включає чотири головні компоненти: агресивну поведінку, регулярність здійснення, дисбаланс влади у відносинах учасників, навмисність.

Отже, булінг виявляється через різні акти фізичного або психологічного насильства та утисків, пережитих дітьми, з боку інших дітей. По відношенню до одних дітей – це систематичні глузування, що відображають якісь особливості зовнішнього вигляду або особистості потерпілих. По відношенню до інших – псування їх особистих речей, заштовхування під парту, вимагання грошей. Щодо третіх він виявляється у відвертих знущаннях, що принижують почуття людської гідності. Булінг – це соціальне явище, властиве переважно організованим дитячим колективам [2].

Вагомою причиною поширення булінгу у шкільному середовищі є вік дітей. Стереотипно, прийнято вважати, що сутички з однокласниками влаштовують переважно підлітки з гормональним вибухом та неврівноваженою психікою. Однак молодші школярі від них не відстають. Дослідження показують, що вчорашні малюки у 9 разів частіше, ніж старшокласники конфліктують між собою, а 84% першокласників переконані, що однолітки їх ображають. Звичайно, агресія у дітей та підлітків певною мірою є віковою нормою. А це означає, що поведінку з метою заподіяти шкоду іншій людині демонструє, принаймні зрідка, багато хто, а то й більшість представників даних вікових груп. Проте певна частка дітей і підлітків відхиляється від цієї нормальної лінії розвитку й проявляє стабільно високі рівні агресивної поведінки, які вже не можна вважати віковою нормою. Саме поведінка таких індивідів й представляє особливий інтерес для дослідників.

Підлітковий вік, у якому застосовуються найагресивніші форми булінгу, найскладніший вік, але, водночас, найважливіший період для формування особистості. Діти у цьому віці надзвичайно емоційні, а тому – різкі. Через це їм властива схильність до різких кроків та крайнощів – у тому числі й до жорстокості - психологічного та фізичного насилля щодо членів власних колективів.

Шкільний булінг за своєю природою є складним, системним та комплексним соціально-психологічним явищем, яке розвивається в ситуації ворожості, конфліктності, страху. На агресивні та жорстокі прояви поведінки булерів впливають наступні чинники:

- культ насильства у суспільстві;
- негативний вплив кіно, телебачення та інших ЗМІ;
- низький рівень виховання учнів «групи ризику»;
- байдужість з боку батьків;
- комп'ютерні ігри, що мотивують на насильство.

Саме у середній школі відбувається збільшення кількості випадків виникнення та прояву булінгу. Проявляється булінг, як правило, в позаурочний час та у неконтрольованих дорослими місцях. Булінг є внутрішньогруповим процесом та передбачає специфічну групову динаміку [4].

Діти одночасно переживають як період формування власного «я», так і формування цінностей та моделей поведінки у суспільстві.

Шкільний булінг можна розділити на дві основні форми:

1. Фізичний шкільний булінг – умисні удари, стусани, побої нанесення інших тілесних ушкоджень тощо; сексуальний булінг, хеппісліпінг.

2. Психологічний шкільний булінг – насильство, пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічну травму через словесні образи або погрози, переслідування, залякування, якими навмисно заподіюється емоційна невпевненість.

Кібербулінг (приниження за допомогою мобільних телефонів, Інтернету, інших електронних пристроїв (пересилання неоднозначних зображень і фотографій, обзивання, поширення чуток тощо)).

Зважаючи на актуальність проблеми насильства в учнівському середовищі та її наслідків для молодого покоління, на базі закладів загальної середньої освіти м. Охтирка нами було проведено дослідження, метою якого було визначити ставлення учнів до проявів булінгу в освітньому просторі.

Завдання дослідження: проаналізувати відношення дітей до проблеми насильства взагалі; перевірити наявність проявів булінгу серед учнів, та які види насильства найбільш виражені в учнівському середовищі.

Респондентам 9-х класів була запропонована анкета, яка містила 14 запитань.

На запитання «Чи присутнє насильство в вашій школі?» більшість респондентів 45% (18 учнів) відповіли «ні», 30% (12) – відповіли «так», 25 % (10) учнів не можуть визначитися з відповіддю.

Учні 9 класу 100% (40) відносять побиття до насильства (фізичне), а також приниження 87% (35), псування майна іншої особи 77% (31), образи 65% (26) (психологічне насильство).

Усі дев'ятикласники 100% знають, що таке булінг. На запитання «Чи спостерігається явище булінгу в вашій школі?» 62% (25) учнів дали стверджувальну відповідь, а 38% (15) учнів проявів булінгу у школі не спостерігали.

Учні 9 класу вказали що найбільше трапляється випадків психологічного булінгу (образи, псування майна іншої особи), але трапляються випадки й фізичного булінгу (зумисне штовхання, сварки).

Серед причин, через які деякі учні стають жертвами знущань інших школярів дев'ятикласники назвали: поведінка 80% (32) учнів; зовнішній вигляд 60% (24) учні; фізичні обмеження 48% (19) учнів; людина не може за себе заступитися 47% (19) учнів; самопровокування агресії 45% (18) учнів; матеріальний статус 38% (6) учнів; належність до певного етносу, національності, раси 30% (12) учнів.

55% (21) учнів 9 класу не зверталися по допомогу, 15 % (6) учнів зверталися до батьків і 15% (6) учнів зверталися до класного керівника і вчителів, 10% (4) учнів зверталися до друзів.

За результатами проведеного дослідження ми з'ясували, що для учнів 9 класу характерні прояви психологічного булінгу (образи, псування майна іншої особи), але трапляються випадки й фізичного булінгу (зумисне штовхання, сварки). Прояви психологічного булінгу важко помітити.

Взаємне позитивне ставлення один до одного, влаштувати більше поїздок класом та більше спілкуватися між собою на думку учнів 9 класу позитивно може вплинути на покращення стосунків у школі.

Аналізуючи відповіді на питання анкети, констатуємо, що проблема насильства серед підлітків є актуальною для закладів загальної середньої освіти міста. Проблемною є й та ситуація, що більшість з підлітків, зовсім не зверталися за допомогою, тобто діти в основному залишаються один на один зі своєю проблемою, що в подальшому може призвести до негативних наслідків.

Висновки. Проаналізовані позиції дослідників проблеми булінгу в освітньому середовищі, власні спостереження та дослідження дають змогу констатувати, що це явище негативно позначається на психічному розвитку школярів, що відображається на їх емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них. Розповсюдженість агресивних проявів і цькування школярів визначає актуальність наукового підходу до визначення способів профілактики та корекції наслідків.

Вищевикладені висновки стали основою для формулювання переліку рекомендацій для вчителів, соціального педагога та психолога освітнього закладу, які на нашу думку буде доцільно впроваджувати на базі школи з метою запобігання проявам булінгу в освітньому просторі.

Ситуації дуже різноманітні, ми визначили загальні принципи і кроки.

1. Назвати явище.
2. Дати однозначну оцінку.
3. Визначити булінг як проблему групи.
4. Активізувати моральне почуття і сформулювати вибір.
5. Сформулювати позитивні правила життя в групі.
6. Моніторинг і підтримка позитивних змін.
7. Гармонізувати ієрархію.
6. Методи арт-терапії: вивчення літературних творів, ілюстрація, інсценування.

Система психопрофілактичних заходів спрямована на формування адекватної самооцінки, комунікативних навичок конструктивної взаємодії, розвиток емоційної саморегуляції, зміну соціального статусу в класі, зменшення проявів агресії та зниження рівня тривожності, згуртування класного колективу.

Список використаних джерел

1. Барліт О.О. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти: Науково-методичний журнал*. 2012. № 2 (35). С. 44–47.
2. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. *Наукові запски. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]*. Сер. :Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85.
3. Савельєв Ю.Б. Виключення та насильство: чи існує булінг в українській школі?. *Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота / Національний університет «Києво-Могилянська академія»*. Наукові записки. Т. 97. К. : Аграр Медіа Груп, 2009. С. 71–79.
4. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.І. Сипченка*. Слов'янськ: СДПУ, 2011. С. 431–440.
5. *Українська психологічна термінологія : словник-довідник / за ред. М.-Л. А. Чепи*. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2010.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО

Актуальність дослідження. Модернізація змісту освіти та реформування освіти України передбачає, що учень або студент володіє ключовими компетентностями та наскрізними вміннями, які стануть у нагоді в сучасному світі. Перевіркою цих знань є зовнішнє незалежне оцінювання, яке покликане неупереджено оцінити знання й уміння, які молодь отримала протягом навчання.

Як і кожний іспит, ЗНО є стресовою ситуацією для молодої особи, оскільки за короткий термін треба показати свої знання і навички. Ситуація ускладнюється тим, що існує лише одна спроба на рік, щоб перевірити свої знання і довести, що здатен опанувати навчальний матеріал і продовжувати навчання вже в обраному навчальному закладі фахової передвищої освіти.

Мета статті – розкрити важливість психологічної готовності студентів ЗФПО до складання ЗНО.

Виклад основного матеріалу. Зовнішнє незалежне оцінювання – це комплекс організаційних процедур спрямований на визначення рівня навчальних досягнень випускників середніх навчальних закладів при їхньому вступі до закладів вищої освіти. Останні декілька років ДПА у формі ЗНО почали складати і студенти ЗФПО, які отримують атестат в кінці II курсу навчання. Результати складання ЗНО є важливим етапом, оскільки від результату ЗНО залежить не тільки кількість балів, які студент отримає з окремих предметів, а й взагалі можливість продовжувати навчання в вже обраному навчальному закладі. Результати ЗНО з окремих предметів будуть враховуватися при переході на навчання до університету на другий чи третій курс.

Усім добре відомий той факт, що на результативність розумової діяльності значною мірою впливає емоційний стан, у якому перебуває людина. Будь-який іспит є стресовою ситуацією для людини, бо пов'язане з переживаннями, невідомістю, страхом не відповісти очікуванням самого себе та оточуючих. Оскільки оцінка знань студентів за допомогою зовнішнього незалежного тестування не є повсякденним явищем у житті, складання ЗНО уявляється як щось важке і в той же час невідворотне. Важливою в підготовці студентів до ЗНО є роль викладачів та батьків. Здобувачі освіти у процесі підготовки до ЗНО шукають і сподіваються отримати від викладача психологічну підтримку, що проявляється у вербальних позитивних оцінках або позитивних підкріпленнях у ситуаціях тривоги та хвилювань. Емоційний батьківський захист – велика підтримка перед іспитом.

Психологічна готовність студентів до ЗНО це комплексне поняття, що складається з готовності до самої процедури проведення ЗНО, вміння володіти собою, своїми емоціями, вміння використовувати ефективні і продуктивні навчальні методики, методи самоконтролю та самоорганізації.

Важливим етапом підготовки студентів до ЗНО є ознайомлення з самою процедурою ЗНО, правилами поведінки, правилами заповнення документації. Вкрай важливо, щоб викладачі та представники центрів незалежного оцінювання знань проводили просвітницьку роботу серед студентів ЗФПО, розширюючи знання студентів, таким чином розвіюючи страх перед невідомим процесом. Роз'яснення правил дозволяє студентам чітко усвідомити ті кроки, за якими потрібно йти, щоб успішно пройти саму процедуру. Анкетування студентів з метою визначення ступеня знайомства з процедурою проведення ЗНО, надає можливість педагогічному колективу та батькам визначити, на якому етапі знаходиться студент зараз, і, на яку інформацію слід більше звернути увагу, що потребує додаткового роз'яснення.

Так як процедура ЗНО є стресовою, то проблема тривожності стає дуже важливою. Тривожність це індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється

схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб'єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми. ЗНО є ситуацією змагання з іншими і оцінювання іншими людьми. Особистісна і ситуативна тривожність заважає деяким студентам якісно готуватися та проходити процедуру ЗНО.

Визначення рівня тривожності студентів відбувається за допомогою діагностичного інструментарію – шкали самооцінки Ч. Спілберга та Ю. Ханіна, за допомогою якого можна визначити рівні особистісної та ситуативної тривожності. Особистісна тривожність зазвичай не існує як окрема риса, вона чинить негативний вплив на формування і розвиток інших властивостей і особливостей людини, таких, наприклад, як мотив уникнення невдачі, прагнення йти від відповідальності, боязнь вступати в змагання з іншими людьми. Ситуативна тривожність – це показник інтенсивності переживань, які виникають по відношенню до типових подій. Вона може проявлятися у різних людей в самих різних ситуаціях, причому в одних вона виступає чітко, а в інших не проявляється зовсім. Наприклад, є люди, які виявляють специфічну тривожність, підвищений стан неспокою на іспитах, в інших випадках життя вони ведуть себе більш впевнено і сміливо.

Студенти, які мають високий рівень особистісної чи ситуативної тривожності, є групою ризику, на яку треба звернути особливу увагу, організовуючи просвітницьку, консультативну та корекційну роботу. Оптимальний рівень тривожності є корисним при умові, що людина має розвинені навички самоорганізації, самоконтролю. Саме ці вміння і навички потребують розвитку у студентів, які мають підвищений рівень тривожності.

Однією із заporук успішного проходження ЗНО є якісна підготовка і знання. Мозок наділений дивовижними можливостями, але не всім вдається якісно його використовувати. Вчитися треба теж навчитися. Ознайомлення студентів із особливістю роботи процесів пам'яті, мислення дозволяє розширити знання студентів і звернути їх увагу на мнемічні техніки, які дозволяють запам'ятовувати матеріал, закріплювати і зберігати в пам'яті довгий час. Пригадування навчального матеріалу за межами навчального закладу, за межами звичних місць, дозволяє побачити матеріал з іншої перспективи і уникнути проблеми складання екзаменів у приміщенні з незвичним виглядом. Завдання ЗНО різних типів, а тому слід використовувати різні техніки розв'язання завдань, які допомагають уникнути шаблонних підходів. Звичайне пригадування, на відміну від бездумного повторення – є одним із найефективніших способів формування фрагментів пам'яті.

Необхідно розвивати у студентів функцію контролю, навички самоперевірки: після завершення роботи знайти помилки, самостійно перевірити результати виконаних завдань. Основний принцип, яким потрібно керуватися: «Зробив – перевір, якщо є час – перевір ще раз». Крім того, необхідно створити відчуття важливості та позитивного ставлення до ЗНО як унікальної можливості вступу до ВНЗ без додаткових матеріальних затрат.

Прокрастинація, або відкладання на потім, з'являється в людини, коли те, що ми відкладаємо, приносить нам дискомфорт. Уникнення чогось нестерпного може здатися цілком розсудливим. Однак довготермінові наслідки цього можуть, на жаль, бути небезпечними при складанні іспитів. Але що краще людина опановує те, що вважає складним, то більше насолоди отримує. Звички зберігають нашу енергію, допомагають звільнити мозок від інших справ. Звичка вчитися є важливим надбанням студента.

ЗНО потребує високої працездатності протягом досить тривалого періоду часу (до 3 годин). Тому є дуже висока ймовірність зниження рівня якості роботи, виникнення відчуття втоми. Великого значення набуває оптимальний режим підготовки, щоб студент не перевтомлювалася, йому необхідно робити перерви в заняттях. З метою запобігання втомлюваності на заняттях викладачу необхідно використовувати методи переключення уваги, психологічного розвантаження, або ж фізкультпаузи, які студент може використати потім, під час проходження тестування. Доцільно включати дихальні вправи і вправи для

очей, кінезілогічні методи. Вони сприяють активізації нервової системи і підвищенню тону. Дуже ефективним є діафрагменне (глибоке) дихання, або дихання, що складається з частих, але неглибоких вдихів і видихів, з випинанням і втягуванням живота. Вправи для очей складаються в основному з рухів очима «вліво – вправо», «вгору – вниз», кругових рухів і переведення очей з близьких предметів на дальні.

Не менш важливою є роль батьків у системі психологічної підготовки до ЗНО. Батьки – це найрідніші люди для кожного студента і тому їхня підтримка є необхідною та важливою. Вони можуть допомогти своїй дитині в складний період підготовки та складання ЗНО. Розумінням і підтримкою, любов'ю і вірою в її сили. Варто звернути увагу на харчування дитини, подбати, щоб вдома була поживна і різноманітна їжа, що забезпечить збалансований комплекс вітамінів.

Висновки. Сумісна робота викладачів, психолога та батьків можуть сформувати психологічну готовність студентів до ЗНО, тобто готовності до самої процедури проведення ЗНО, вміння володіти собою, своїми емоціями, вміння використовувати ефективні і продуктивні навчальні методики, методи самоконтролю та самоорганізації.

Список використаних джерел

1. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
2. <http://osvita.sm.gov.ua/index.php/uk/1980-zno-potuzhnij-poshtovkh-do-samorozvitku>
3. <https://naurok.com.ua/programa-psihologichnogo-suprovodu-ta-pidgotovki-vipusknikiv-do-zno-6458.html>
4. <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D1%80%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>
5. Барбара Окслі Навчитися вчитися: Як запустити свій мозок на повну. К.: Наш формат, 2019. 271с.

Кондратенко Лариса Олексіївна,
методист навчально-методичного центру психологічної служби
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Актуальність дослідження. Виклики часу зумовили розроблення Концепції Нової української школи, спрямованої на збереження цінностей дитинства, гуманізацію навчання, запровадження особистісного підходу в освітній процес, розвиток здібностей учнів, створення безпечного освітнього середовища, що в сукупності забезпечують психологічний комфорт і сприяють вияву творчості дітей, їх всебічному розвитку.

Ключовою фігурою сучасної освітньої реформи, покликаною втілити ці ідеї в життя, є педагог, до особистості якого висуваються значні вимоги, зокрема, володіння сучасними технологіями навчання та виховання; знання психологічних аспектів розвитку учня та врахування їх в освітньому процесі; створення безпечного освітнього простору; визначення педагогом власних перспектив в особистісному та професійному зростанні тощо. За таких умов актуалізується роль працівників психологічної служби щодо надання психологічної підтримки педагогам, психологічного супроводу підвищення їх професійної компетентності, формування психологічної готовності педагогів до роботи в умовах реформування освіти.

Серед першочергових завдань у діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти щодо психологічного супроводу підготовки педагогів до роботи в умовах нової української школи є сприяння усвідомленню вчителями вимоги суспільства та часу відносно сучасної освітньої інновації; формування позитивного ставлення до неї та

розуміння власної професійної потреби; розкриття особистісного та професійного потенціалу педагога; розвиток рефлексивної культури та творчості.

Мета статті – розкрити специфіку психологічної підготовки педагогів до роботи в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Для реалізації зазначених завдань практичний психолог може використовувати такі форми і методи роботи, як вивчення шляхом анкетування нагальних потреб педагогів, індивідуальні та групові консультації, тематичні семінари, практичні та тренінгові заняття, презентацію досвіду, засідання супервізійних груп тощо.

В якості одного із ефективних методів психологічної підтримки педагогів нами обрано *тренінгове заняття «Формування психологічної готовності педагогів до роботи в умовах Нової української школи».*

Мета заняття – сприяти формуванню психологічної готовності педагогів до роботи в умовах НУШ, розвивати професійну рефлексію, творчість.

Викладення основного матеріалу.

Хід заняття

Вступ. Ведучий повідомляє присутнім, що заняття буде присвячене питанню психологічної готовності педагогів до роботи в умовах оновлення змісту освіти, визначенню складових цієї готовності; усвідомленню особистих та професійних ресурсів щодо реалізації професійної діяльності. Учасники прописують власні очікування від заняття та по черзі зачитують їх.

1. Прийняття правил роботи на занятті.

Мета: створити безпечне середовище, сприяти готовності педагогів до активної взаємодії.

Для того, щоб спілкування було ефективним, ведучий пропонує в процесі роботи дотримуватися певних правил, зокрема, говорити по черзі; висловлювати власну точку зору; бути активними та щирими.

2. Вправа «Знайомство».

Мета: сприяти знайомству учасників семінару, створити позитивний настрій, готовність до роботи.

Для зручності взаємодії, комфорту ведучий пропонує познайомитися. Для цього кожному учаснику необхідно назвати своє ім'я і на його першу літеру – рису характеру, особистісну характеристику, певне вміння, що допомагає у роботі.

Висновок: серед названих характеристик прозвучала творчість, винахідливість, постійний особистісний та професійний розвиток. І саме ці характеристики педагога в концепції нової української школи визначено як обов'язкові якості сучасного вчителя, здатного працювати за новими стандартами освіти.

3. Вправа «Психологічна готовність педагогів до реалізації інновацій».

Мета: сприяння розумінню педагогами змісту психологічної готовності до інноваційної діяльності, усвідомлення власних сильних та слабких сторін щодо впровадження сучасної освітянської інновації.

Ведучий наголошує учасникам, що НУШ – це сучасна освітянська інновація, для впровадження якої педагогу необхідно володіти певними характеристиками. Учасникам пропонується познайомитися із картою самооцінки здатності вчителя до інноваційної діяльності, де представлено компоненти психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності, та оцінити ступінь їх розвитку в себе за 5-ти бальною шкалою. Чим вищий загальний бал отримає педагог, тим вищий рівень готовності до інноваційної діяльності він має: дуже низький рівень – від 30 до 60 балів, низький рівень – від 60 до 90 балів, середній рівень – від 90 до 120 балів, високий рівень – від 120 до 150 балів. (табл. 1).

**Карта оцінки та самооцінки здатності вчителя до інноваційної діяльності
(В.А. Сластьонін, Л.С. Подимова)**

Характеристики учителя	Ступінь їх розвитку
<u>I. Мотиваційно-творча спрямованість особистості.</u>	
1. Допитливість, творчий інтерес.	1 2 3 4 5
2. Прагнення до творчих досягнень.	1 2 3 4 5
3. Прагнення до лідерства.	1 2 3 4 5
4. Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації.	1 2 3 4 5
5. Особиста значимість творчої діяльності.	1 2 3 4 5
6. Прагнення до самовдосконалення.	1 2 3 4 5
<u>II. Креативність вчителя.</u>	
1. Продуктування великої кількості рішень: варіативність педагогічної діяльності.	1 2 3 4 5
2. Незалежність суджень (не соромиться своєю думку).	1 2 3 4 5
3. Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у використанні ідей).	1 2 3 4 5
4. Здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, подолати інертність мислення.	1 2 3 4 5
5. Прагнення до ризику.	1 2 3 4 5
6. Чуттєвість до проблем педагогічної діяльності.	1 2 3 4 5
7. Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.	1 2 3 4 5
8. Здатність до самоаналізу, рефлексії.	1 2 3 4 5
<u>III. Професійні здібності вчителя.</u>	
1. Здатність до оволодіння методологією творчої діяльності.	1 2 3 4 5
2. Володіння методами педагогічного дослідження.	1 2 3 4 5
3. Здатність до створення авторської концепції, технології діяльності.	1 2 3 4 5
4. Здатність до планування експериментальної роботи.	1 2 3 4 5
5. Здатність організувати педагогічний експеримент у школі.	1 2 3 4 5
6. Здатність до корекції, перебудови діяльності.	1 2 3 4 5
7. Здатність акумулювати і використовувати досвід творчої діяльності інших вчителів.	1 2 3 4 5
8. Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.	1 2 3 4 5
9. Здатність творчо вирішувати конфлікти.	1 2 3 4 5
<u>IV. Індивідуальні особливості особистості вчителя.</u>	
1. Темп творчої діяльності.	1 2 3 4 5
2. Працездатність особистості в творчій діяльності.	1 2 3 4 5
3. Рішучість, упевненість у собі.	1 2 3 4 5
4. Відповідальність.	1 2 3 4 5
5. Переконаність вчителя в соціальній значимості творчої діяльності.	1 2 3 4 5
6. Чесність, правдивість.	1 2 3 4 5
7. Здатність до самоорганізації.	1 2 3 4 5

Обговорення.

– Що усвідомили після виконаної роботи?

Висновок: самоаналіз дозволяє усвідомити свої слабкі та сильні особистісні, професійні характеристик щодо готовності упроваджувати сучасну освітянську інновацію. Важливо зрозуміти, що слабкі сторони завжди можна розвинути за допомогою сильних, які є в кожного з нас.

4. Вправа «Ресурси до саморозвитку».

Мета: сприяння формуванню навичок визначення напрямків професійного саморозвитку, розвиток рефлексії.

Учасникам пропонується обрати 3 слабкі якості, які необхідно розвинути в першу чергу, і прокоментувати, які сильні власні характеристики цьому допоможуть і як саме. Презентація.

Обговорення.

– Які почуття викликало завдання?

– Як ваші особистісні і професійні якості позначаються на здатності працювати в умовах реформування освітньої галузі?

5. *Притча «Ризикнути спробувати».*

Мета: мотивувати педагогів до виявлення професійної активності в нових, незвичних ситуаціях упровадження нових державних стандартів.

Запропонував король своїм придворним випробування, щоб обрати із них міністра. Багато сильних і мудрих людей зібралися навколо нього. Він підвів усіх до дверей у віддаленому куточку саду. Двері були величезних розмірів і, здавалося, вросли в землю. «Хто із вас зможе відкрити ці двері?» – запитав король. Один за одним його піддані виходили вперед, оцінюючи, обдивлялися двері, говорили «ні» і відходили у бік. Інші чуючи, що говорять їх попередники, зовсім не зважувалися на випробування. Тільки один чоловік підійшов до дверей, уважно подивився на них доторкнувся руками, спробував кілька способів здвинути їх і, нарешті, сильно смикнув. І двері відкрилися. Вони були залишені неміцно прикритими і необхідне було тільки бажання зрозуміти це та рішуче діяти. Король сказав: «Ти отримаєш посаду міністра, тому що ти опирався не тільки на те, що бачив та чув, ти застосував власні сили та ризикнув спробувати».

Обговорення.

– Чому більшість претендентів відмовилася від можливості спробувати відчинити двері?

– Які риси характеру, особистісні якості властиві останньому претенденту?

Висновок: часто буває так, що людина аналізує ситуацію і приймає рішення, спираючись тільки на свої відчуття, або на висновки інших. Однак часто буває так, що почуття обманюють, а рішення інших людей для нас не прийнятні, не логічні. Що ж тоді робити? Відповідь проста – необхідно спробувати перевірити власні відчуття і правильність висновків дією, практикою.

6. Рефлексія.

– Що відчували протягом заняття?

– Що нового дізналися під час заняття про себе?

– Як скористаєтеся отриманими знаннями?

Висновки. Ключовою фігурою нової української школи є вчитель. Він здатен стати агентом змін лише за умови особистісної і професійної мотивації до упровадження сучасної освітньої інновації; який має свободу творчості й розвивається професійно; який здатен до інтеграції знань, практичних умінь і навичок з практичної та вікової психології, сучасних технологій навчання, виховання, комунікацій тощо. На працівників психологічної служби покладається завдання забезпечення психологічного супроводу підвищення професійної компетентності вчителів, надання їм психологічної підтримки з питань підвищення професійної мотивації та особистісної впевненості; розвитку професійної рефлексії та пошуку ресурсів для саморозвитку тощо.

Список використаних джерел

1. Баранова Н. П. Тренінги для вчителів з педагогічної майстерності. Х.: Вид. група «Основа», 2009. 160 с.

2. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Педагогічний пошук. 2017. № 2. С. 3–6.

3. Мерзлякова О. Учителі й учні: мистецтво діалогу: Семінарські та тренінгові заняття психолога з педагогами. К.: Шк. світ, 2008. 206 с.

4. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2018–2019 н. р. / Лист Міністерства освіти і науки України від 07. 08. 2018 № 1 / 9–487.

5. Психологічний супровід і підтримка учасників освітнього процесу в умовах упровадження Нової української школи (з досвіду роботи працівників психологічної служби): метод. посібник / укладач В.В. Байдик. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 102 с.

Конопля Олена Сергіївна,
методист психологічної служби відділу освіти
Глухівської районної державної адміністрації Сумської області

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПОДОЛАННЯ БУЛІНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Криза сучасної родини, низький соціальний статус, безробіття, відмова суспільства від певних моральних цінностей і перехід до нових орієнтирів сприяють поширенню в освітній практиці такого явища як шкільний булінг. Ця проблема не тільки України, а й всього світу, оскільки серед учнівської молоді, надзвичайно помітно проявляється насильство, агресія, що зумовлено низьким рівнем вихованості учнів, байдужістю з боку батьків, негативним впливом телебачення, інших ЗМІ тощо.

Про шкільний булінг часто замовчують, дбаючи про власну репутацію, не розповсюджують випадки знущань, не обговорюють, але це явище не усувається, а навпаки – набирає більших обертів і жорстокості. Тому ця соціально-психологічна проблема серед дітей в закладах загальної середньої освіти є актуальною і потребує подальшого дослідження та пошуку шляхів її подолання.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічні аспекти проблеми булінгу, розробці профілактичних заходів щодо подолання цього явища в учнівському колективі закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження вимагає з'ясувати сутність поняття «булінг». Сьогодні не існує єдиного чіткого, наукового та розгорнутого визначення цього поняття; деякі автори трактують його по-різному і дають різну класифікацію. Норвезький учений Д.Ольвеус, який одним із перших досліджував булінг, визначив дане явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного учня чи кількох учнів. Науковець виокремив наступні ознаки цього явища: агресивна і негативна поведінка, що здійснюється систематично і відбувається у взаємостосунках, учасники яких мають неоднакову владу та фізичні можливості. Д. Ольвеус прийшов до висновку, що булінгова поведінка за своєю сутністю є навмисною.

У законі України «Про освіту» поняття «булінг» трактується як діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій. Вони вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

«Булінг» (bullying, від англ. bully – хуліган, забіяка, задирака, грубіян, насильник) у психології розглядається як агресивна поведінка щодо окремої особи або групи, з метою приниження, домінування, фізичного чи психологічного самоствердження. Отже, це форма психічного насильства.

На думку Д. Ольвеуса, булінг включає в себе такі важливі компоненти: це агресивна поведінка, що репрезентує собою небажані, негативні дії; характеризується довготривалим та систематичним явищем і нерівністю влади або сили. Майже всі дослідники, визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають

як: «підтип агресії», що може приймати багато форм (фізичних, словесних); деструктивну взаємодію, частину соціального життя групи; неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус; тривале, усвідомлене насильство спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації.

Науковці поняття «булінг» трактують по-різному. Так Т. Федорченко у своїй праці «Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей» розглядає це явище як соціальну взаємодію, через яку одна людина зазнає нападів від іншої людини майже щодня, впродовж тривалого періоду. Це викликає в жертви стан безпомічності й виключення з групи.

Л. Лушпай в статті «Шкільний булінг як різновид суспільної агресії» відстоює думку, що булінг є сукупністю соціальних, психологічних і педагогічних проблем, які охоплюють процес тривалого фізичного чи психологічного насилля з боку індивіда або групи стосовно індивіда, що не може захистити себе в певній ситуації.

У наукових доробках С. Стельмаха булінг визначається як неодноразовий напад (фізичний, психологічний, соціальний або вербальний) тими, чия влада формально або ситуативно вища за тих, хто немає можливості захиститися.

Аналізуючи літературні джерела та праці науковців, можемо стверджувати, що незвичний для нашого сприйняття термін «булінг» тісно пов'язаний із такими поняттями, як «насильство» (застосування силових методів або психологічного тиску за допомогою погроз, свідомо спрямованих на слабких або тих, хто не може чинити опір; панування, влада людини над людиною), «агресія» (дії, спрямовані на порушення фізичної і психічної цілісності людини або групи людей). Агресія органічно пов'язана з насильством і є його природним підґрунтям. Поняття «агресія» є ширшим за поняття «насильство», адже воно включає в себе насильство, третирування і навіть цькування. Усі ці поняття відображають різні аспекти такого явища, як булінг.

Як показує практика, за своєю природою шкільний булінг є складним, системним та комплексним соціально-психологічним явищем, що розвивається в ситуації ворожості, страху, конфліктності. Він, як правило, проявляється в позаурочний час в тих місцях, де контроль з боку дорослих менший або взагалі відсутній. Це можуть бути шкільний двір, сходи, вбиральні, коридори, роздягальні, спортивний майданчик, навіть позашкільна територія. Цінною для нашого дослідження є думка науковця Ю. Савельєва, який зазначав, що булінгу можна навчитися: стати агресором або стати жертвою. Автор наголошує, що загрозливих масштабів можна було б уникнути, якби школярі не бачили моделей жорстокої поведінки серед дорослих, по телебаченню, у сім'ї, групі однолітків тощо.

В контексті дослідження важливо окреслити основні показники та характеристики, які вказують на можливість існування даного явища в освітньому середовищі сучасного закладу освіти. Насамперед, необхідно поспостерігати за взаємодією тих учнів, у яких при спілкуванні виникає та проявляється фізична чи психологічна агресія і при цьому постійно один із учасників провокує ситуації прояву агресії. Під його впливом жертва відчуває страх, невпевненість, демонструє зміни у поведінці та настрої, погіршення успішності в навчанні або втрату ентузіазму й інтересу до школи. Також варто слідкувати за змінами в поведінці учня, який піддається неодноразовим нападам агресії. При спілкуванні з такими школярами відчувається напруженість, негативізм, образа. Проте, як показує практика, ці ознаки спостерігаються комплексно або повторюються.

За рольовою структурою булінг має три елементи:

- булер: переслідувач, агресор. Ними можуть стати учні, які відчувають сильну потребу панувати й підпорядковувати собі інших, переслідуючи власні цілі. Вони здебільшого імпульсивні, не виявляють співчуття до своїх жертв. Агресором, зазвичай, виступає «найпопулярніша» особистість у класі;

- жертва. Ними можуть виступати діти, які активно не включені в групові процеси, тримаються одноосібно, менш товариські. Їх ще називають аутсайдерами;

- спостерігачі. Їхніми характерними рисами є відчуття провини та власного безсилля.

В контексті досліджуваної проблеми нами було проведено опитування щодо поширення шкільного насильства та його видів серед дітей. У ролі респондентів виступали учні початкових та середніх класів закладів загальної середньої освіти Глухівського району (всього 260 опитаних). Як засвідчують статистичні дані, 98 дітей шкільного віку (31%) зазнавали фізичного чи психологічного насильства.

На запитання «Чи були ви коли-небудь учасником або свідком такої ситуації у вашій школі, коли група учнів обирає собі жертву, якій дають прізвиська, дражнять, залякують?» 145 учень (45%) відповів ствердно «так». 48 школярів (15%) підтвердили, що брали участь у знущанні, а 31 респондентів (9%) зізналися, що виступали в ролі жертви. Як показує практика, здебільшого жертвами шкільного булінгу стають діти, які мають: фізичні недоліки, особливості поведінки, особливості зовнішності, недостатньо розвинені соціальні навички, наявність хвороб, відсутність досвіду життя в колективі.

Зазвичай булінг у шкільному середовищі виникає за умов, коли адміністрація школи не турбується про життя, всебічний розвиток і побутові умови кожної дитини, що в свою чергу може призвести до формування безініціативності та безвідповідальності. Дане явище впливає на особистість дитини таким чином, що вона не засвоює поняття моралі як суспільного явища, тому в процесі діяльності, організованої взаємодії між школярами не відбувається усвідомлення відповідальності один перед одним, перед колективом. Булінг також може виникати як компенсація за невдачі у навчанні, суспільному житті, а також від тиску та жорстокого поводження батьків чи інших дорослих, при недостатній увазі з боку дорослих.

Оскільки ситуація булінгу як тривалого та систематичного знущання за характером є стресовою, то це призводить до значних соціальних і психологічних наслідків її учасників, а саме: шкільної дезадаптації, академічної неуспішності, психологічних розладів, закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, порушення соціалізації, соціальної дезадаптації, травматизації або суїциду.

Таким чином, шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем та розглядається як специфічна ситуація, що виникає в групі. Вона заснована на порушеннях у соціальних стосунках та статусів, групових норм, цінностей. У практиці розглядають дві основні форми булінгу: фізичну (умисні поштовхи, удари, стусани, побої, нанесення інших тілесних ушкоджень та ін) та психологічну (насильство, погрози, переслідування, залякування, ізоляція, вимагання тощо).

Висновки. Отже, шкільна політика, толерантне або нейтральне ставлення адміністрації школи, вчителів до прояву агресивних, насильницьких дій з боку учнів та поведінка самих вчителів формує загальну атмосферу не тільки учнівського класу, але й усієї школи, визначає соціально-психологічний клімат. Оскільки булінг негативно впливає на психічний розвиток школярів, що відображається на емоційній сфері, соціальних контактах, різних видах діяльності, успішності в них, то постає гостра потреба підготовки фахівців з певними теоретичними знаннями, спеціальними вміннями, практичними навиками для виявлення, попередження та подолання цього явища.

Список використаних джерел

1. Єфремова Г. Л. Шкільний булінг: специфіка та особливості прояву. Педагогічна майстерня. 2017. № 8. С.14–19.
2. Закон України «Про освіту». Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [//zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19](http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19)
3. Лушпай Л. І. Шкільний булінг як різновид суспільної агресії. Наукові записки. [Нац. ун-ту «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна. 2013. Вип. 33. С. 85–88. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/Nznuoaf_2013_33_28.pdf
4. Ольвеус Д. Булінг в школі: стикання з проблемою. 2001. Режим доступу : <http://www.oecd.observe>

Куділь Інна Миколаївна,
практичний психолог Сумського дошкільного
навчального закладу (ясла-садок) № 16 «Сонечко»
м. Суми Сумської області

ДИСТАНЦІЙНЕ ПРОВЕДЕННЯ ТИЖНЯ ПСИХОЛОГІЇ. ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ ЧЕРЕЗ ВЗАЄМОДІЮ: ПСИХОЛОГ ПЕДАГОГАМ

Актуальність дослідження. В статті описаний досвід організації процесу психологічного впливу щодо збереження психологічного і соціального здоров'я учасників освітнього процесу в період карантину, який встановлено в країні у зв'язку з поширенням загрози захворювання коронавірусом. Автор пропонує опис досвіду проведення тематичного Тижня психології в ДЗО дистанційно в період карантину. Пропонуються вправи для розвитку навичок самоаналізу, самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю. Згідно річного плану роботи, традиційно в квітні, був проведений тематичний тиждень Психології – цього року вперше дистанційно під час соціальної ізоляції

Метою проведення тематичного тижня стало: підвищення рівня знань учасників освітнього процесу про психологію, розвиток самопізнання, рефлексії педагогів; актуалізація адаптивних та компенсаторних ресурсів особистості.

Завдання, які вирішував спеціаліст: реалізація психологічного супроводу освітнього процесу в умовах карантину; активізація процесів самопізнання, самосприйняття, саморегуляції і самоконтролю; підвищення адаптаційних можливостей педагогів до нових умов організації освітнього процесу.

Протягом тижня були проведені тренінги для педагогів, ігри, відео конференції. Пропонувалися завдання для педагогів, батьків та дітей: групові, командні та індивідуальні. Особливістю цього річного тижня став формат проведення – спілкування онлайн (з використанням програм zoom, skype, вайбер). На педагогів здійснювався безпосередній вплив, на батьків та дітей опосередкований – через вихователів. Такі форми та технології роботи з усіма учасниками освітнього процесу були використані вперше.

Виклад основного матеріалу.

Практична частина. Опис процедури діяльності.

Форми роботи під час тижня психології.

Педагогам були запропоновані наступні активності:

Щоденна он-лайн гра з використанням МАК «Самопізнання». Гра для групового обговорення. Педагогам було запропоновано в форматі он-лайн потренувати свої навички в напрямі самопізнання та поглибити знання в арт-терапевтичному методі – метафоричні асоціативні картки, або коротко МАК. Для роботи був використаний електронний набір метафоричних асоціативних карт для особистісного розвитку, самомотивації та натхнення «Мега – Мак», розроблений командою Олени Тараріної. Педагоги ознайомились з правилами використання психологічного інструменту та на початку кожного дня підбирали асоціації до певної картинки. Гра також передбачала розвиток первинної згуртованості групи в умовах дистанційної роботи.

Он-лайн гра – діагностика «Оркестр». Гра для групового обговорення. Мета гри – дослідження стосунків та взаємодії в спільноті (робочий колектив, родина, партнерські стосунки), самосприйняття, саморефлексія. Учасникам пропонується створити «Оркестр». Обрати музичний інструмент. Дати відповіді на запитання: «Чому саме цей інструмент?», «Що у вас спільного?», «Як це допомагає, або заважає грати в оркестрі?», «Що я хочу/ не хочу змінити в цій взаємодії?», «Про що була ця вправа для Вас?». Після рефлексії першого етапу вправи, додається наступне запитання: «Який інструмент точно не я? Чому саме ні?». Під час роботи учасники знайомилися з якостями, які приймають в собі та тими, що не

хочуть бачити, чи пригнічують, які проявляються за певних обставин, або в певному стані, або до когось конкретного, знайомилися з собою.

Арт – терапевтична вправа «Велосипед». Вправа для індивідуальної роботи та за бажанням – групового обговорення. Мета вправи – дослідження стосунків та способів взаємодії в спільноті. Матеріали: аркуш А4, олівці, фломастери. Інструкція: Визначте – стосунки з якою спільнотою, або якими особами ви хочете дослідити (родина, робочий колектив, компанія друзів, однодумців, партнерські стосунки). Визначте кількість осіб. Намалюйте на аркуші А4 велосипед: одне кермо та необхідну кількість сидінь. Розподіліть місця для обраних осіб: хто де сидить. Питання для роздумів: «Як рухається велосипед? Швидко, повільно, рівно, вперед, впевнено чи ні?», «Хто крутить педалі? Хто заважає їхати?», «Куди їдете на велосипеді?», «Хто обирав мету поїздки?», «Чи всі. Хто їде з цим згодні?», «Як почуваються люди, що сидять на велосипеді?».

Педагогічний челендж «Книга для колеги». Гра проводилася протягом тижня. Мета гри – діагностика стосунків в колективі, саморозкриття педагогів, прояв індивідуальності, розвиток групової динаміки. Інструкція: Пропонуємо взяти участь у педагогічному челенджі. Челендж в перекладі з англійської – виклик на змагання, спір або гру. Який передають від особи до особи. Тема нашої гри «Книга для колеги». Запитання такі: «Яку останню книжку ви прочитали в цьому році, або хочете прочитати, або порекомендуєте почитати колегам?». Книга може бути фаховою, або художньою. Вказати автора, назву та прокоментувати книгу: про що вона, чим вразила, чим зацікавила. Правила участі такі: гра просувається по ланцюжку. Ви маєте отримати «виклик» від колеги та передати його наступному учаснику.

Арт-терапевтична вправа «З чого я складаюсь». Мета вправи – розвиток навичок самоаналізу, самопізнання, само сприйняття. Вправа для індивідуальної роботи. Учасникам пропонується подумати з яким предметом побуту, або приладом, явищем природи вони себе асоціюють. Дати відповідь на запитання: «З чого я складаюся?», скласти розповідь. Поділитися своїми емоціями та враженнями про відкриття в собі.

«Творча рефлексія». Рефлексія – це самоаналіз знань і вчинків, їх значень та меж. Педагогам було запропоновано зробити фотовиставку з коментарями: «Найкорисніше, що я зробив за період карантину».

Творче завдання «Створення ресурсної карти». Мета – актуалізація адаптивних та компенсаторних ресурсів особистості. Учасникам пропонується взяти деякий час для роздумів над тим, що, або де і коли, при яких обставинах, або з якими людьми, для них є ресурсом та створити свою ресурсну картку.

Також були проведені:

Відеоконференція «Стресостійкість для педагогів».

Відеоконференція «Копінг – стратегії для педагогів».

Активності для дітей та батьків:

Фотовиставка «Хоббі нашої родини». Батьки ділилися сімейними традиціями та захопленнями.

Створення спільного малюнку «Моя сім'я». Діти та батьки робили спільну роботу – створювали малюнок родини.

Акція «Я – творець добра». Батькам було запропоновано поговорити про те, які добрі вчинки є зараз, коли всі вдома. Завдання дітям – зробити добрий вчинок для всієї родини. За результатами зворотнього зв'язку з батьками – діти допомагали мамам готувати, прибирати іграшки, доглядати домашніх тварин, хатні рослини, телефонували рідним та інше.

Вправа «Десять ласкавих слів». Батькам пропонували поговорити з дітьми про лагідні та доброзичливі слова, за бажанням – написати в чат.

Обраний формат проведення тижня психології довів свою ефективність та може бути рекомендований для використання практичними психологами в закладах освіти для реалізації психологічного супроводу освітнього процесу в умовах карантину. Педагоги оцінили дистанційну участь в тематичному тижні в форматі он-лайн як інформативна, корисна, вдала.

Кудінов Дмитро Валерійович,
доктор історичних наук, доцент, професор кафедри педагогіки,
спеціальної освіти та менеджменту
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ДО ПИТАННЯ ПРО ПЕРШІ ПСИХОЛОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В м. СУМИ

Актуальність дослідження. Питання про початки психологічної практики в м. Суми досі залишається. Дійсно, час появи психологічної служби системи освіти Сумської області та кабінетів приватної консультації в 1990-ті роки навряд чи можна визнати задовільною відповіддю. Принаймні за кілька десятиліть до цього курс загальної психології викладався в Сумському державному педагогічному інституті імені А.С. Макаренка. Певна психологічна допомога надавалася дітям фаховими педагогами і не лише в останні десятиліття існування радянського ладу. Вочевидь, такі приклади можна віднайти щодо середини століття й навіть більш раннього часу. Тож відповідь про витоки застосування наукового потенціалу психології в локації обласного центру губиться в здогадках. Натомість установа імені піонерів-практиків і дослідників, конкретного характеру їхньої роботи на ниві психології – просвітницької, дидактичної, практичної чи дослідницької – матиме результатом не лише задоволення банальної цікавості, але й дозволить встановити певну закономірність формування та поширення психологічних знань серед представників інтелігентних професій, їхнього застосування для особистісного зростання й у фаховій діяльності. Крім того, документальні свідчення про проведення психологічної роботи та її результати можуть бути корисними для усвідомлення процесів трансформації методики роботи психологів, а також містити цінні дані про психічне життя представників кількох поколінь городян.

Мета дослідження – з'ясувати зміст дослідницької діяльності першого практикуючого психолога м. Суми.

Виклад основного матеріалу. Встановлення факту фахової психологічної діяльності вимагає уточнення самого поняття «психолог». І не лише в нинішньому його значенні – спеціаліст із психології, професійна діяльність якого ґрунтується на науковому розумінні психіки людини, – але й в актуальному тлумаченні сучасників початку ХХ ст. Наприклад, для британського філософа-позитивіста Джорджа Генрі Льюеса психолог – це, передусім, спеціаліст, який володіє методами індукції та аналізу здібностей «в галузі відчуттів, що відкриті для спостереження» [2, с. 5]. Російсько-український філософ і психолог Георгій Челпанов зміст діяльності психолога визначав у якості розкриття ним законів психічного життя, як раціональним, так і емпіричним шляхом, за допомогою аналізу [7, с. 4–9]. Інший російський психолог, Тихон Фаддєєв, подавав подібне розуміння фаху психолога – він має об'єднувати та систематизувати розрізнені дані про психічне життя, брати участь у експериментах, виробляти закони психології на основі усвідомлення виявлених зв'язків між явищами, нарешті, відтворити цілісну систему наукових поглядів. Але професіограма Фаддєєва дещо ширше ніж в його колег – психолог має не лише досліджувати явища людської психіки, але й популяризувати психологічні знання [6, с. 4–5]. Отже, від психолога вимагалось, насамперед, використання певних методів пізнання для аналізу психічних явищ. Іншими словами – здійснення дослідницької роботи. Піонер цієї справи не обов'язково (і як правило) повинен був мати відповідну фахову підготовку.

Наразі не відомо про яку-небудь діяльність у даному напрямі штатного викладача Сумського кадетського корпусу капітана Миколи Семеновича Данилова, який був гостем II Всеросійського з'їзду з педагогічної психології в Санкт-Петербурзі у червні 1909 р. [5 с. 400]. Припустимо, сумський викладач знайомився з окремими питаннями організації психологічної роботи в навчальних закладах (відомо, що в Уфимському кадетському корпусі у 1900-х роках діяв психологічний гурток), досягненнями наукової думки та педагогічними інноваціями. Але чи застосовував їх на практиці – питання риторичне.

Певне про перші кроки психології в тому самому розумінні, яке було подане вище, можна мовити відносно очільниці першого сумського дитячого садка, дружини сумського адвоката Віри Василівни Бирченко. Цей заклад, що розпочав свою діяльність у жовтні 1909 р., спочатку містився у садибі її свекра на Покровській площі. Спершу його відвідувало лише 5–6 дітей, але згодом разом зі зростанням громадського попиту на організоване дошкільня кількість малят у дитсадку збільшилася в декілька раз. Тут діти були об'єднані у три вікові групи без статевого розподілу. У 1915 р., коли приміщення садиби Бирченків уже не вміщувало вихованців, керівниця садку орендувала для нього просторіший будинок на Лебединській вулиці (нині – вул. Г. Кондратьєва) [3, с. 37].

Вочевидь, певні системні знання з психології Бирченко отримала під час навчання у Женевському університеті, Вищій школі суспільних наук у Парижі, Вільній вищій школі у Петербурзі, а також на курсах столичного Товариства дошкільного виховання М. Чехової. Із психологією зближувало й захоплення системою М. Монтесорі, що передбачала «виховання зовнішніх почуттів» дитини, експериментування з її поведінкою та постійний творчий пошук у напрямі розвитку фізичних душевних сил малечі [4, с. 429–431; 8; 9].

Практична діяльність Бирченко та її колеґ супроводжувалася постійною самоосвітою, що передбачало студіювання як педагогічної, так і психологічної літератури. Пізніше, поєднання теорії та практики, узагальнення унікального досвіду діяльності садка зумовили написання та публікацію у трьох номерах журналу «Свободное воспитание» за 1915–1916 рр. статті Бирченко «Вільна педагогіка». У ній авторка проаналізувала концепції й методи експериментальної педагогіки, указала на основні принципи та переваги «нової педагогіки», обґрунтувала необхідність зближення педагогічної практики та психології в справі вивчення дитини. Нарешті, Віра Василівна указала на застосування нею прийомів психологічного дослідження. Зокрема, не обійшла вона стороною метод спостереження, поділяючи його на «індивідуальний» (споглядання за однією дитиною протягом тривалого часу) і «колективний» (масове дослідження певної властивості серед максимально великій кількості піддослідних) типи. Припустимо, сум'янка вела щоденники спостереження за дітьми, фіксуючи певні зміни відповідно до програми дослідження, які вона записувала в графі «відчуття–сприйняття», «пам'ять», «асоціації», «увага». Про це непрямо свідчить детально описана нею технологія даного методу, застосована російським психологом О.Ф. Лазурським [1, стп. 52–54].

Також Бирченко розлого описала використання тесту шкали розумового розвитку Біне-Симона (у авторки буквально – «метрична шкала розумових здібностей Біне») в дитячому садку, який, на переконання дослідниці, показав для вибірки з семи дошкільнят результат інтелектуального віку «плюс один рік». Прикметно, що авторитет розробників тесту зашкодив критичній оцінці надійності тесту: «Можна подумати, що отримані мною дані суперечать шкалі. Але протиріччя це лише удаване. Справа в тому, що результати моїх досліджень у цілому виявилися відповідними з моїми попередніми спостереженнями над цими дітьми під час їхніх занять протягом року: я й раніше до дослідження переконувалася в тому, що їхній розвиток дещо вищий за середній рівень; якщо прийняти до уваги, що досліджувані мною діти належали до інтелігентних сімей, і кожен з них у своїй сім'ї був єдиною дитиною й користувався, звичайно, особливою турботою батьків, – то не дивно, що їхній розвиток виявився вище встановленої Біне норми» [1, стп. 60]. У дійсності, протокольовані тестом здібності мають певну невідповідність реальним віковим показникам, як-то увага до звуків в якості норми дев'ятимісячної дитини, ходіння у два роки, уміння показати на собі частини обличчя в три роки, здатність назвати свою стат'я в чотири роки, повторити п'ять цифр у віці 7 років тощо.

Коло теоретичних інтересів Бирченко у царині психології, судячи з поданого матеріалу, охоплювало також праці Стенлі Холла, котрий зацікавив її методом опитуванням на один і той самий предмет кількох респондентів із подальшою статистичною обробкою, Ернста Меймана, в «Лекціях з експериментальної педагогіки» якого вона акцентувала методіку визначення рівню готовності дитини до школи, Вільгельма Лая з його

обґрунтуванням значення досліджень у галузі вікової психології, нарешті, сучасних її часові психофізіологів.

Звісно, для сумської «садівниці» психологія отримувала значення не в «чистому вигляді», а у щільному зв'язку із завданнями розвитку освіти: «Для успішності *шкільної роботи* [виділено мною – Д. К.] існує нагальна необхідність у створенні педагогічних лабораторій, де педагог, психолог і лікар, об'єднані спільним завданням, систематично, з року у рік здійснювали б дослідження дітей і разом спрямовували б течію шкільного життя» [1, стп. 64]. Ба більше, така служба мала б надавати підтримку памолоді у виборі професії. Отже, дещо в загальних рисах Бирченко передбачала існування справжньої психологічної служби навчальних закладів (фактично педагог у процесі «дослідженні дітей» мав би дублювати функції психолога, а лікар, крім виконання своїх основних функцій, займатися психофізіологічними дослідженнями), діяльність якої б і зводилася до виконання сучасних за змістом функцій шкільної психології: психологічна діагностика; корекційна робота; консультування батьків і вчителів; психологічна освіта; психологічна профілактика; профорієнтація.

Висновки. Беззаперечно, Віру Василівну Бирченко можна вважати першим психологом м. Суми, попри основну її фахову зайнятість у якості вихователя дошкільняти. Це підтверджує не лише її теоретична підготовка в царині експериментальної психології, але й здійснення нею реальних психологічних досліджень, психологічна просвіта широкої аудиторії (у вигляді наукової публікації). Відповідно професійним критеріям початку ХХ ст. у цілому це підтверджувало звання психолога. Передусім, дослідницька діяльність проявлялася у застосуванні психологічного спостереження. Необхідність розширення емпіричних студій, слідування сучасним тенденціям розвитку педагогічної науки, яка на пряму зверталася до досвіду психології, зумовила й звернення до тестування. Наскільки цей вид діяльності набув систематичного характеру важко мовити через фрагментарність даних. У згадуваній публікації Бирченко фіксувала разове застосування тесту шкали розумового розвитку, що мало задовольнити як її науковий інтерес, так і перевірити правильність методів розвитку дитини в садку («результати десятихвилинного дослідження підтвердили спостереження цілого року»). Проте навіть якщо припустити випадковість таких дослідів (що абсолютно невірно, на моє переконання), не можна заперечити той факт, що психологія в особі Бирченко зробила свій перший, але впевнений крок в історії м. Суми.

Список використаних джерел

1. Бирченко В. Современная педагогика. Свободное воспитание. 1915-1916. № 12. Стп. 50–66.
2. Джордж Генри Льюис. Изучение психологии, ее предмет, область и метод / Льюис, Джордж Генри. М.: А. Ланг, 1880. XXXVI, 198 с.
3. Кудінов Д. Дитячий садок В. Бирченко в Сумах: історія й педагогічний досвід / Д. Кудінов. Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 3 грудня 2015 року: у 4 ч. Суми: видавничо-виробниче підприємство «Мрія», 2015. Ч. 4. С. 36–43.
4. Манько М. О. Суми та сумчани у документах сучасників. Книга третя (1655 – 2010). Суми: вид.-виробн. тов. «Мрія-1» ТОВ, 2008. 516 с.
5. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня): Отчет, сост. секретарем Съезда М.И. Коноровым, при содействии секретарей Съезда А.И. Неклюдовой и Н.Е. Румянцева. СПб.: б. и., 1910. 4, 401 с.
6. Фаддеев Т. Д. Школьная педагогика: Кн. 1–2. М.: тип. Штаба МВО. 1913. XXX, [2], 544 с.
7. Челпанов Г. И. Краткий повторительный курс психологии: С прил. общ. вопр. для повторения: Для сред. учеб. заведений. М.: «Сотрудник школы» А. Залесской, 1913. 214 с.
8. Шульженко Н. Первый детский сад в Сумах. Ваш шанс. 1998. № 9. С. 8.
9. Шульженко Н. Первый детский сад в Сумах. Ваш шанс. 1998. № 10. С. 6.

Кульгова Оксана Петрівна,
менеджер з продажу ТОВ «Сумчани»,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ТОРГІВЕЛЬНОГО БІЗНЕСУ

Актуальність дослідження. Торгівельна сфера є однією з найважливіших сфер економічної системи будь-якого рівня. Метою торговельної діяльності є максимальне задоволення споживчого попиту на товари та послуги у зручний для споживача час, у потрібному місці, у необхідному асортименті та якості. Торгівля є як індикатор, так і каталізатор змін, які відбуваються у економіці країни. В умовах ринку значно активізувалася підприємницька діяльність, що обумовило необхідність дослідження її сучасного розвитку та особливостей у торгівлі.

Аналіз актуальних досліджень свідчить, що проблема підприємницької діяльності є предметом уваги багатьох дослідників таких, як: В.Я. Бобров, А.В. Бусигін, Ю.Б. Іванов, А.Л. Журавльов, В.В. Москаленко, Ю.Ф. Пачковський, Т.В. Скрипаченко, М.М. Хоменко, М.В. Чорна та ін.

Особливості торговельної діяльності досліджували Т.В. Андросова, Н.О. Власова, А.В. Красноусов, В.С. Марцин, О.В. Креденцер та ін.

Мета статті – розкрити специфіку, ознаки, функції та етапи підприємницької діяльності у сфері торговельного бізнесу.

Виклад основного матеріалу. Вивчаючи специфіку підприємницької діяльності у сфері торговельного бізнесу, у першу чергу, необхідно відмітити, що зміст підприємництва та межі його здійснення тісно пов'язані з формами й видами підприємницької діяльності. Відповідно до структури процесу відтворення (виробництво-обмін-розподіл-споживання) виділяють чотири головні сфери підприємництва: виробничу; комерційну (торгівельну); фінансову; сферу споживання. Саме сфери діяльності визначають об'єкти підприємництва та обумовлюють різну спрямованість цілей, які в кінцевому підсумку зводяться до отримання ефекту (економічного, соціального тощо) [8]. В літературі виділяють такі види підприємницької діяльності, як виробнича, комерційна і фінансова [6]. На нашу думку, окрім цих видів, слід виокремити як таку, що має свої особливості, підприємницьку діяльність у сфері надання послуг. Зауважимо, що в нашому дослідженні особливу увагу приділено підприємницькій діяльності в таких сферах, як продаж товарів. Окремий інтерес становить діяльність підприємців, підприємства яких належать до продажу супутніх товарів.

Для визначення особливостей підприємницької діяльності у сфері торговельного бізнесу в сучасних умовах розвитку вітчизняної економіки детальніше зупинимось на розгляді галузевої специфіки.

Торгівля частіше за все трактується як «купівля товарів та їх перепродаж без внесення суттєвих матеріальних змін». В умовах розвитку процесу суспільного поділу праці торгівля виконує роль посередника між виробництвом і споживачем, між товаровиробниками та споживачами їх продукції [1].

Досить точно відображає взаємозв'язок понять «торгівля» й «підприємницька діяльність» Т.В. Андросова [1], яка вказує на те, що термін «торгівля» має двояке значення: по-перше, як самостійна галузь економіки; по-друге, як торговельні процеси, спрямовані на здійснення актів купівлі-продажу з метою одержання прибутку й задоволення попиту споживачів.

Отже, на їх думку, підприємницька діяльність пов'язана із другим поняттям торгівлі – торговельними процесами – та являє собою велику сферу оперативної-організаційної діяльності торговельних підприємств і організацій [1].

Н.В. Власова [3] та А.В. Красноусов [3] досліджуючи специфіку підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу визначили, що торгівля може розглядатися з різних позицій як: форма обміну товарів та послуг у вигляді послідовних актів купівлі-продажу; діяльність, пов'язана з організацією процесів купівлі-продажу; галузь народного господарства, представлена сукупністю підприємств, які виконують торгівельні функції.

У свою чергу, В.С. Марцин [5] у своїх дослідженнях наголошував, що специфіка підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу обумовлена саме характером торгівельних процесів. Крім того, як зазначав дослідник, сфера торгівлі являє собою одну із складових частин споживчого ринку, яка підпорядковується загальним законам ринкової економіки та має такі особливості: значний динамізм, територіальну сегментацію, високу швидкість обороту капіталу, велику кількість підприємств малого бізнесу в цій сфері, реалізацію основної діяльності в умовах взаємних контактних відносин зі споживачами.

О.В. Креденцер [4], вивчаючи специфіка підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу як особливого виду діяльності, зазначала, що торгівля спрямована на отримання прибутку і має такі ознаки: ознака свободи і незалежності; ознака ініціативи та активності; ознака інноваційності та ризику. Дослідниця також наголошувала, що кожна з ознак підприємницької діяльності може бути характерною для інших видів діяльності. Наприклад, свобода у виборі напрямків роботи характерна для творчих професій, інноваційність – для наукової діяльності, активність – для спорту. Але саме через сукупність ознак розкривається сутність підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу. Така сукупність ознак виокремлює підприємництво серед інших різновидів діяльності.

Аналіз підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу, виділення її особливостей можливо, на нашу думку, поглибити через розкриття функцій торгівлі й функцій підприємництва та їх взаємодію.

На основі аналізу літератури з визначеної проблематики, можна стверджувати, що вчені основною функцією торгівлі вважають реалізацію товарів, яку можна розглядати у двох аспектах:

- реалізація споживчої вартості, тобто доведення конкретного товару до споживача шляхом застосування таких технологічних операцій, як: транспортування, прийом товарів за якістю, зберігання, фасування, упаковка товарів тощо;

- реалізація вартості товару, в результаті чого відповідний товар набуває загального визнання. Під час купівлі продажу, тобто здійснення розрахункових операцій, відбувається зміна форм вартості та форм власності: товарна форма вартості змінюється на грошову, а товар, який є державною або іншою власністю, стає особистою власністю споживача.

Л.В. Балабанова [2] та А.М. Германчук [2] говорили, що у процесі функціонування суб'єкти торгівельної діяльності виконують й інші функції, пов'язані з доведенням товарів до кінцевого споживача. До таких функцій, які називаються додатковими, належать: вивчення купівельного попиту на товари; формування асортименту; реклама товарів та послуг; надання консультаційних послуг та допомоги покупцям під час обрання товарів; мерчандайзинг, надання додаткових сервісних послуг щодо доставки товарів до місця споживання; прийом замовлень на товари, які відсутні в продажу.

На думку Ю.Ф. Пачковського [7], підприємницька діяльність включає в себе такі основні функції: ресурсну – передбачає мобілізацію на добровільних засадах матеріальних, фінансових, трудових, інформаційних, інтелектуальних та інших ресурсів; організаційну – полягає у безпосередній організації виробництва, збуту, маркетингу, реклами тощо; зводиться до поєднання ресурсів в оптимальних пропорціях, здійснення контролю за їх виконанням; інноваційну (творчу) – полягає у сприянні генерування та реалізації нових комерційних ідей, у здійсненні техніко-економічних, наукових розробок, проектів, що пов'язані з господарським ризиком; стимулюючу (мотиваційну) – зводиться до формування стимулюючого (мотиваційного) механізму ефективного використання ресурсів з урахуванням досягнень науки, техніки, управління і організації виробництва, а також до максимального задоволення потреб споживача.

На думку вченого, зазначені основні функції підприємницької діяльності покликані створити передумови для зміни структури економіки, сформувати інноваційне середовище, відкрити нові шляхи для розкриття творчого потенціалу людини в діловій сфері, внести конструктивні зміни в психологію мас і соціальних груп у їх ставленні до підприємництва [7].

Далі перейдемо до розгляду етапів підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу. Зазначимо, що підприємницька діяльність є дуже динамічною, такою, що розвивається і трансформується з оглядом на потреби ринку, державні та законодавчі зміни, нові завдання, що постають перед підприємцем. З іншого боку, підприємницька діяльність розвивається як разом із розвитком самого суб'єкта діяльності, так і з розвитком підприємницької організації. Зміни, які зазнає діяльність, характеризують етапи підприємницької діяльності.

У літературі зміни, що відбуваються в підприємницькій діяльності в процесі її розвитку, проаналізовані в контексті розвитку підприємницької організації. При цьому найчастіше критеріями, на основі яких здійснюється класифікація етапів, є термін існування та розмір організації. Життєвий цикл організації, на думку Н.В. Власової [3] та А.В. Красноусова [3], які аналізують цю модель, прирівнюється вченим до життєвого циклу людини і включає дві фази розвитку організації – зростання і старіння. Фаза зростання починається із зародження, далі йдуть стадії: виходжування, дитинство, «давай-давай», юність і розквіт. Друга фаза включає: стабілізацію, аристократизм, ранню бюрократизацію, бюрократизацію і смерть. Розвиток організації з переходом на нову стадію припускає подолання патологій попередньої стадії.

На основі вищезазначених поглядів, на нашу думку, можна виділити етапи підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу відповідно до завдань, що вирішує підприємець. В найбільш загальному вигляді підприємницька діяльність розпочинається з моменту вибору підприємницької діяльності майбутнім підприємцем і заснування ним своєї справи, продовжується періодом реального функціонування підприємства і може завершитися із прийняттям рішення підприємцем про закриття справи і вибір іншої діяльності.

З точки зору розвитку підприємницької діяльності, на нашу думку, особливий інтерес становлять два етапи підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу: етап приходу до підприємництва; етап стабілізації діяльності.

Підприємницька діяльність розпочинається з етапу приходу до підприємництва. Його кульмінацією є момент, коли людина приймає рішення обрати підприємництво родом своїх занять. Основною метою цього етапу є прийняття підприємцем рішення про заснування власної справи та організація цього рішення. Завданнями, що вирішує підприємець на цьому етапі, на наш погляд, є: розробка ідеї; формування концепції майбутнього підприємства; створення робочої групи; пошук шляхів реалізації ідеї, продажу продукту або послуги для зайняття місця на ринку; надання офіційного статусу організації тощо.

Після заснування власної справи розпочинається період реального функціонування приватного підприємства. В цей період відбувається розвиток організації та її діяльності, укріплення організації та її позиції на ринку і, певною мірою, стабілізація діяльності організації.

Основна мета етапу стабілізації діяльності це надання стабільності напрацюванням та закріплення отриманих результатів. На цьому етапі, на наш погляд, підприємець вирішує такі завдання: досягнення найвищих показників щодо якості продукту, його корисності; підвищення ефективності виробництва; розвиток структури організації та її інтеграція тощо.

Зауважимо, що і на етапі приходу до підприємництва, і на етапі стабілізації діяльності підприємців спонукає до їх діяльності система певних мотивів. Відповідно до зміни мети та завдань самої діяльності у процесі її розвитку система мотивів також зазнає змін.

Висновки. Підприємницька діяльність у сфері торгівельного бізнесу визначається як незалежна, основана на власності підприємця, ризикована та орієнтована на надання торгівельних послуг населенню з метою отримання прибутку, і яка розвивається завдяки

мобільності та ініціативності підприємця. Ця діяльність спрямована на отримання прибутку і має такі ознаки: ознака свободи і незалежності; ознака ініціативи та активності; ознака інноваційності та ризику. Підприємницька діяльність у сфері торгівельного бізнесу включає в себе такі основні функції: ресурсну; організаційну; інноваційну; стимулюючу. З точки зору розвитку підприємницької діяльності виділяють два етапи підприємницької діяльності у сфері торгівельного бізнесу: етап приходу до підприємництва; етап стабілізації діяльності.

Список використаних джерел

1. Андросова Т. В. Торгівля в ринковій економіці. Х., 2004. 120 с.
2. Балабанова Л. В. Комерційна діяльність : маркетинг і логістика / Л.В. Балабанова, А.М. Германчук. К. : Професіонал, 2004. 288 с.
3. Власова Н. О. Економіка розвитку. Теоретичні аспекти змісту «комерційна діяльність» в торгівлі. 2005. № 2 (34), спец. випуск. 126 с.
4. Креденцер О. В. Психологічні аспекти підприємницької діяльності в сфері торгового бізнесу. Актуальні проблеми психології. Том 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : Міленіум, 2003. Вип. 12. С 3–9.
5. Марцин В. С. Трансформація функцій торгівлі в діяльності ринкових структур. Фінанси України. – 2003. – С. 36–43.
6. Москаленко В. В. Підприємництво як предмет дослідження економічної психології. Актуальні проблеми психології. Том 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К. : Міленіум, 2003. Ч. II. С. 17–20.
7. Пачковський Ю. Ф. Підприємницька діяльність і становлення ринкових відносин в Україні. Республіканець. 2001. № 6. С. 50–52.
8. Чорна М. В. Сучасні підходи до визначення поняття «підприємницька діяльність». Економіка: проблеми теорії та практики: зб. наук. праць. 2006. Вип. 215. 237 с.

Кучмєсва Наталія Іванівна,

викладач фортепіано КЗ СРР – Садівська ДШМ,

магістрантка спеціальності 053 Психологія

Комунального закладу

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ ДИТЯЧИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Сучасна база позашкільної дитячої мистецької освіти в Україні існує у форматі дитячих музичних шкіл, дитячих шкіл мистецтв, різноманітних творчих студій та арт-платформ. Це можуть бути як державні заклади, так і приватні класи та мистецькі кабінети. Всі вони направлені і діють в напрямку творчого та різнобічного розвитку підростаючого покоління.

Будь-який творчий проект передбачає роботу за певною навчальною чи розвиваючою програмою і націлений на конкретний результат. Говорячи про творчі мистецькі спеціальності, слід зазначити, що основним видом контролю результативності і викладача і вихованця в таких видах діяльності є публічний виступ, який і продемонструє рівень підготовки, так званий результат творчої роботи педагога та учня. Творча діяльність в класі і особливо на сцені – це велике емоційне навантаження, яке веде за собою енергетичні втрати та позначається на психологічному та фізичному станах людей, задіяних у даний процес. Готуючись до публічного творчого виступу, або ж готуючи учня, викладач вкладає дуже багато власних ресурсів – інтелектуальних, емоційних та фізичних. У поєднанні з аспектами,

які зазвичай, супроводжують педагогічний процес (робота з документами, підготовка програм, взаємовідносини з керівництвом та колегами, робота з батьками, регулярні публічні виступи на сценах різного мистецького призначення і рівня) може настати психологічна реакція, обумовлена активною діяльністю. В результаті всі ці елементи накопичуються у вигляді стресу, який може перерости у такий стан як професійне вигорання.

Термін «вигорання», або «професійне вигорання» з'явився порівняно недавно. Дослідники і науковці частіше звертались до розгляду таких термінів, як «синдром психічного вигорання» (О. М. Рибников), «синдром професійного вигорання» (Н. Є. Водоп'янова), «емоційне згорання» (Л. Д. Дьоміна, І. О. Ральникова), «феномен психічного вигорання» (Л. А. Вайнштейн), «синдром емоційного вигорання» (Г. А. Макарова).

Дослідження явища професійного або емоційного вигорання почалися в кінці ХХ століття. Причому дослідження цього питання велися в розрізі професій типу «людина-людина» (це такі професії як вчителі, медичні сестри, лікарі, соціальні працівники, поліцейські). Особливостями професій даної категорії є зазвичай понаднормова робота, великий емоційний вклад у власну справу, спілкування, яке часто потребує специфічних стилів поведінки та соціально-педагогічних вмінь.

В радянській психології трактування терміну «вигорання» трактувалось як «емоційна слабкість», «психологічна виснаженість» і розглядалась з точки зору погіршення працездатності людини. При цьому явище деформації особистості радянські дослідники дещо упускали.

Згодом з'явилися інші підходи до вивчення даного питання. Зокрема Б. Перлман та Е. Хартман застосовували так званий процесуальний підхід. Вони виділяють чотири стадії емоційного вигорання.

1. Напруженість, що пов'язана з додатковими зусиллями, які допомагають адаптуватись до професійних ситуацій. Напруження настає в результаті недостатніх навичок та вмінь людини, яка має відповідати статусним і професійним вимогам. Також характер роботи може не відповідати власним рамкам і цінностям людини.

2. Сильне переживання стресу. Перехід на стадію стресу залежить від ресурсів особистості, а також від обставин, які до нього призвели.

3. Фізіологічні, ефектно-когнітивні та поведінкові реакції, які набувають різних форм, залежно від особистості та обставин.

4. Емоційне вигорання, як результат переживання хронічного психічного стресу.

А. Хохшильд стверджує, що професійна діяльність, яка направлена на обмін емоціями, має відповідати певним вимогам і може впливати на емоційний стан людей, з якими вона взаємодіє. Такі професійні властивості, як емпатія, стурбованість почуттями інших, співпереживання призводять до відчуження спеціаліста від своїх емоцій. Це позначається як на фізичному так і на психологічному стані людини. Наступає так званий, емоційний дисбаланс.

Метою даної статті є висвітлення та характеристика психологічних особливостей професійного вигорання у викладачів дитячих мистецьких навчальних закладів.

Професія викладача мистецьких дисциплін є дійсно цікавою і творчою. Цілі і задачі даного виду діяльності направлені на творчий мистецький розвитку підростаючого покоління. А допомогти такому мистецькому зростанню – і є головна мета викладача. Працюючи з учнями, викладачі не тільки передають свої знання та вміння, вони розкривають в дитині емоційну палітру, яку юний митець потім застосовує і в творчості, і в житті. Навчаючись творчим фахам, діти опановують вміння виражати емоції та почуття засобами музики, танцю, образотворчого чи театрального мистецтва. І щоб дитина дійсно розкрила свій творчий потенціал, викладач повинен вкласти в неї свій власний емоційний ресурс, не тільки навчивши нотній грамоті чи музикуванню, але й показавши, як доносити ці образи до слухача.

Крім того, останнім часом з'явилися нові фактори, пов'язані з додатковим емоційним навантаженням педагогічних працівників, зокрема, педагогів мистецьких фахів. Мова йде

про дистанційне навчання в умовах карантину. В силу обставин, викладачі мистецьких дисциплін змушені працювати з учнями он-лайн через різні комунікаційні Інтернет-додатки. Це певною мірою вирішує проблему вичитки навчальних годин та сприяє безперервності творчого розвитку учнів. Але оволодіння новітніми методиками і технічними засобами викладачем та учнями чи батьками – це також процес, що відбувся спонтанно, без належної підготовки. Для багатьох учасників освітнього процесу такий перехід від однієї до іншої форм навчання є важким для сприйняття, а отже, створює додаткове емоційне напруження, що також виливається в стресові стани.

Професійне вигорання пов'язане з переживанням хронічного стресу. Це стан, в якому обов'язки, які повинен виконувати фахівець певної професії, перевищують ресурси, які є доступні для подолання стресу. Особливо помітною проблема професійного вигорання є в галузі мистецької педагогіки.

Перш за все, слід відзначити специфіку роботи фахівців даної галузі – це робота з емоційною сферою талановитих і мистецьки обдарованих дітей. Учні цієї категорії зазвичай дуже вразливі і емоційні. Тож передати свої знання та вміння, навчити таку дитину мистецьких знань та спеціальних вмінь і, особливо, виховати здатність і сміливість ці вміння демонструвати на публіці – все це потребує колосальних енергетичних, емоційних, фізичних, особистісних ресурсів викладача. Паралельно з педагогічною роботою, фахівці мистецьких галузей зазвичай ведуть власне активне творче життя, готуючи та проводячи публічні заходи із власними виступами, а також з виступами своїх учнів, беруть участь в конкурсах і як виконавці, і як викладачі конкурсантів.

До всього вищевказаного додаються загальнолюдські проблеми, які зачіпають інші сфери життєдіяльності, і слугують додатковим емоційним навантаженням.

Всі ці чинники не виникають в один момент, вони накладаються поступово, переростаючи у хронічний стрес, який поступово переходить у стан професійного вигорання, що має певні ознаки:

- 1) почуття постійної втоми, емоційне, фізичне і психічне виснаження;
- 2) відсутність професійного ентузіазму або внутрішньої мотивації для виконання професійних обов'язків;
- 3) почуття розчарування у власних діях, відчуття того, що ваші дії не мають сенсу, або значення, переживання негативних емоцій з цього приводу;
- 4) хронічний стрес дуже впливає на здатність людини концентруватись і зосереджуватись, порушуються функції пам'яті, уваги;
- 5) можуть виникати конфлікти вдома чи на роботі з причин, яким в звичний період не надавалось значення, людина становиться дратівливою та підозрілою;
- 6) людина в стані професійного вигорання часто може вдаватися до нездорових способів подолання проблем (вживання алкоголю, паління, снодійних препаратів, переїдання, або відмова від їжі тощо);
- 7) надто занижене почуття задоволення собою, роботою, перспективами. ці фактори можуть часто накладати відбиток на сімейне та громадське життя;
- 8) важкі психологічні стани хронічного характеру майже завжди відбиваються на фізичному здоров'ї людини (серцево-судинні захворювання, порушення травлення, депресія та інші хвороби).

Отже, підсумовуючи дослідження та факти, можна сказати, що вигорання – це стан розумового, фізичного та емоційного виснаження, що настає в результаті надмірного і тривалого стресу. Внаслідок активної професійної діяльності, а також через усвідомлення власних дій, відповідальності за них та вплив їх на оточення, настає стресовий стан. Людина постійно відчуває втому, почуває себе емоційно виснаженою, знижується загальний тонус життєвих сил, які людина витрачає на задоволення своїх повсякденних потреб. Також настає втрата мотивації та інтересу до професійної діяльності, або діяльності, яка раніше приносила задоволення.

Всі ці фактори зводяться до необхідності вчасного діагностування таких станів, а також застосування корекційних програм, направлених на подолання стресових ситуацій та поліпшення психоемоційних станів викладачів мистецьких педагогічних фахів. Адже успішна корекція стану професійного вигорання – це, перш за все, самодостатня цілісна особистість людини, яка подолала даний стан, людина, яка самовдосконалюється, розвивається в професії та в особистому житті.

На підставі вивчених матеріалів по даному питанню, можна зробити наступні висновки: професія педагога мистецьких дисциплін – цікава творча діяльність, яка передбачає значний особистий емоційний вклад, який нерідко призводить до хронічних психологічних станів, у тому числі, до професійного вигорання; дослідження явища професійного вигорання розпочались порівняно недавно і потребує ретельного дослідження і вивчення; явище професійного вигорання небезпечне і потребує діагностики та корекції з метою поліпшення психоемоційних та фізіологічних наслідків таких станів у викладачів дитячих мистецьких навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Синдром емоціонального вигорання : діагностика и профілактика. СПб. : Питер, 2008. 336 с.
2. Водопьянова Н. Е. Синдром психологического вигорання в коммуникативных профессиях. Психология здоровья / под. ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Издательство СПбГУ, 2000. С. 443-463.
3. Лукомська С. О. Емоційне вигорання фахівців соціономічних професій: сучасні погляди на проблему. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2016. Вип. 38. С. 246-254.
4. Мащак С. О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. № 2 (1). С. 444-452.
5. Симонова О. О. Концепція емоційної роботи Арлі Р. Хохшильд. Антропологія професій: границі зайнятості в епоху нестабільності. М. : ООО «Вариант» : ЦСПДІ, 2012. С. 75-96. URL: <http://cyberleninka.ru>

Ладогубець Аліна Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ

Актуальність дослідження. Нинішнє покоління дітей, звичайно ж, відрізняється від попереднього. Цілком ймовірно, що дитина 5–6 років має дивовижні здібності. І здається, що настав час, віддавати дитину в школу. Але не тільки інтелектуальні здібності впливають на успіх в навчанні. Сучасні психологи вважають, що багато чого залежить від того, чи дитина психологічно готова вчитися, і це не має нічого спільного з тим, чи вміє дитина рахувати, читати і навіть писати.

Проблема психологічної готовності дітей до школи знайшла широке відображення у світовому й вітчизняному психоло-педагогічному досвіді. Її вивчення започатковано класиками психології і педагогіки: О. Запорожець, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, К. Ушинський, Л. Божович, Р. Буре, Н. Гуткіна, В. Шадриков, Д. Ельконін та ін.

Мета дослідження. Проаналізувати особливості психологічної готовності дітей до навчання у загальноосвітньому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Щоб відповісти на питання, в якому віці слід віддавати дитину в школу, необхідно враховувати психологічні особливості дітей старшого дошкільного віку.

Старший дошкільний вік (6-7 років) вважається найбільш сприятливим для розвитку пізнавальної активності, інтересів і творчості дітей. І вся атмосфера їх дитячого життя повинна цьому сприяти [1, с. 61–63].

Діти старшого дошкільного віку в процесі життєдіяльності вже цілком здатні освоювати норми та правила культури і поведінки. Для них стають більш зрозумілими мотиви виконання тих чи інших правил. Дорослий, підтримуючи позитивну поведінку і доброзичливі вчинки дитини, тим самим сприяє розвитку її самостійності і зростання в ній почуття самоповаги.

Характерною рисою дітей старшого дошкільного віку є поява у них інтересу до проблем, які виходять за межі їх особистого досвіду. Діти починають цікавитися минулим і майбутнім, життям в різних країнах, тваринним і рослинним світом та ін.

Розглянувши дані особливості дітей дошкільного віку, можна прийти до висновку, що оптимальним для шкільного навчання є старший дошкільний вік. Вважається, що в цьому віці готовність дитини до школи навіть якщо і не повністю розвинена, вона близька до ідеалу. Проте, на практиці багато дітей, які досягли 6-7 років і мають необхідні для школи знання і вміння, зазнають труднощів у навчанні. Їх психологічна готовність до школи не сформована, і саме тому «навчальні будні» обтяжують цих дітей.

Так що ж таке психологічна готовність до школи?

Психологічна готовність до шкільного навчання – це достатній рівень психологічного розвитку дитини, необхідний для засвоєння шкільної програми в сучасних умовах навчання [3, с. 9; 4, с. 16].

Р. С. Буре вважає, що готовність дитини до навчання в школі – це певний рівень психічного, функціонального і морфологічного розвитку дітей, при якому вимоги систематичного навчання не будуть надмірними і не призведуть до порушення здоров'я дитини [3, с. 10].

Л. А. Венгер інтерпретує поняття готовності до школи як певний рівень соціальних навичок, що характеризуються наступними вміннями: вміння конструктивно спілкуватися з дорослими і однолітками, вміння регулювати свою поведінку в залежності від ситуації, вміння без яких навчання неможливе в принципі або утруднене (це розвиток мови, дрібної моторики, координації, організація своєї діяльності), а також особистісний розвиток, що включає в себе мотивацію, самопізнання, самооцінку [4, с. 16].

Беручи до уваги ці два визначення, можна зробити висновок про те, що психологічна готовність до школи включає в себе кілька аспектів.

Довгий час було прийнято судити про готовність дитини до школи за кількістю виявлених у неї умінь, словниковому запасу, по конкретним навичкам і знанням. На сьогоднішній день це не можна назвати єдиним мірилом інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання. Сучасні програми і їх засвоєння вимагають від дітей здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити свої власні висновки, тобто – мати добре розвинену когнітивну сферу. І якщо говорити про інтелектуальну готовність дитини до школи, то варто звертати увагу перш за все на загальні характеристики її розумових процесів. Для того, щоб дитина успішно адаптувалася в шкільному середовищі, до кінця старшого дошкільного віку у неї має бути сформовано наочно-образне мислення і окремі операції концептуального і логічного мислення [6, с. 98].

Значимість наочно-образного мислення в інтелектуальній готовності до школи пов'язана з його основними функціями, які регулюють діяльність. Воно дозволяє намітити можливі напрямки дій, виходячи з особливостей конкретної ситуації. Якщо ж образне мислення недостатньо розвинене, при досить-таки високому рівні логічного мислення, останнє бере на себе вміння орієнтуватися в тій чи іншій ситуації. У практиці початкової

освіти це виявляється в тому, що дітям важко вирішити просту математичну задачу, не з'ясувавши, «на що ця задача».

В даний час існує досить великий арсенал психодіагностичних методик, що дозволяють визначити рівень інтелектуальної готовності дитини до шкільного навчання. Це, наприклад, тести-опитувальники П. Кес, А.М. Леонтьєва, Н.І. Гуткіної, А. Керна-Йерасека і ін.

Якщо говорити про мотиваційну готовність дітей до шкільного навчання, перш за все, варто звертати увагу на сформованість у них мотиваційної сфери. Вона передбачає наступне: чи хоче дитина йти до школи, чи хоче вона навчатися, чи зацікавлена шкільним життям і навчанням, що в свою чергу є основним фактором мотиваційної готовності.

При вступі до першого класу дитина включається в абсолютно нову для неї систему соціальних відносин. Змінюється ставлення до неї оточуючих, з'являються нові вимоги і очікування. Вимоги до дітей дошкільного віку перш за все пов'язані з їх поведінкою: «добре поводитися» – тобто слухатися батьків, не вередувати, не пустувати. Що стосується першокласників, зберігаючи вищевказані вимоги, на перший план виходить вимога «добре вчитися», яка проявляється в необхідності правильно відтворювати задану вчителем інформацію, пізнавально і інструментально засвоювати соціально вироблені способи вирішення різних завдань [5, с. 5–18].

Особливістю школи для дитини є необхідність виконання жорстко заданих правил і норм. Поведінка дитини, особливо на уроці в класі, має підпорядковуватися суворо встановленим правилам: піднімати руку, перш ніж відповісти, не підказувати однокласникам і ін. Соціальні відносини і з учителем і з однолітками набувають все більш «нормативний» характер чим в садочку – є чітка структура групи.

Для діагностики потребнісно-мотиваційної готовності дітей до школи використовуються методики М.Р. Гінзбурга, Д.В. Солдатова, А.Л. Венгера і ін.

Важливим аспектом психологічної готовності до школи є емоційна самосвідомість дитини. Слід зазначити, що при переході дитини на наступний віковий етап, зазнає змін ставлення дитини до самої себе, що розширює не лише зовнішнє коло життя дитини, але і її внутрішнє життя. Це пов'язано з відкриттям дитиною власних переживань. До цього вона так само мала досвід переживань, але сама не знала, що переживає і що є переживаючим суб'єктом. Зараз же у неї виникає більш дієве ставлення до своїх емоцій. Самосвідомість дитини, в тому числі і самооцінка, повністю змінюється [7, с. 46].

У понятті психологічної готовності до шкільного навчання всі аспекти взаємопов'язані. Таким чином, вольова готовність тісно переплетена з усіма іншими. В процесі навчання дитину чекає напружена робота, яка зажадає від неї безсумнівно вольових зусиль: дисципліна, режим, програма, їй потрібно буде робити не те, що хочеться, а те, що зажадає учитель. І тут варто звернути увагу на такий елемент вольової готовності, як супідрядність мотивів. Ситуація, де доводиться робити вибір між «хочу» і «треба», надзвичайно важка для дитини і не завжди їй волі досить, щоб не слідувати за безпосереднім «хочу». І тільки з підтримкою дорослого дитина здатна слідувати соціально більш значимого мотиву [4, с.37].

Ще одним фактором психологічної готовності до школи, пов'язаних з вольовими зусиллями, є функція планування власної діяльності. У віці 6-7 дитина здатна виділяти етапи майбутньої діяльності, вибудовувати їх в систему, прагнути до кінцевої мети при виконанні проміжних етапів. І тут велику роль відіграє мова, підпорядкування дитини спочатку словесній інструкції дорослого, а потім і власною волею вербалізувати вимоги.

Діагностувати емоційно-вольову готовність дитини до шкільного навчання можна за допомогою методик А.Л. Венгера, А.З. Зака, М.М. Костикова і ін.

Висновки. Таким чином, сучасні вимоги життя до організації навчання дітей змушують шукати нові, більш ефективні психолого-педагогічні підходи. У цьому сенсі проблема психологічної готовності дітей до навчання в школі набуває особливого значення. З її рішенням пов'язано визначення цілей і принципів організації навчання і виховання в

дошкільних установах, спадкоємність дошкільної та початкової освіти, успішність подальшого навчання дітей у школі.

Список використаних джерел

1. Агафонова І. Н. Психологічна готовність до школи в контексті проблеми адаптації. Київ: Початкова школа. 1999. № 1. С. 61–63.
2. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі. Педагогічний альманах. Херсон: РПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
3. Буре Р. С. Готовим детей к школе. Москва, 1987. 93 с.
4. Венгер Л. А. Психологічні питання підготовки дітей до навчання в школі. Дошкільне виховання, 1990. 289 с.
5. Гільбух Ю. З., Коробко С. Л., Кондратенко Л. О. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання. Початкова школа. 1988. №7. С. 5–18.
6. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
7. Любарська І. Співпраця дошкільного закладу і родини у контексті підготовки дитини до школи: монографія. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 17. 72 с.

Лопатіна Наталія Геннадіївна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. У час соціальних трансформацій, що зумовлюють нові соціально-економічні умови професійної діяльності, особливої ваги набувають внутрішні, психологічні ресурси особистості. Стійкість, стабільність та якість професійної діяльності обумовлюється особливостями психологічної готовності фахівця. Особливе значення має психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх психологів як фахівців, покликаних надавати психологічну допомогу особистості в складних умовах життя.

Мета статті – розкрити особливості психологічної готовності майбутніх практичних психологів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Зміни, які відбуваються в економічному, соціальному, політичному житті українського суспільства, викликають необхідність у фахівцях високого рівня. Посилення уваги до підготовки професійних психологів зумовлене потребою сучасного суспільства в розв'язанні проблем у різних сферах життя. Тому сьогодні в сучасному суспільстві є актуальною проблема готовності майбутніх психологів до продуктивної професійної діяльності.

Рівень розумового розвитку, засвоєні знання і вміння тривалий час вважалися основними критеріями готовності людини до професійної діяльності. Проте вимоги, які висувають реалії сучасності до фахівців багатьох професій, нині дуже високі, і це стосується й психологічного компонента (професійна мотивація, ставлення людини до професії та до себе як професіонала, особистісні та професійні якості тощо).

Особливостями цих вимог до особистості фахівців психологічних спеціальностей є те, що наявність розвитку певних якостей не зумовлена тільки зовнішніми умовами, а, насамперед, це найважливіший компонент і показник успішності реалізації їх у професії [11].

Значна кількість досліджень присвячена вивченню особистості психолога (Г.С. Абрамова, О.О. Бодальов, С.Д. Максименко та ін.), аналізу його професійно важливих якостей (М.В. Молоканов, Н.В. Чепелева та ін.), проблем професійного становлення психологів, які працюють у різних галузях (Т.М. Буякас, Є.Ф. Зеєр та ін.), а також вивченню

проблем, пов'язаних із підготовкою спеціалістів психологічного профілю у вищій школі (Л.В. Долинська, М.І. Д'яченко та ін.).

Як вважає Н.О. Антонова, однією з основних причин того, що випускники психологічних спеціальностей не завжди відповідають тим вимогам, які висувають до них як до фахівців майбутня професія та суспільство, є саме низький рівень психологічної готовності до професійної діяльності. У практиці вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) досі відсутня система продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога, переважають репродуктивні методи його навчання, які забезпечують «наповнення» студента знаннями [1].

У результаті становлення психолога формування його як суб'єкта обраної діяльності відбувається після закінчення ВНЗ, шляхом «спроб і помилок». У своїй праці «Концептуальні основи тренінгу готовності до професійної діяльності психолога» Н.О. Антонова зробила узагальнення механізмів розвитку готовності до професійної діяльності психолога, серед яких вона виокремила такі [1]:

- механізм емоційно-вольової саморегуляції (передбачає розвиток здатності до адекватної спонтанності та свідомої регуляції емоційних проявів);

- механізм ціннісно-сислової саморегуляції (передбачає набуття мотивами професійного розвитку статусу особистісного смислу та перетворення мотиву у мету, тобто встановлення відповідності між цілями професійної діяльності й системою особистісних цінностей (смыслеутворення) та усвідомлення можливості реалізації особистісних прагнень засобами професійної діяльності);

- механізм самоідентифікації (усвідомлення і прийняття професійної ролі);

- механізм самосуб'єктивації (прояв суб'єктної активності стосовно себе, самостворення себе як суб'єкта життєдіяльності).

Український психолог Н.В. Чепелева також зауважує, що сучасна підготовка такого фахівця, як психолог, є більш інформаційною. Основу професійної освіти майбутнього психолога становить систематичне навчання з відповідних дисциплін. Професіоналізм передбачає об'єктивність психолога при сприйнятті та аналізі складних професійних ситуацій; уміння визначити коло доступних йому завдань; готовність застосувати свій професійний досвід відповідно до нових обставин, ситуацій [12].

Зазначене є можливим при ефективному включенні в процес професійної підготовки внутрішньої активності майбутніх фахівців у галузі психології. Це передбачає створення в межах навчальної програми відповідних умов для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості студента. Але, як стверджує Н.В. Чепелева [12], практика свідчить, що ці завдання часто вирішують дисципліни, насичені переважно теоретичним матеріалом, який без відповідної практики важко застосувати до вирішення професійних проблем, тому це не впливає позитивно на розвиток особистості студента, його особистісні та професійні якості, його ставлення до себе як майбутнього фахівця тощо.

Унаслідок цього фахова підготовка психолога у вищому навчальному закладі має складатися з двох етапів: підготовчого та діагностичного.

На першому етапі студентів диференціюють за рівнем придатності до роботи з людьми. Мета цього етапу – зорієнтувати їх на різні напрями професійної діяльності (психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт та ін.), а також адаптувати до майбутньої професії активними методами психологічного навчання.

Діагностичний етап передбачає опанування основ психодіагностики й самопізнання та розв'язання особистісних проблем, що можуть завадити в подальшому особистісно-професійному зростанні. Під час другого етапу проводиться робота з усунення виявлених на попередньому етапі особистісних проблем, формування професійних умінь та оволодіння практичним інструментарієм. При цьому важливим, як зазначає автор, є навчання із застосуванням рольової гри «психолог – клієнт» [10].

Процес формування психологічної готовності до діяльності психолога, вважає Р.Д. Санжаєва, походить успішно за дотримання таких умов:

– діагностичних (вивчення й урахування стану компонентів готовності за допомогою начального, проміжного й підсумкового “зрізів”, вивчення індивідуально-типологічних особливостей суб’єктів діяльності);

– змістових (оволодіння суб’єктом уміннями організації діяльності відповідно до певного набору критеріїв: рівень і характер мотивації, адекватність змісту і структури діяльності, орієнтаційна, операціональна повнота тощо);

– процесуальних (створення системи знань філософського, психологічного, культурологічного плану з урахуванням специфіки регіону та орієнтованої на загальнолюдські цінності) [8].

Модель особистості психолога, до якої треба підвести підготовку фахівців, розробили Н.В. Чепелєва та Н.І. Пов’якель. Ця модель охоплює позитивну мотивацію до майбутньої професії та професійне цілеутворення; особистісну професійну рефлексію; формування творчої особистості фахівця, що передбачає здатність вирішувати нестандартні психологічні проблеми; розвинений практичний інтелект, соціально-когнітивні й комунікативні вміння; толерантність до фрустрації та високу працездатність; здатність до професійної самореабілітації та саморегуляції [7].

Центральною ланкою підготовки психолога ці дослідниці вважають професійну ідентифікацію, яка розвивається в процесі усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що виникають під час навчання.

Обов’язковою рисою психолога-фахівця, як зауважує О.Ф. Бондаренко, є наявність особистісної та професійної ідентичності [2]. Суперечність між особистісним і професійним самоусвідомленням призводить до їх порушення. Фахова ідентичність остаточно формується на достатньо високому рівні оволодіння професією психолога й становить сукупність основних елементів професійного процесу. Проте компенсаторним механізмом на початку професійного шляху є саме особистісна ідентичність, за допомогою якої і відбувається розвиток та досягнення адекватної професійної ідентичності.

Науковці виокремлюють і такі професійно значущі характеристики психолога, які повинні розвиватися в процесі його підготовки: відкритість до нових контактів і вміння їх підтримувати, високий рівень емоційного самоконтролю у процесі спілкування, емоційна привабливість для людей, високий інтелект за високої чутливості, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, а також відчуття відповідальності за свої дії, усвідомлення межі власної компетентності; певний індивідуалізм і самостійність у прийнятті рішень. Великого значення надають інтелекту психолога, гуманістичній спрямованості його особистості, а саме таким її складовим, як наявність альтруїстичних позицій, високий рівень мотивації до професії, готовність до співпраці та спрямованість на позитивний результат, що й забезпечує успіх у роботі.

Готовність до діяльності як властивість особистості, котра ґрунтується на усвідомленні особистої та суспільної значущості діяльності, на позитивному ставленні до неї і здатності до її виконання, розглядає С. М. Кучеренко. На його думку, проблема формування такої готовності до майбутньої професійної діяльності упроблемлена моральною потребою формування адекватного ставлення юної особи до праці як до суспільного обов’язку та бажанням її соціального визнання [6].

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел готовність до професійної діяльності слушно трактувати як:

- активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність; її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці;

- якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань;

- самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні становлять істотну внутрішню передумову успішності діяльності у

згармонуванні принаймні чотирьох чинників: позитивного ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії зокрема; адекватним вимогам діяльності набором сформованих в особи рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів; професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

Зокрема, К.К. Платонов, досліджуючи структуру особистості та шляхи її розвитку, виокремлює три значення готовності до праці:

а) широке – готовність до будь-якої праці як результат чи підсумок трудового виховання, що виявляється у бажанні працювати, в усвідомленні важливості своєї участі у суспільно корисній діяльності;

б) більш конкретне – готовність до певної праці, що стала професією як результат професійного навчання, цілеспрямованого виховання і соціальної зрілості особистості;

в) найбільш конкретне – готовність до праці за певних умов як результат психологічної підготовки та мобілізації діяльнісних ресурсів особистості, що характеризується інтенсивною перебудовою досягнутого нею професіоналізму в напрямку його вдосконалення і спроможністю реалізовувати свій потенціал у повсякденних ситуаціях професійного довкілля [10].

В.О. Сластьонін виділяє такі рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності [9]:

1) інтуїтивний, що характеризується пошуком студентами найкращих рішень професійних ситуацій шляхом спроб та помилок, котрі діють не повно усвідомлено, переважно в умовах внутрішнього психічного напруження;

2) репродуктивний, коли студенти співпрацюють із досвідченими фахівцями, наслідуючи їх і використовуючи підказки, опрацьовані іншими, алгоритми тощо;

3) творчо-репродуктивний: студенти володіють достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, норм, цінностей, умінь, навичок аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішують професійні завдання, подальший хід своїх дій здійснюють з урахуванням як набутого досвіду, так і спроектованого цілями трудового процесу майбутнього;

4) творчий або креативний, за якого студенти мають виражену професійну спрямованість особистості, в них добре розвинене аналітичне, прогностичне, конструктивне, виконавче уміння, вони спроможні оригінально і продуктивно розв'язувати професійні проблеми і задачі, шукати нові підходи, методи і техніки роботи, виявляти інтуїцію та антиципацію більш високих рівнів досконалості.

Отже, вищезазначене дає підстави констатувати, що існують доволі різні психодидактичні підходи до визначення змісту та обсягу поняття «готовність до професійної діяльності». Це пояснюється тим, що розглядаються різні види, способи та рівні готовності, а також має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність [3].

Загалом формування психологічної готовності людини до праці означає не що інше, як утворення тих суб'єктивних умов чи властивостей її особистості, які уможливають її свідому та добросовісну, зі знанням справи роботу в колективі чи для колективу.

Першою важливою умовою для становлення любові до праці є відповідність цих властивостей, і передусім схильностей та здібностей, змісту, конкретного трудового процесу, другою – сформованість професійних знань, норм, умінь, навичок, цінностей, креативності. Водночас – це і розвинена спроможність приймати самостійні рішення при виникненні складних професійних завдань, оцінювати свої можливості в їх співвіднесенні до майбутніх труднощів і до перспектив досягнення певних результатів, передавати свої знання і майстерність іншим [4].

Висновки. Отже, психологічна готовність – це надважлива внутрішньо-особистісна інтегральна умова успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначаються

вимогами самої діяльності до психічних процесів, станів, тенденцій, досвіду і якостей випускника ВНЗ. Вона передбачає оволодіння студентом за роки навчання загальнонауковими знаннями, нормами, цінностями, уміннями, навичками, котрі потрібні для належного виконання майбутніх професійних функцій, опанування комплексом особистісних якостей, котрі визначають професійну стійкість і готовність до праці, відповідальність і наполегливість на шляху до запланованого результату.

Список використаних джерел

1. Антонова Н.О. Проблеми діагностики психологічної готовності до професійної діяльності у випускників психологічного факультету. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2009. Вип. 11. С. 43–52.
2. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. Московский психотерапевтический журнал. Москва, 1993. Вип. 1. С. 63–76.
3. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. Психологія і суспільство / за ред. А. І. Крисоватий. Тернопіль, 2002. Вип. 2. С.48-57.
4. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 414 с.
5. Жванія Т. В. Вивчення мотивів професійного самовизначення майбутніх психологів. Формування та розвиток особистості в умовах вищих навчальних закладів МНС України: матеріали І міжвузівської науково–практичної конференції (19 грудня 2003 р. м. Харків) Харків, 2003. С. 27–30.
6. Кучеренко С. М. Оценка психологической готовности студентов к профессиональной деятельности как одно из направлений повышения качества подготовки специалистов. Вісник Харківського університету. Серія «Психологія». 1998. Вип. 403. С. 121–130.
7. Пов'якель Н. І. Творчі складові професійної компетентності мислення практичного психолога: особливості прояву та генезис Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: матеріали VI Костюківських читань. 2003. Т.3. С. 52–56.
8. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... д-ра психол. наук / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 347 с.
9. Слостенин В.А., Подылова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.
10. Томчук М.І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності. Психологія і суспільство. 2010. С. 41-46.
11. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів. Психологія і суспільство. 2012. С. 118–126.
12. Чепелева Н.В. Професійна культура майбутнього практичного психолога. Наукові записки: матеріали звітно-наукової конференції викладачів УДПУ ім. М.П. Драгоманова за 1992 рік. Київ, 1993. С. 121–123.

Маханькова Вікторія Вікторівна,
методист методичного кабінету відділу освіти,
молоді та спорту Новослобідської сільської ради
Путивльського району Сумської області

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПЕРІОД РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Професія педагога – одна з психоемоційно напружених, яка найбільше деформує особистість людини та впливає на її психологічне здоров'я. Усі ці фактори здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу педагога. У нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Учителі щодня, у професійній діяльності, стикаються з високою емоційною напругою, фізичною втомою та стресом. Отже, тема професійного вигорання педагогічних працівників ніколи не втрачала своєї актуальності, а на часі докорінного реформування освітньої системи постала дуже гостро. Сучасний педагог має вирішувати завдання, що вимагають серйозних професійних зусиль. Це освоєння нового змісту навчальних програм, нових ефективних форм і методів викладання, пошуки найкращих шляхів впливу на особистість дитини для її виховання.

Мета статті – визначити причини й ознаки синдрому вигорання, знайти ефективні шляхи профілактики стресів у педагогічному середовищі; розібратися у стратегіях допомоги вчителям.

Виклад основного матеріалу. Вигорання – це реакція людини на хронічну втому. Емоційне вигорання – це стресова реакція, яка формується упродовж довгих років, виникає внаслідок тривалих стресів. Емоційне вигорання виникає, як професійна деформація особистості.

«Професійне вигорання» педагога – це синдром фізичного та емоційного виснаження, який включає як розвиток негативної самооцінки й негативного ставлення до роботи, так і втрату розуміння та співчуття по відношенню до учнів. Це поняття для характеристики стану здорових людей, що за посадовими обов'язками змушені інтенсивно спілкуватися з дітьми в емоційно навантаженій атмосфері при наданні освітніх послуг.

До основних професійних стресорів педагогічної діяльності спеціалісти відносять: надмірно інтенсивне спілкування; високий ступінь відповідальності за інших людей; інформаційні перевантаження; екстремальні ситуації, які потребують негайного реагування.

Постає нагальна проблема навчити педагогів рефлексії власного психоемоційного стану та набуття необхідних навичок боротьби з професійним вигоранням та опанування ефективних навичок самопомоги.

Під час, запропонованого нами, заняття учасники зможуть ознайомилися з поняттям професійного вигорання, його симптомами, етапами формування, причинами виникнення та засобами профілактики, зрозуміють особливості власного сприйняття життєвих ситуацій, сформуують адекватне ставлення до професійних і життєвих труднощів та оволодіють навичками саморегуляції емоційного стану.

Тренінг з теми «Профілактика професійного вигорання педагогічних працівників»

Мета: визначити причини й ознаки синдрому вигорання, обговорити ефективні шляхи його подолання; здійснювати профілактику стресів у педагогічному середовищі; допомогти вчителям розібратися у власних життєвих поглядах; сприяти розумінню ними цінності та необхідності самопізнання, вихованню в собі професійної впевненості; формувати навички психогігієни у повсякденному житті.

Завдання:

- ознайомлення з поняттям професійного вигорання, його симптомами, етапами формування, причинами виникнення та засобами профілактики;
- вивчення особливостей власного сприйняття життєвих ситуацій;

- формування позитивного образу власного «Я»;
 - оволодіння навичками саморегуляції емоційного стану;
 - формування адекватного ставлення до професійних і життєвих труднощів.
- Матеріали: кольорові олівці, папір (кольоровий та А-3), стікери різних форм.

Хід тренінгу

Якщо ми не знаходимо спокою у собі, безнадійно його шукати будь-де.
Ларошфуко

Вправа «Знайомство-комплімент». Мета: підготувати учасників до роботи, створити комфортну атмосферу, хороший настрій, сприяти згуртованості групи. Інструкція: Учасникам пропонується стати в коло та кидати м'яч колезі називаючи імя та комплімент.

Вправа «Правила групи». Правила записуються на дошці та обговорюються. (Приходити вчасно. Бути позитивним. Не критикувати. Говорити коротко. Добровільність. Конфіденційність. Щирість. Активність. Висловлюватися від власного імені.)

Вправа на очікування «Квітка на дошку» Інструкція. Запишіть ваші очікування від тренінгу на стікерах у формі квіточки. Озвучте по черзі ваші сподівання та розмістіть стікери на дошці.

Індивідуальна вправа «Емоції на роботі». Мета: усвідомити взаємозв'язок емоційної та професійної діяльності, допомогти впоратися з переживаннями. Інструкція: Заповніть колонки таблиці, відповівши на запитання «Який вид педагогічної діяльності викликає в мене негативні емоції?»

Вид діяльності, який провокує негативні емоції	Чому негативні емоції виникають?	Що я можу зробити, щоб змінити негативний емоційний фон?	Які мої сильні сторони?	Як я побачу (відчую) зміни на краще?	Скільки часу мені необхідно для цього процесу?

Вправа «Асоціації». Які асоціації викликає у вас слово «професійне вигорання»? (Обговорення). Разом з групою формуємо визначення поняття «професійне вигорання». Кожен учасник бере листок паперу зеленого кольору та записує на ньому 3 асоціації із висловом «професійне вигорання». Потім у парі на аркуші помаранчевого кольору записують три асоціації, що є спільними для обох. Після цього уся група записує на аркуші жовтого кольору три спільні асоціації та презентує їх. У висновку на дошці записуються три спільні для всіх груп асоціації до поняття «професійне вигорання».

Інформаційне повідомлення «Поняття «професійне вигорання». Вигорання – це реакція людини на хронічну втому. Вона починає негативно ставитись до роботи та предмету своєї професійної діяльності, у неї знижується самооцінка. Це захисний механізм організму, який часто не усвідомлюється. Він виникає, коли ми відчуваємо стреси (в житті, на роботі), з якими не можемо впоратись. Ми не відпочиваємо, накопичуємо негатив і щоб якось з ним впоратись, перестаємо відчувати. Професійне вигорання – це проблема всіх, хто працює в соціальній сфері. Симптоми професійного вигорання вчителів – це черствість, загнаність у певні рамки. Вигорання проявляється в тому, що вчитель не змінює програму, яку вчитує з року в рік, бо в нього пропадають внутрішня творчість, бажання розвиватись, давати дітям більше. У нього постійна втома на фізичному та емоційному рівнях. Вчитель перестає «горіти своїм предметом». Він у ньому не зацікавлений, тому не зацікавлені і діти.

Візуалізація тексту у групах. Педагогів необхідно об'єднати у три групи: «Віра», «Надія», «Любов». Інструкція. Знайдіть конверти із такими назвами. Прочитайте текст та зобразьте його за допомогою малюнка. Презентуйте свою роботу.

Перша стадія. Напруга Тривога. Це адаптація до професійних вимог, коли вчителю дають певну зону відповідальності, але його навичок недостатньо. Є два варіанти: він або

розширює свої навички (позитивна внутрішня мотивація), або ні, не зможе. У другому випадку це – перший дзвіночок, що він прямує не в тому напрямку. На цій стадії в людини може коливатися самооцінка. Можуть з'явитися відчуття загнаності в клітку, тривожність, апатія або легка депресія.

Друга стадія. Резистенція – Стадія опору. Вчитель відчуває сильний стрес. Це ситуації, які він не може конструктивно подолати. З'являються неадекватне реагування на певні події в житті (наприклад, безпричинна агресивність), емоційно-моральна дезорієнтація (можуть з'являтися любимчики, а до інших дітей – упереджене ставлення), знехтування професійними обов'язками. Часто знижується рівень емоцій, тобто вчитель не емпатує. Через обмеження своїх емоцій може виникати прискіпливість до деталей, ригідна позиція.

Третя стадія. Виснаження. До ознак двох інших стадій додаються психо-фізіологічні реакції. Вчитель починає часто хворіти, у нього щось болить. Це психосоматика – коли людина не дозволяє собі паузи, це робить за неї організм. Він виснажується і стає чуттєвим до вірусів, застуд. Це можуть бути хвороби, які заженуть у ліжку не на тиждень, а набагато більше.

Руханка «Поміняймося місяцями». Поніняймося місцями, хто сьогодні: їв яечню, у кого світле волосся, хто в темному одязі, хто в спідниці, пив чай зранку, любить класичну музику, любить борщ, доглядає за квітами, має молодшого брата чи сестру, любить читати.

Анкета «Методика дослідження синдрому «вигорання». Інструкція. Записуйте собі один бал, якщо Ви погоджуєтеся з твердженням, якщо ні – 0 балів.

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи знижується ефективність Вашої роботи?
2. Чи втратили Ви частину ініціативи на роботі?
3. Чи втратили Ви інтерес до роботи?
4. Чи посилюється Ваш стрес на роботі?
5. Чи відчуваєте Ви втому або зниження темпу роботи?
6. У Вас болить голова?
7. У Вас болить живіт?
8. Ви втратили вагу?
9. У Вас проблеми зі сном?
10. Ваше дихання стало уривчастим?
11. У Вас часто змінюється настрій?
12. Ви легко гніваєтеся?

13. Ви легко піддаєтеся фрустрації? (Фрустрація – це блокування прагнень особи; стан неприємного емоційного напруження, викликаний зовнішніми чи внутрішніми перешкодами, які роблять неможливою тимчасово або назавжди реалізацію намірів особи).

14. Ви стали більш підозрілими, ніж звичайно?

15. Ви відчуваєте себе більш безпорадними, ніж завжди?

16. Ви вживаєте забагато ліків, що впливають на настрій? (транквілізатори, алкоголь, кава, тютюн)

17. Ви стали менш гнучкими?

18. Ви стали більш критично ставитися до особистої компетентності і до компетентності інших?

19. Ви працюєте більше, а відчуваєте, що зробили менше?

20. Ви частково втратили почуття гумору?

Обробка та інтерпретація результатів

Підрахуйте загальний бал «вигорання» та оцініть рівень розвитку цього синдрому за наведеною нижче таблицею.

Рівні вигорання

ВИГОРАННЯ	<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Високий рівень</i>
	0-7 балів	8-14 балів	15-20 балів

Обговорення

1. Чи є педагоги з низьким рівнем професійного вигорання?
2. Що ви зрозуміли для себе?

Побажання Серденька. Виходячи з того, які результати у вас вийшли при проведенні даної методики, які б побажання на майбутнє ви собі зробили? Запишіть на стікерах та складіть у мішечок.

Психолог. Способи самодопомоги можна умовно поділити на 2 групи: 1 – це природні (які ви всі знаєте і користуєтеся у повсякденному житті інтуїтивно) та 2 – саморегуляція (психологічні техніки та методики, яким можна навчитися та ефективно використовувати для зняття психоемоційної напруги).

Вправа «Ромашка щастя». Мета: пошук шляхів зняття стресового напруження та відновлення емоційних ресурсів. Інструкція. Учасникам пропонується напрацювати найбільше способів розслаблення, зняття стресу, які вони використовують щодня і записати на аркуші з квіткою. Потім по черзі учасники групи презентують власні напрацювання і обговорюють у групі. Таким чином, кожен учасник створює свою «Ромашку щастя» (тривалий сон, смачна їжа, відпочинок на природі, серед тварин, лазня, масаж, спорт, танці, музика та багато іншого). Але, на жаль, подібні способи не завжди можна використати на роботі чи безпосередньо в той момент, коли виникла напружена ситуація або накопичилася втома. Тому є спеціальні способи саморегуляції – це керування своїм психоемоційним станом, що досягається шляхом впливу людини на себе за допомогою слів, образів, управління м'язовою системою і диханням. І зараз ми розглянемо ці способи саморегуляції.

Техніка «Глибоке дихання». Інструкція: Глибоко вдихнути носом, порахувати до 8, після чого поволі видихнути ротом, рахуйте до 16 і більше, прислухайтеся до звуку, який видихаєте, і відчувайте, як знижується напруження, повторити 7-8 разів.

Вправа «Лимон». Опустіть руки вниз і уявіть собі, що в правій руці знаходиться лимон, з якого потрібно вичавити сік. Повільно стискайте якомога сильніше праву руку в кулак. Відчуйте, як напружена права рука. Потім киньте «лимон» і розслабте руку.

Вправа «Птах розправляє крила». Уявіть, що ви - птах, крила якого міцно стиснуті. З'єднайте лопатки, напружте спину так сильно, як тільки можете. Ви відчуваєте напругу. А тепер повільно, не поспішаючи, звільняйте свої м'язи. Ваші крила розправляються. Стають сильними і легкими, невагомими. Ви відчуваєте розслаблення. Повторіть вправу 5-7 разів.

Вправа «Місце спокою». Мета: розслаблення. Інструкція: Сядьте зручно, заплющте очі. Спокійно вдихніть і видихніть. Уявіть собі, що ви пливете на човні по морю, далеко від дому. Усі проблеми й турботи залишилися вдома, ви відчуваєте вільно, на вас не тисне тягар відповідальності. Ваш човен вільно пливе по хвилях. Ви насолоджуєтесь почуттям спокою. Ви то підіймаєтесь на хвилі, то опускаєтесь. Ви відчуваєте приємне тепло сонячних хвиль. Ви спокійні й розслаблені. Ви відчуваєте своє дихання: вдих, видих... Теплий, м'який спокій розливається по всьому тілу. Ви дедалі спокійніші, вільніші... Ваш погляд зупиняється на маленькому острові. Вас манить туди, ви там шукаєте спокою, захисту, задоволення. Ваш човен наближається до острова. Уже можна розрізнити рослинність, пальми, пісок. І ось ви сходите на берег. Ви відчуваєте тепло піску – м'якого, приємного, ви лягаєте і відчуваєте тепло, розслаблюєтесь. На губах у вас морська сіль. Ви дивитесь на хмаринки й відчуваєте тепло сонця. Тут ваша гавань. Насолоджуйтеся почуттям спокою, впевненості, тепла. Сюди ви зможете повернутися будь-коли. Це місце дасть вам упевненість, силу, безпечність. Попрощайтесь з цим місцем, настав час повертатися в реальність. Повільно розплющуйте очі.

Міні-лекція «Стереотипи сприйняття». Сприйняття людиною себе залежить від того, наскільки вона вірить у свої можливості. Люди, які відчувають себе щасливими, вважають, що їх люблять, що вони потрібні, до них добре ставляться інші, що вони здібні та їх цінують. Вони мислять позитивно. Наше сприйняття інших людей залежить від того, як ми їх «класифікуємо». Сприйняття іншого в нашій культурі ґрунтується переважно на

концентрації помилкового стилю поведінки, на помилках у вчинках і недоліках у діяльності. Пригадайте, коли досвідчені вчителі аналізують урок молодого фахівця, на що звертають увагу в першу чергу? Стереотипи, що створюються таким чином, часто породжують у нас дуже умовне й спрощене уявлення про інших людей. Стереотип – це деякий стійкий образ якого – небудь явища або людини, яким користуються як відомими «скороченням» при взаємодії з цим явищем, як правило, стереотип виникає на основі досить обмеженого минулого досвіду, у результаті прагнення робити якісь висновки в умовах обмеженої інформації.

Процес стереотипізації виконує об'єктивно необхідну функцію, дозволяючи швидко, просто й достатньо надійно спрощувати соціальне оточення індивіда. Але стереотипізація призводить до виникнення упереджень, помилкової думки. Усі ці явища заважають продуктивній життєдіяльності.

Люди, які орієнтуються переважно на своїх недоброзичливців, менш ефективні. У них часто виникають конфлікти порівняно з тими, хто концентрує свою увагу на своїх друзях, прагне помічати позитивне до себе ставлення інших і відповідає на це дружніми вчинками.

Отже, наше життя залежить від того, як ми його сприймаємо.

Мультфільм «Баранчик». Обговорення. Чи завжди те що ми сприймаємо як проблему потребує нашого включення і переживань?

Вправа «Заміна негативних думок позитивними». Мета: навчатися брати відповідальність за своє життя й формувати на цій основі позитивні думки. Завдання: написати свої думки в ситуаціях невдачі. (Приклад: Негатив – я дуже довіряю людям; позитив – я щирий у спілкуванні).

Обговорення.

Методика «Мое професійне дерево». Інструкція: візьміть аркуш паперу: на одному боці напишіть «За що я можу сказати «спасибі» своїй роботі», а на іншому – «За що моя робота може сказати «спасибі» мені». До кожного треба написати щонайменше 20 тверджень. (Якщо вийде, то емоційного вигорання нема). Обговорення. Перша сторона аркуша показує відношення людини до роботи, від чого вона отримує задоволення, а друга – наскільки вона може похвалити себе за свою роботу. За що, ви думаєте, вас цінять та за що ви ціните себе. (Це дає емоційний ресурс.) Обговорення: Який стовпчик було важче заповнювати?

Руханка «Взаємомасаж». Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників. Педагоги стають у коло. Ведучий запитує в учасників: «Чи знаєте ви, що таке австралійський дощ? Ні? Тоді давайте разом послухаємо, який він. Зараз поверніться у правий бік, станьте ланцюжком ви будете передавати мої рухи тому хто стоїть попереду. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Слідкуйте уважно».

- В Австралії піднявся вітер. (Легенько погладжують плечі товариша, труть спину попередньому учаснику)

- Починає крапати дощ. (Легенько стукають пальчиками по спині колеги)

- Дощ посилюється. Лопотить по листочках. (Збільшити натискання пальцями на спину)

- Починається справжня злива. (Торкання усією долонею)

- А ось град – справжня буря! (Хаотичні рухи руками по всій спині)

- Але що це? Буря стихає. (Торкання усією долонею)

- Дощ стихає. (Відчутне натискання пальцями на спину)

- Рідкі краплі дощу падають на землю. (Легенько стукають пальчиками по спині колеги)

- Чути тихий шелест вітру. (Легенько погладжують плечі товариша, труть спину попередньому учаснику)

- Сонечко! (Руки догори)

Обговорення: Як ви себе відчуваєте на тілесному рівні?

Вправа «Метелики на квітках» (зворотна рефлексія). Мета: з'ясувати, наскільки справдилися сподівання учасників, з яким настроєм вони закінчують заняття.

Учасники записують чи справдилися їх очікування та озвучують по черзі після чого наклеюють метеликів на свою квітку на дошці.

Підбиття підсумків. Мета: усвідомлення учасниками набутого на занятті досвіду. Психолог. Обговорення. Що корисного ви дізналися? Які завдання було складно виконувати? Що б ви хотіли побажати одне одному? (Сердечки з мішочка з побажаннями).

Список використаних джерел

1. Жогно Ю. П. Психологічні особливості емоційного вигорання педагогів. Одеса 2009.

2. Емоційне вигорання. упоряд.: В.Дудяк. К.: Главник, 2007.

3. Боженко Л. Емоційне вигорання педагогів [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://literacy.com.ua/praktychna-psychologija/212-prosvitnyctvo-i-profilaktyka/764-emotsiine-vyhorannia-pedahohiv.html>

4. Соціально-психологічні аспекти професійного здоров'я та здоров'язберегаюча компетентність педагога: методичні рекомендації для самостійної роботи до змістовного модулю «Соціально-психологічна компетентність педагогічних працівників ПТНЗ» / укладач Н.В. Верченко. Біла Церква: БІНПО УМО, 2016. –39 с.

Олексенко Інна Володимирівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ УВАГИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Будь-яка діяльність людини вимагає виділення об'єкта і зосередженості на ньому. Якщо людина не мобілізує своєї уваги, то в її роботі неминучі помилки, а в сприйнятті – неточності і пропуски. Не зосередивши уваги, ми можемо дивитися і не бачити, слухати і не чути, їсти і не відчувати смаку. Увага організовує нашу психіку на все різноманіття відчуттів. З увагою пов'язані спрямованість і вибірковість пізнавальних процесів.

Початок підліткового віку пов'язується з початком формування найбільш високого рівня навчальної діяльності. Для підлітка поступово розкривається зміст навчальної діяльності як діяльності по самоосвіті, спрямованої на задоволення пізнавальних потреб.

Мета статті – розкрити особливості розвитку уваги в учнів підліткового віку.

Виклад основного матеріалу. У підлітковому віці спостерігається розвиток обсягу уваги, підвищення стійкості уваги та розвиток здатності до переключення та розподілу уваги. Разом з цим у підлітків відмічається погіршення результатів навчальної діяльності. Це відбувається тому, що розумові здібності підлітка, на відміну від здібностей молодшого школяра, набувають нової якості: вони стають опосередкованими. Це відбувається завдяки розвитку понятійного, мовно-логічного, абстрактного мислення.

Підліток може оперувати поняттями, міркувати про властивості та якості предметів, висувати гіпотези, планувати дослідницьку діяльність та засвоювати великі масиви інформації.

Причини неуважності підлітка полягають у суперечливості самого вікового періоду: підліток здатен придумати спосіб запам'ятовування нової формули, тобто керувати своєю пам'яттю, може висунути гіпотезу, тобто спрямувати, регулювати процес свого мислення тощо, але йому дуже важко керувати своєю особистістю, собою як цілим.

В основному це пов'язано з новими інтересами, переживаннями та хронічною емоційною нестабільністю, яка виявляється в імпульсивності, не-стриманості, іноді

агресивності. Розумова діяльність підлітка, так само як і його поведінка, залежить від стану його мотиваційної сфери. Підліток уважний тільки щодо того, що якимось пов'язано із його актуальними потребами та переживаннями.

Усі інтимні переживання підлітка тією чи іншою мірою пов'язані з пошуком себе, з пізнанням своїх здібностей та можливостей, з прагненням дізнатися, як оцінюють його оточуючі, з постійним перебиранням на себе різних дорослих ролей та гострою необхідністю у формуванні власного образу «Я». Це для підлітка головне.

І якщо те чи інше навчальне завдання сприяє розвитку особистості, якщо навчальна ситуація пов'язана з переживаннями, якщо характер і форми спілкування з підлітком допомагають йому здобути дорослі позиції, то увага стає стійкою та концентрованою.

Коли говорять про об'єм уваги, мають на увазі здатність сприймати певну кількість об'єктів за короткий проміжок часу, контролювати декілька дій. Давно помічено, що людині під силу сприймати відразу 5-7, максимум 9 предметів. Це так зване «правило Міллера 7 ± 2 », сформульоване американським психологом Міллером. Він показав, що об'єм уваги залежить не від кількості інформації, а від її блоків, число яких постійно рівне 7 ± 2 . Згідно цього правила однаково запам'ятовуються і 7 букв, і 7 цифр, і 7 слів, і 7 ідей. При наявності змістовного зв'язку об'єм уваги різко зростає.

Вправи для тренування об'єму уваги

1. На дошці виставляю 7-9 слів. Учні протягом хвилини на них дивляться (точніше, намагаються їх уявити), потім слова закриваю, а учні записують ті слова, які запам'ятали. Ця вправа сприяє також і розвитку пам'яті; якщо запропонувати дітям ці слова уявити у вигляді мультика чи «погратися» зі словами (за методикою Ейдетики), то завдання виконується учнями набагато краще.

2. Розвитку об'єму уваги значно сприяють вільні диктанти, перекази.

3. На уроках математики: на магнітну дошку виставляю 8 геометричних фігур в певному порядку на 2-3 секунди, потім закриваю їх. Діти складають послідовність фігур на партах. Кожен раз порядок розміщення фігур змінюється. Таки тренувальні вправи проводжу протягом трьох місяців. Потім, в залежності від результатів пропоную їх учням 1-2 рази в місяць до закінчення I семестру. В II семестрі повертаюся до них в разі необхідності.

Вправи для розвитку властивостей уваги

Переключення уваги. Об'єм уваги тісно пов'язаний з такою її властивістю як здатність переключатися – свідоме її перенесення з одного об'єкту на інший. На уроках я часто використовую наступні вправи.

Вправи для розвитку переключення уваги

1. Робота за таблицею Шульте. Перед учнями ставиться завдання по чергово відшукувати числа то в таблиці А (в порядку зростання), то в таблиці Б (в порядку спадання). Час на пошук чисел кожного разу зменшується.

2. Дивлячись на малюнок, діти по чергово виділяють то два обличчя. То валізу, то коточок, то бантик (див. додаток); то чорні квадрати шахматної дошки, то білі. При виконанні цих вправ обов'язково дітям ставити мету: що треба побачити.

3. Почергове читання двох творів по 8-10 секунд. Вправу доцільно використовувати під час п'ятихвилинки читання на уроках.

4. Вправа «4 круга». Учень спочатку спрямовує свій погляд на ті предмети, що знаходяться у нього на парті або дивиться на кінчик свого носа - 1 круг; потім на ті предмети, що знаходяться на парті сусіда справа, зліва, попереду, позаду - 2 круг; 3-тій круг - погляд на те, що знаходиться на стінах, стелі класної кімнати; і, нарешті, прикладають руку до серця чи до пульсу і слухають його биття - 4 круг.

Виконання таких простих вправ сприяє швидкому переключенню уваги з одного виду роботи на уроці на другий, а надалі буде сприяти розгляданню однієї проблеми з різних кутів, наприклад, пошук іншого способу розв'язання задачі, характеристика літературного персонажу тощо.

Концентрація уваги. Концентрація уваги – вельми цінна її якість, яка проявляється в зосередженні на одному об'єкті чи на одному виді діяльності та одночасному відстороненні від всіх інших подразників, які не причетні до даного виду роботи. Науковими експериментами встановлено, що максимальна концентрація уваги можлива протягом 30 секунд, максимум – 90. Після чого увага розсіюється і «зібрати» її можливо лише завдяки вольовим і фізичним зусиллям. Однією із важливіших характеристик високого інтелекту якраз і є чітко виражена здібність концентрувати свою увагу на сутності проблеми, що вирішується. Тобто, вчити концентрувати увагу означає вчити не відволікатися.

Вправи для розвитку концентрації уваги

1. «Що на що схоже». Учень роздивляється штрихи, візерунки, хмарки на небі і намагається уявити, які предмети вони нагадують, по принципу «що на що схоже».
2. Спостерігати близьку точку так, ніби вона знаходиться на відстані.
3. «Внутрішній відеоскоп». В думках (уявно) змінити положення предмету.
4. Розслабитися, спостерігаючи будь-яку точку, думати про неї.
5. Протягом 1 хвилини спостерігати за рухом секундної стрілки на циферблаті годинника.
6. Одна з відомих японських пальчикових вправ, яку доцільно використовувати на уроці після фізкультхвилинки: кінчики розставлених пальців правої руки підводять до мізинця лівої руки, затисненої в кулак. Потім вправа виконується іншою рукою.

Стійкість уваги. Особливе значення для досягнення успіху в навчальному процесі, крім концентрації, має стійкість уваги. Вона проявляється в зосередженні на об'єкті, в опорі відволіканню. Ступінь стійкості уваги залежить від багатьох факторів: від відношення до роботи, характеру діяльності, сили нервових процесів і т.д. Характерно, що найбільша концентрація уваги спостерігається тоді, коли вона направлена на один об'єкт. Можливо, саме тому і виникає парадоксальна ситуація, коли поряд з великою концентрацією уваги виникає і велика розсіяність. Історія знає подібні факти розсіяності вчених. Наприклад, великий філософ Сократ вирішив взяти участь у війні і приєднався до колони війська, але під час походу він так заглибився в яесь філософське питання, що зупинився посеред дороги. Коли він дійшов до певного висновку, виявилось, що військо вже далеко попереду, тому що незадачливий вояка, зосередившись, простояв кілька годин. Отже виходить, що висока концентрація уваги затіняє інші властивості уваги. Тому і потрібно розвивати всі якості уваги. Високій концентрації уваги сприяє розвиток стійкості уваги.

Вправи для розвитку стійкості уваги

1. Спостерігати «валізу із двох обличч» (див. додаток) і якомога довше утримувати увагу на вазі. Якщо побачили обличчя, знову переключитися на вазу. І навпаки.
2. Почергово дивитися то на далекий предмет (точка на дошці), то на близькій (точка в зошиті).
3. На рахунок 1-5 дивитися на предмет, 6-10 – відвести погляд від предмета.
4. Ввімкнути програвач і читати книгу, не звертаючи увагу на зайві звуки.
5. Читати текст і одночасно вистукувати ритм.

Таким чином, висока концентрація і стійкість уваги характеризується тим, що учень уміє не звертати уваги на те, що його відволікає.

Розподілення уваги. Розподілення уваги означає одночасне зосередження на двох (і навіть більше) видах діяльності. Керувати увагою, розподіляти її особливо необхідно в тому випадку, коли треба виконувати декілька робіт одночасно. Наприклад, конспектувати і запам'ятовувати, списати і вставити пропущені букви, при цьому ще й згадати правило, те ж саме і при написанні диктанту тощо. Знову парадоксальна ситуація, коли учні при виконанні завдання на уроці розмовляють. Вчитель домагається тиші. Але, в той же час, «легкий шумок» на уроці сприяє розвитку такої якості уваги як її розподілення.

Вправи для розвитку розподілення уваги

1. «Легкий шумок» - на деяких етапах уроку при виконанні завдання.

2. В таблиці якомога швидше закреслювати чи підкреслювати одні букви (наприклад: с, к) різними способами, а іншу букву (а) обводити в кружечок.

3. 3-5 хвилин обчислювати арифметичні дії в думці.

4. Читати сторінку орфографічного словника і виділяти при цьому певну частину мови або тільки двоскладові слова, чи на певне правило і т.п.

5. Читаючи речення, робити логічний наголос на певному слові (першому чи другому, або на підметі чи на присудку). Цю вправу ефективно виконувати під час п'ятихвилинного читання на уроці.

6. На уроках математики проводжу таку вправу: написати два числа одне під іншим. Суму цих чисел записати у верхньому рядку другого стовпчика, а верхнє число першого стовпчика у нижній рядок другого стовпчика. І так до 5-10 стовпчиків.

Наприклад: 1 3 4 7 11 18
 2 1 3 4 7 11

Далі записувати суму першого стовпчика в нижньому рядочку другого стовпчика.

Наприклад: 1 2 3 5 8 13
 2 3 5 8 13 21

Таким чином ми переключили увагу із шуму за вікном на виконання роботи. Такі вправи сприяють і відпочинку уваги, адже увага як психологічна категорія, так і фізична. Увазі, як і будь-якому виду діяльності, потрібен відпочинок.

Відпочинок для уваги. Увага здатна не тільки зосереджуватися, активізуватися, але і втомлюватися. Втомлена увага потребує відпочинку. Для цього їй потрібно «розосередитися». Кращим способом відпочинку є переключення уваги з одного об'єкту на інший. У відомого французького письменника і філософа Вольтера, який відзначався високою працездатністю, було, наприклад 5 столів. Він по черзі підходив то одного, то до другого: залишав трагедію, щоб працювати над романом; залишав роман, щоб писати історію, складав план комедії, відповідав на листа і знову повертався до трагедії. На уроці «вольтерівська працездатність» - це різні види роботи.

Ефективним відпочинком (і в той же час дієвим способом концентрації уваги) може бути вправа на переключення уваги, направленої на різні види почуттів. Наприклад під час підготовки до написання твору на тему «Літо» («Весна», «Бузок» і т.п.) згадуємо пляж, ліс, дитячі забавки відповідно до пори року. Таку вправу виконуємо з закритими очима. Таким чином, майже будь-яку роботу можна зробити цікавою, виконувати її із задоволенням, не втомлюючись.

Для відпочинку уваги, так як і для її виховання, вельми цікавими є вправи і рекомендації із вчення хатха-йоги. Так, наприклад, одним із ефективних йогівських прийомів відпочинку є спостереження точки з відстані 5 м протягом 10-20 хв. Якщо трансформувати цю вправу в класну кімнату, то можна дивитися на точку з відстані 3-5 м протягом 1-2 хв.

Також ефективним методом є трансцендентальна медитація – стан розслабленої зосередженості, в якому залишається тільки відсторонене спостереження за тим, що відбувається навкруги. Не рідко таку вправу використовують в роботі вчителі, не підозрюючи, що це медитація. Наприклад, після фізкультхвилинки вчитель говорить: «Нас немає». Діти кладуть голови на руки, які лежать на парті, закривають очі, ні про що не думають, відпочивають. При цьому бажано включити спокійну музику. Після уроку обов'язково треба відпускати дітей на перерву, щоб вони, як здається, безцільно побігали, покричали. Адже це теж медитація, тільки активна.

Отже, вчителю треба: не жаліти часу для виховання уваги; поважати увагу дітей, не доводити її до перевтомлення; використовувати фізкультпаузи, міняти види діяльності на уроці; імпровізувати, виконувати вправи для відпочинку уваги, проявляти винахідливість.

Таким чином, описані вище вправи для виховання та відпочинку уваги сприяють формуванню та розвитку уваги та всіх її якостей.

Працюючи над розвитком уваги, вчителеві необхідно також знати причини неуважності учнів.

Рекомендації вчителям щодо розвитку уваги в учнів підліткового віку на уроці

Організуючи увагу учнів на уроці, необхідно насамперед зазначити, на чому в цей момент потрібно зосередитися школярам. Під час опитування поставити завдання, на що саме у відповіді учня потрібно звернути увагу класу (доказовість думки, правильність мови, її виразність, повнота знань).

Викладаючи навчальний матеріал, потрібно прискорювати чи сповільнювати темп мовлення, змінювати інтонацію на важливих уривках матеріалу. Монотонна мова нездатна привернути і підтримати увагу. Виразна мова привертає увагу своєю формою.

Не потрібно на початку уроку вивішувати наочність, приладдя, необхідні для пояснення нового матеріалу, це відверне увагу учнів під час усного опитування, а до моменту пояснення втратить новизну, і зникне додатковий чинник залучення уваги.

Коли клас відволікається, краще призупинити розповідь, зробити тривалу паузу, ніж робити зауваження, яке приверне увагу інших до учня, котрий порушив дисципліну, і відірве їх від навчальної роботи. Іноді можна почати говорити, не очікуючи абсолютної тиші в класі, це приверне увагу учнів, які ще не встигли зосередитися.

Принцип побудови уроку, на якому мимовільна увага підтримується інтересом, – це змістовність матеріалу, викладеного в захопливій формі; різноманітність форм і методів роботи; захопленість самого вчителя матеріалом, який викладається; жвавість, емоційність, насиченість уроку.

Навчити дітей правил самоорганізації уваги при засвоєнні навчального матеріалу.

Навчити батьків прийомів розвитку уваги дітей.

Забезпечити кожному дитині пам'ятками самоорганізації уваги під час вивчення навчального матеріалу.

За аналогією із запропонованими іграми для розвитку уваги скласти ігри, які містять матеріал уроку, і регулярно використовувати під час заняття, переважно пропонуючи їх дітям із низьким рівнем розвитку уваги.

Вводити ігри, що розвивають увагу, у фізкультхвилинки, в програми свят та інші позакласні заходи.

Поради підліткам на розвиток уваги

Привчайте себе уважно працювати в найрізноманітніших умовах і навіть у шумній і відволікаючій обстановці. Треба намагатися не помічати того, що заважає роботі.

Систематично вправляйтеся в одночасному спостереженні декількох об'єктів. Робити це треба так, щоб загальне сприйняття кожного об'єкта зберіглося досить добре, і в той же час увага потрібно концентрувати на головному, виділяючи його із другорядного.

Тренуйтеся в переключенні уваги. Ці тренування повинні йти за трьома напрямками:

Швидко переключати увагу з об'єкта на об'єкт; виділяти найважливіші об'єкти за рахунок другорядних; змінювати порядок переключення.

Розвивайте в себе вольові якості – це сприяє й розвитку стійкості уваги.

Змушуйте себе зосереджувати навіть тоді, коли цього робити не хочеться. Частіше додержуйтеся принципу «треба», а не «хочу». Починайте роботу з важкого і нецікавого, намагайтеся виконувати ті справи, які хочеться відкласти на потім, Чергуйте легкі й важкі справи, цікаві й нецікаві.

Частіше вдавайтеся до різних ігор: шахів, головоломок, спортивних ігор. Самі по собі вони не розвивають увагу. Це створює з їх допомогою ваше прагнення.

Список використаних джерел

1. Волошок О.В. Практикум із психології: навч.-метод. посібник / О.В. Волошок, М.Б. Кліманська, О.С. Штепа. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. 96 с.
2. Гоноболин Ф. М. Увага та її виховання. М., 1992. 140 с.
3. Дуткевич Т. В. Розвиток пізнавальних процесів підлітка. Вікова психологія: навч. посібник. К. : Кондор, 2012. С. 147–156.
4. Забродський М. М. Увага підлітка. Вікова психологія: навч. посібник. К.: МАУП, 1998. С. 25–36.

5. Мухіна В. С. Психологія розвитку підлітка. Вікова психологія. Феноменологія розвитку: підручник для студ. вищ. навч. закладів. 10-е вид., перераб. і доп. К. : Видавничий центр «Академія», 2006. С. 135–167.

6. Павелків Р. В. Розумовий розвиток в підлітковому віці. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. К. : Кондор, 2011. С. С. 246–257.

7. Шаповаленко І. В. Психологія підліткового віку. Вікова психологія (Психологія розвитку та вікова психологія). К. : Гардаріки, 2005. С. 124–174.

Панасенко Ольга Миколаївна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

СТАДІЇ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Актуальність дослідження. Останнім часом збільшується перелік професій, представники яких схильні до небезпечного синдрому вигорання. До нього здебільшого належать працівники соціономічних професій, об'єктом праці яких є людина з її різноманітними проблемами і труднощами. Соціономічна діяльність пов'язана з високим ступенем відповідальності за життя та здоров'я інших людей, а тому є стресогенною.

Постійне психологічне та інтелектуальне напруження, нестандартні ситуації та дія численних емоціогенних факторів викликає наростаюче почуття незадоволення, погіршення самопочуття та настрою, накопичення втоми, виснаження психологічних та фізичних ресурсів спеціаліста, переживання професійних криз, стресів і, як наслідок, – призведе до його емоційного вигорання.

Працездатність спеціалістів в стані емоційного виснаження значно зменшується, тому збільшується ризик надання неякісної допомоги та спричинення шкоди здоров'ю або навіть життю іншої людини. Крім того, виснаження може стати причиною виникнення нових захворювань або посилення вже існуючих хронічних захворювань особи, що стає загрозою для життя спеціаліста. Так, за П.І. Сидоровим, А.Г. Соловйовим та І.А. Новіковим, психосоматичними проявами емоційного вигорання є головні болі, запаморочення, порушення сну, сексуальні розлади, проблеми, пов'язані з втратою або надлишком ваги, втома, розлади кишково-шлункового тракту, серцево-судинні захворювання, тощо [6].

Великий спектр негативного впливу емоційного вигорання зумовлюють необхідність дослідження стадій його розвитку, з метою своєчасного виявлення та вжиття необхідних заходів для попередження.

Мета дослідження – розкрити особливості стадій розвитку синдрому емоційного вигорання працівників соціономічних професій.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи закордонну літературу, можна виділити, як мінімум, два основні підходи до визначення емоційного вигорання та його симптоматики: результативний та процесуальний. Представники першого підходу розглядають вигорання як певний стан, що включає в себе ряд конкретних та стабільних елементів, а іншого – вигорання як процес, який складається з послідовних стадій [4].

Так, А. Пайнс та Е. Аронсон описують однофакторну модель результативного підходу. Відповідно до неї, вигорання – це стан фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях. Виснаження є головною причиною, а інші прояви дисгармонії переживань та поведінки є наслідками.

На думку Д. Дирендонка, В. Шауфелі та Х. Сиксма, синдром вигорання зводиться до двомірної конструкції, що складається з виснаження і деперсоналізації. Перший компонент,

який назвали «афективним», відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервово напруження, емоційне виснаження. Другий – деперсоналізація – проявляється у зміні відношення до людей, або до себе (двофакторна модель).

К. Маслач, С. Джексон розглядають вигорання як реакцію-відповідь на тривалі професійні стреси міжособистісних комунікацій, що включає три елемента, кожен з якого також проходить певні стадії свого розвитку:

1. Емоційне виснаження – емоційне перенапруження та відчуття спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів. На першій стадії спостерігається емоційне перенасичення, що супроводжується емоційними зривами, агресивними реакціями, спалахами гніву. Вподальшому розвивається емоційне виснаження, втрачається інтерес до навколишньої реальності. Людина відчуває, що не може віддаватися роботі, як раніше, втрачає інтерес до вирішення професійних питань. Цей стан проявляється відчуттям «приглушення», «притуплення» емоцій.

2. Деперсоналізація – знецінення (дегуманізація) міжособистісних стосунків, негативізм, цинічне ставлення до почуттів та переживань інших людей. На першій стадії деперсоналізації починає проявлятися тенденція розвивати негативне, цинічне відношення до пацієнтів, клієнтів, дітей. Контакти з оточуючими стають знеособленими та формальними. Негативні установки, що виникають, можуть спочатку мати прихований характер та стримуватися всередині. З часом все частіше виникають спалахи роздратування, які призводять до конфліктних ситуацій. Для всіх характеристик деперсоналізації важлива втрата емоційного компонента психічних процесів (втрата почуттів до людей, зниження емпатії – чуйності, співпереживання).

3. Редукція особистих досягнень – зниження відчуття компетентності в своїй роботі, незадоволеність собою, зменшення цінності своєї діяльності, негативне сприйняття себе як професіонала та особистості. Внаслідок цього у людини поступово знижується як професійна, так і особиста самооцінка, з'являється відчуття власної неспроможності та байдужості до роботи. На завершальній стадії спостерігається професійна деформація особистості, зниження якості життя і втрата сенсу існування [3].

Характерною особливістю позиції К. Маслач та її колег є акцентування уваги на професійному характері синдрому вигорання, розгляді його як результату професійних проблем, а не психіатричного синдрому [5].

Особливість процесуального (процесуально-стадіального) підходу до вивчення професійного вигорання полягає в тому, що тут акцент робиться на те, які етапи проходить вигорання у своєму розгортанні, які певні компоненти вигорання змінюють один одного. При цьому число стадій (фаз) коливається здебільшого від трьох до шести.

Так, на процесуальний характер вигорання вказують Т. Теміров, В. Шауфелі, Д. Ензман, К. Маслач, які визначають вигорання, як процес «вимивання» або «ерозію» психічної енергії. Вигорання виникає непомітно для людини, розвивається достатньо повільно, безповоротно, не маючи часових обмежень і призводить до загального виснаження, торкаючись не лише сфери активації, але і решту сфер особистості (ціннісно-мотиваційну, вольову тощо) [7].

І. Галецька розглядає професійне вигорання як процесуальну модель, динамічний процес, що розвивається в часі та проходить три основні стадії, які характеризуються спочатку зростанням емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки до суб'єктів професійної діяльності та створюється емоційна дистанція у професійних стосунках для подолання виснаження. При цьому паралельно розвивається негативна установка до власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень) [2].

У вітчизняній літературі процесуальна концепція вигорання представлена у роботі В. Бойко, який описує її з точки зору основних стадій стресу, відповідно до концепції Г. Сельє. Модель В. Бойка також передбачає три стадії феномена вигорання, кожна з яких характеризується чотирма симптомами [1].

Так, на першій стадії, напруження, людина відчуває загальну втому в умовах професійної діяльності. Ця стадія характеризується хворобливим загостреним переживанням професійної ситуації, нестійкою професійною самооцінкою, відчуттям безвиході та розвитком ситуативної тривожності.

Друга стадія, резистенції, відрізняється емоційною виснаженістю внаслідок активізації захисних механізмів у вигляді економії емоцій. Для цього етапу характерні часті і неконтрольовані зміни емоційного стану, байдужість, емоцій на замкненість та втрата мотивації до професійного саморозвитку.

Для третьої стадії, виснаження, притаманний стан крайньої психофізіологічної перевтоми професіонала. Тут проявляються наступні 2 симптоми: повна емоційна нечуттєвість по відношенню як до професійного оточення, так і до змісту самих обов'язків, а також різноманітні психофізіологічні порушення у вигляді втрати сну, головного болю та загострення хронічних захворювань.

Стадійно-процесуальний характер вигорання найбільш чітко представлений в концепції М. Буриша. З його точки зору, вигорання проходить в своєму розвитку 6 фаз: попереджаючу; фазу зниження рівня власної участі; фазу емоційних реакцій, деструктивної поведінки; фазу психосоматичних реакцій; фазу розчарування.

Основний рушійний фактор вигорання, як і в попередній концепції, пов'язаний із суперечностями між ступенем включеності у роботу та отримуваною від неї віддачею.

Згідно з нею, емоційне вигорання – це випрацьований особистістю механізм психологічного захисту в формі повного або часткового виключення емоцій (зниження їх енергетики) у відповідь на вибрані психотравмуючі впливи. Вигорання являє собою дисфункціональний набутий стереотип емоційної, частіше за все професійної, поведінки, яка складається під впливом комплексу зовнішніх та внутрішніх факторів.

Висновки. Таким чином, емоційне вигорання є результатом дії довготривалого, некерованого професійного стресу, що проходить ряд стадій. Розпочинається емоційне вигорання з напруження, що є результатом протиріччя між очікуваннями, ідеалами, бажаннями особистості та вимогами суворого повсякденного життя. Потім спостерігається поступова втрата емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що проявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичної втоми, особистої відстороненості, зниження задоволення від виконання роботи, наявності психосоматичних проявів, тощо.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Энергия эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 474 с.
2. Галецька І. І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації. Актуальні проблеми психології. Київ. 2007. Т. 5. Вип. 6: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. С. 89–95.
3. Ожогова Е.Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов. Психологический журнал. 2008. Т. 5. №3. С. 17–28.
4. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы. Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 90–101.
5. Попова Т. А. Экспериментальное исследование эмоционального выгорания, самоотношения и самоактуализации практических психологов. Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. Москва: Изд-во Института психологии РАН, 2010. С.538–541.
6. Сидоров П. И., Парняков А. В. Клиническая психология. Москва: Гэотар-Медиа, 2010. 880 с.
7. Темиров Т. В. Психологические закономерности динамики психического выгорания личности педагога: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. ГОУ ВПО «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»; ГОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Нижний Новгород, 2011. 44 с.

Панченко Світлана Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент, проректор
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

Бондар Тетяна Анатоліївна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

АДАПТАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Актуальність дослідження. Проблема адаптації є об'єктом наукових досліджень як в нашій країні, так і за її межами. Причиною зростаючого інтересу до адаптивних процесів є динамізм та насиченість сучасного життя. Водночас, успішність адаптації на етапі професійного становлення визначатиме, наскільки легко чи важко, швидко чи повільно людина засвоїть професійні навички, порозуміється з оточуючими її людьми, а відтак, визначиться успішність її трудового шляху. Отже, адаптація особистості є однією із соціально-психологічних проблем, що дозволяють розкрити закономірності взаємодії особистості і соціуму. Адаптація є надзвичайно складним процесом і тому вимагає більш детального вивчення.

Мета нашого дослідження - провести аналіз сучасних досліджень науковців щодо змісту поняття «адаптація» та адаптаційних можливостей людини.

Виклад основного матеріалу. У психологічній літературі розглядають соціальну адаптацію в багатьох сучасних працях, де автори піддають науковому аналізу відносини особистості зі соціальним середовищем (А. Амбрумова, Г. Андрєєва, Л. Бергельсон, Н. Богомолова, Н. Лебедева, Л. Петровська, А. Тихоненко, А. Шевельова). Провідні вчені зараховують соціальну адаптацію до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості, що визначає її зрілість (Г. Андрєєва, В. Новіков, Б. Паригін та ін.). Вони підкреслюють активність суб'єкта під час засвоєння соціального досвіду, оскільки у процесі соціалізації особистість не просто засвоює соціальний досвід групи, але й суб'єктивно перетворює його у власні соціальні установки, соціальні очікування, ціннісні орієнтації тощо. Ціннісні орієнтації передбачають певне перетворення «чужого» досвіду.

Адаптація є однією з найважливіших наукових проблем. Це підтверджує те, що ще 1865 року вперше постало в науковому світі питання щодо адаптації. Г. Ауберт увів термін «адаптація», який розпочав використовуватися у літературі. Спочатку під адаптацією розуміли зміну чутливості аналізаторів під впливом пристосування органів чуттів до діючих подразників [10, с. 45]. Більшість дослідників феномену «адаптація» погоджуються з тим, що адаптація – це доволі складний феномен. Так, адаптацію у широкому значенні трактують:

- як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя та діяльності людини в умовах, що змінюються;
- як активну взаємодію особистості та середовища залежно від ступеня її активності;
- як перетворення середовища згідно з потребами, цінностями й ідеалами особистості, або як переваги залежності особистості від середовища;
- як зміни, що супроводжують на рівні психічної регуляції, становлення (та відновлення), збереження динамічної рівноваги у системі «суб'єкт праці – професійне середовище» [3; 6; 9].

С.М. Кулик, яка здійснила аналіз підходів дослідження адаптації, вирізняє такі основні підходи: біофізіологічний, психологічний, інформаційно-комунікативний [5, с. 98]. В.Д. Кислий розрізняє три основні напрями дослідження проблеми адаптації, кожен із яких лежить в області психофізіології. Він вирізняє:

- а) клініко-психологічні дослідження стресу (адаптація вивчається поза контекстом конкретної предметної діяльності);

б) вивчення реакцій конкретних органів та психічних процесів на робоче навантаження або на несприятливі умови діяльності (шум, гіпоксія, тиск);

в) комплексне вивчення психічного і фізіологічного стану індивіда в процесі адаптації [4, с. 45].

О. М. Галус спирається на бачення О. Г. Мороза та вказує, що адаптація відбувається на двох рівнях:

- перший (нижчий) – у сфері відносин «організм – природне середовище» (характеризується біологічними закономірностями, проте знаходиться під впливом соціальних умов, котрі не регулюють стосунків між людським організмом і природним середовищем, але модифікують істотні закономірності цієї взаємодії);

- другий (вищий) – у сфері відносин «особистість – соціальне середовище» (характеризується взаємовідносинами особистості й соціуму і відрізняється від біологічної адаптації) [2, с. 38].

Концептуальні засади означених підходів особливо застосовуються у дослідженні процесу адаптації людини до ризиконебезпечних професій та розроблення на їх основі методів і прийомів оптимізації цього процесу.

З позиції філософії, соціології, політології, психології і педагогіки сутність адаптації не відсторонює біологічні і фізіологічні форми пристосування, а видозмінює і опосередковує їх від природного пристосування «індивід – природне середовище» до соціального пристосування «особистість – соціальне середовище». Зміни, які супроводжують процес адаптації, пронизують усі рівні організму від молекулярної до психологічної регуляції.

На думку П. С. Кузнецова, якщо соціалізація є історично детермінованим напрямом розвитку особистості, то її можна розуміти як одну із форм прояву адаптації. М.П. Лукашевич акцентує, що «соціалізація – це тривалий, безперервний процес входження особистості у суспільство загалом, через набуття соціального досвіду людства, тоді як адаптація пов'язана зі змінами середовища і триває до моменту досягнення вільного функціонування в середовищі; процес входження особистості в конкретну соціальну спільноту через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти й використання нагромадженого соціального досвіду» [21, с. 79]. Таким чином, процес адаптації особистості у соціальній психології розглядається як механізм урівноважування особистості та соціуму.

Соціально-психологічна адаптація особистості досліджувалася у працях О.І. Зотової, Б.П. Паригіна та ін. Соціально-психологічний аспект адаптації пов'язаний з труднощами засвоєння нових соціальних норм, установлення і підтримування певного соціального статусу в малій групі. У соціально-психологічній адаптації розділяють поняття «пристосування» і власне «адаптація»; спостерігається тенденція руху від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості і середовища, особистості і діяльності.

Пристосування є елементом процесу адаптації і відображає форму первинної взаємодії суб'єкта із об'єктами адаптації і через них із середовищем. Саме тому у соціальній психології робиться акцент на професійну адаптацію (визначений рівень оволодіння професійними навичками й уміннями, формування професійно необхідних якостей особистості, розвиток стійкого позитивного інтересу і відношення до обраної спеціальності). Н. Г. Ничкало розглядає професійну адаптацію особистості як різновид соціальної в єдності ціннісно-нормативних, психофізіологічних, діяльнісних і соціально-психологічних аспектів, які взаємопов'язані [8, с. 179]. Ф. Б. Березін та ін. диференціюють психологічну і психофізіологічну адаптацію. Вони розглядають ефективну психологічну адаптацію як одну з передумов успішної професійної діяльності [5, с. 30].

В адаптаційному процесі, що протікає доволі успішно, виокремлюють таку психічну властивість особистості, як адаптованість. На думку О. Г. Маклакова, адаптованість трактується як рівень фактичного пристосування людини, її соціального статусу і самовідчуття – задоволеності чи незадоволеності собою і своїм життям [7, с. 22].

Концептуальні засади означених підходів особливо застосовуються у дослідженні процесу адаптації людини до ризиконебезпечних професій та розроблення на їх основі методів і прийомів оптимізації цього процесу.

З позиції філософії, соціології, політології, психології і педагогіки сутність адаптації не відсторонює біологічні і фізіологічні форми пристосування, а видозмінює і опосередковує їх від природного пристосування «індивід – природне середовище» до соціального пристосування «особистість – соціальне середовище». Зміни, які супроводжують процес адаптації, пронизують усі рівні організму від молекулярної до психологічної регуляції. Соціальні чинники впливають на поведінку людини через «внутрішні умови», тобто через індивідуальні особливості, які створюються за участю зовнішніх умов. На думку П.С. Кузнецова, якщо соціалізація є історично детермінованим напрямом розвитку особистості, то її можна розуміти як одну із форм прояву адаптації.

Висновки. Таким чином, проведений нами теоретичний аналіз досліджень, присвячених феномену адаптації, як предмету наукового аналізу, засвідчує, що більшість науковців вважає: процес адаптації до нового середовища впливає на розвиток особистості, а перебіг цього процесу залежить від особистісних якостей, що змінюються під час адаптації. Як висновок, ми довели значущість вивчення динаміки адаптаційних компонентів та соціального статусу в умовах зміни оточуючого середовища для визначення ефективності соціальної адаптації.

Здійснений теоретичний аналіз основних підходів до дослідження адаптації як соціально-психологічної категорії дав змогу встановити, що сучасне розуміння сутності адаптації у науковій літературі можна викласти як процес бажаного або вимушеного входження до будь-якої сфери діяльності особистості, успішність якого залежить від ступеня узгодженості умов з можливостями організму та психіки людини.

Список використаних джерел

1. Березин Ф. Б. Психофизиологические, психологические и социальные предпосылки адаптации человека в условиях Севера и критерии оценки Адаптация человека в различных климатогеографических и производственных условиях. Новосибирск, 1981. Т. 2. С. 30-31.
2. Галус О. М. Педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти: дис. д-ра пед. наук: 13.00.06. 2009. 125 с.
3. Эшби У. Р. Конструкция мозга. Происхождение адаптивного поведения. М.: МГУ, 1962. 399 с.
4. Кислий В. Д. Особливості соціально-психологічної адаптації офіцерів-випускників до діяльності в особливих умовах: дис. канд. психол. наук: 19.00.09. Харківський військовий ун-т. Х., 2003. 118 с.
5. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2004. 140 с.
6. Лукашевич Н. П. Социология воспитания: краткий курс лекций. К.: МАУП, 1996. 180 с.
7. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. Психологический журнал. 2001. № 1. С. 16-24.
8. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна. Енциклопедія сучасної України. К.: Держ. голов. підприємство респ. ВО. 2001. Т. 1: «А». С. 179-180.
9. Философские проблемы теории адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. М.: Мысль, 1975. 277 с.
10. Aubert H. Physiologie der Netzhout / H. Aubert. Breslau, 1865. 113 p.

Панченко Світлана Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент, проректор
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
Думчикова Наталія Вікторівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ «ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ» В САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність дослідження. Психологічний аналіз системи діяльності показує, що будь-які дії, вироблені людиною, являють собою систему рухів, послідовно розподілених у часі. Людина свідомо і несвідомо регулює свій час, а від організації діяльності багато в чому залежить її успішність. Тайм-менеджмент – це формування свідомого контролю свого часу, його правильний розподіл і облік, з метою збільшити власну продуктивність і особисту ефективність. Якщо навчитися правильно розпоряджатися своїм часом, запланована робота буде виконуватися з мінімальними тимчасовими витратами.

Мета нашого дослідження – дослідити процес реалізації педагогічної технології «тайм-менеджмент» в самоорганізації навчальної діяльності.

Вклад основного матеріалу. У сучасній науці на сьогодні накопичено достатній фонд знань, необхідних для аналізу і вирішення поставленої проблеми. Загальні питання організації навчальної діяльності висвітлені в роботах Л. Балабанової, І. Примака, М. Мачури, Л. Скібіцької та інших. У той же час науково-педагогічні реалії сьогодення показали, що проблема самоорганізації навчальної діяльності учня потребує подальшого теоретичного дослідження і експериментальної розробки.

Дослідники в галузі праці говорять, що за рівнем стресу робота вчителя порівнянна з роботою керівника. Однак, на відміну від керівника, учитель не має особистого секретаря, помічника або референта. Тому педагогу подвійно необхідне вміння розпоряджатися часом самостійно.

Учительський тайм-менеджмент має ряд особливостей. Перш за все, ці особливості продиктовані різноманітністю і змішанням роботи різного виду протягом робочого дня. По відношенню до проблем тайм-менеджменту можна розділити вчительську роботу на три основні групи:

1. Уроки і підготовка до них, що відбувається безпосередньо на перерві. Це робота над жорстким, заздалегідь складеним графіком, що не виключає приватне регулювання дій всередині заздалегідь встановленого відрізка часу.

2. Підготовка до уроків вдома або в стінах навчального закладу. Це повністю вільно врегульовану працю. Розклад формує сам учитель.

3. Робота, яка раніше позначалася як «неконкретизована за кількістю годин», тепер називається «інша». Сюди входять як оплачувані додаткові обов'язки, так і неоплачувані витрати часу. Починаючи з нарад і чергувань і закінчуючи підготовкою концертів, олімпіад, предметних тижнів. Залишивши поки осторонь проблему законності залучення вчителів до неоплачувану роботу [3, с.111].

Урок і підготовка до нього на перерві обмежені відрізком часу, в який учитель зобов'язаний укластися, інакше він або вона перешкодить роботі колег і дезорганізує процес. Як зробити використання цього відрізка часу найбільш ефективним? Перш за все, тут допоможе планування. Слід відразу сказати, що під плануванням не мається на увазі виготовлення план-конспектів або «технологічних карт», які рекомендуються (навіть, скоріше, нав'язуються) невідомими нікому методистами або адміністраціями різного рівня. Форми цих документів далекі від реальності, в основу їх покладено абстрактне, надумане

уявлення про особу учня і вчителя укупі з фантазіями про шкільну повсякденність [11, с.221].

Щоб планування допомагало роботі, повинні бути враховані послідовність дій і передбачувані витрати часу. Наприклад, одна книга до уроку береться з шафи в класі, на неї буде витрачено півхвилини. Іншу книгу треба взяти в бібліотеці або в кабінеті у колеги і це займе від п'яти до восьми хвилин, причому, за участю інших людей, і, як наслідок, елементами непередбачуваності. Тому, треба закласти цей час в план і по можливості не в самій безпосередній близькості від уроку.

Необхідно краще продумувати графік поточного дня з усіма взаємопов'язаними елементами. Наприклад, велике значення має можливість включити комп'ютер одного разу, на початку навчального дня і вимкнути після закінчення всіх уроків. Але це підходить тільки педагогам, які не залишають свого кабінету. Зовсім в іншому становищі опиняються вчителі, які змушені кожен новий урок проводити в новому кабінеті. В цьому випадку включення і налагодження комп'ютера під свої цілі, як і подальше виключення віднімуть пристойну частку часу, яку і слід закласти в графік, щоб мінімізувати подальшу нервозність і збої в роботі [11, с.221].

Аналогічно йде справа і з навчальною роботою. Один варіант планування підійде для класу з стійкою дисципліною і достатньою мотивацією. І зовсім інший, якщо в класі є учень або група, які звикли віднімати чужий час.

При дослідженні особливостей переживання часу була виділена закономірність: в цілому домінантами в переживанні часу у учнів виступають «плавність», «безперервність», «цілісність».

У педагогічній технології «тайм-менеджменту» були виділені основні показники успішності: високий рівень успішності, ціннісне ставлення до феномену самоорганізації, спрямованість на набуття тимчасових орієнтацій, краща організація навчальної праці, висока мотивація, досягнення професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

Навчальна діяльність – це один з видів діяльності учнів, спрямований на засвоєння ними за допомогою діалогів і дискусій теоретичних знань і пов'язаних з ними умінь і навичок в таких сферах суспільної свідомості, як наука, мистецтво, моральність, право і релігія. Діяльність характеризується в таких аспектах: діяльність здійснюється в колективі, діяльність розвивається від репродуктивної до творчої, тим самим, змінюючи позицію учня в ній від об'єкта до суб'єкта.

Швидкоплинність стає основною прикметою сучасного життя і призводить до корінної зміни всіх її сфер – від економічної до суто особистої. У зв'язку з цим, зростає роль тимчасового чинника, правильного використання часових ресурсів. У сучасному інформаційному суспільстві затребуваний професіонал, що володіє самостійністю, ініціативністю, гнучкістю мислення, мобільністю, самоосвітньою компетентністю. Людина змушена постійно вчитися, інакше вона не зможе залишатися повноцінним членом сучасного суспільства.

Відповідно, вимога часу полягає в тому, щоб людина була готова до самонавчання, самоорганізації, саморозвитку, самоосвіти. Актуальні для теперішнього часу педагогічні технології спрямовані на спонукання внутрішньої мотивації навчання учнів, розвиток їх пізнавальних інтересів.

Таким чином, дидактичні ідеї знаходять новий розвиток в сучасній освітній ситуації і вимагають застосування відповідно до завдань, що стоять перед сучасною школою в процесі модернізації освіти. У контексті нашого дослідження, ми розглядали педагогічну технологію «тайм-менеджмент» як найбільш ефективний засіб самоорганізації.

Технологія «тайм-менеджмент» відрізняється унікальністю й своєрідністю, що проявляються на підсвідомому рівні – при постійному використанні прийомів тайм-менеджменту рівень самоорганізації підвищується: з'являється об'єктивна картина часу, нова інформація про себе і про особисті резерви зростання, можливість кількісно (об'єктивно) відстежувати поліпшення, вироблення «відчуття часу».

Технологія «тайм-менеджмент» передбачає заданість результату – виникнення звички організованості, що зберігає енергію учнів для більш високих помислів. Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, задана взаємодією педагога і учня, побудована на науковій основі і приводить до намічених результатів.

Ми виділяємо основні педагогічні характеристики технології «тайм-менеджмент». По-перше, вона включає в себе взаємодію педагога і учнів. В рамках педагогічної взаємодії технологія «тайм-менеджмент» є аксіологічними ресурсом підвищення якості освіти.

По-друге, технологія «тайм-менеджмент» адекватна компонентам педагогічного процесу (мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми і результати взаємодії).

По-третє, дана технологія обумовлена науковою вивіренистю попередніх досліджень.

По-четверте, технологія «тайм-менеджменту» дає високий результат, сприяючи особистісному зростанню учнів, здійснюючи тимчасову навігацію самостійної роботи, конкретних умінь самоорганізації, визначати цілі своєї діяльності, приймати поставлені цілі діяльності ззовні, вміння їх досягати, вміння прогнозувати, планувати, проектувати, оцінювати, коригувати свою діяльність, вміння діяти самостійно, ініціативно, критично. Відмінністю педагогічних технологій від будь-яких інших є те, що вони сприяють більш ефективному навчанню за рахунок підвищення інтересу і мотивації до них у учнів.

Як і будь-яка інша педагогічна технологія «тайм-менеджмент» передбачає алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту організації індивідуальної роботи відповідно до вимог професійної компетенції, забезпечення результату. Вона функціонує як: засіб формування інтересу до майбутньої професії; способи діяльності, які передбачають найбільш раціональні шляхи навчання і виховання; принципи та регулятори, застосовані у навчальній діяльності; реальний процес навчання.

Педагогічний контекст технології дозволяє раціоналізувати вільний час відповідно до особистісних і навчальних цілей та цінностей.

На основі досліджуваної педагогічної технології вона забезпечується реалізацією сукупності педагогічних вимог:

- засвоєння системи знань, що здійснюється в ході раціональної організації позааудиторної діяльності;
- структурування часу життя учня відповідно до особистих і навчальних цілей та цінностей з метою підвищення ефективності діяльності;
- розвиток аксіологічного підходу до феномена самоорганізації, що проявляється у:
 - а) специфіці вибору та реалізації індивідуального освітнього маршруту;
 - б) особистісних особливостях застосування інтелектуальних здібностей, які активізують прагнення та інтерес до успішної самореалізації;
 - в) формуванні професійного інтересу учня до майбутньої діяльності;
- інтенсифікація процесу розвитку компетенцій самоорганізації часу, що забезпечують набуття навичок практичного застосування отриманих знань, підвищення прагнення учня до якості освіти та рівня життя. Тайм-менеджмент як педагогічна технологія в житті учня – це послідовна й цілеспрямована діяльність, що ґрунтується на застосуванні технік організації особистої та навчальної діяльності в повсякденній практиці з метою оптимального використання власного вільного часу.

Практика роботи педагога показує, що старшокласники, як правило, не здатні самостійно забезпечити високий рівень самоорганізації, який так необхідний в процесі навчання у вузі. Цим підтверджується актуальність і доцільність реалізації технології «тайм-менеджмент», яка дозволяє стимулювати науково-дослідницьку та пізнавальну активність учнів і сприяє підвищенню рівня ефективності учнів в навчальній діяльності.

На наступному етапі передбачається навчання методиці ранжування справ за значимістю і розстановці пріоритетів, а так само відмови від другорядних справ. Матриця Ейзенхауера (матриця пріоритетів) є однією з найбільш ефективних методик, які доцільно

використовувати при реалізації технології «тайм-менеджмент» на практиці. Суть в тому, що учням необхідно розділити всі завдання на наступний день на 4 категорії:

- 1) важливе і термінове (ті справи, які не терплять зволікання);
- 2) важливе, але не термінове (пріоритетні цілі);
- 3) неважливе, але термінове (справи, які можна при необхідності делегувати);
- 4) байдуже і не термінове (даремні заняття).

Від другорядних справ необхідно відмовитися, важливо займатися вирішенням завдань, які знаходяться в пункті один і два. Також слід користуватися методикою фіксування всіх завдань, запланованих на наступний день і ранжувати їх за значимістю, відзначаючи цифрами або буквами. Важливо не переходити до наступного пункту до повного вирішення найбільш актуального завдання.

Особливо складні завдання слід розділити на підпункти. Рішення дрібніших завдань дозволить набагато ефективніше вирішити основне завдання, що дозволить реалізувати головну мету даного дня. В результаті реалізації технології «тайм-менеджмент» зазначається, що відбувається усвідомлення (учнями) суб'єктивної значущості технології «тайм-менеджмент» в своєму особистісному та професійному розвитку і готовність до її освоєння і реалізації в повсякденному житті.

Як уже неодноразово зазначалося, сучасна освіта сприяє особистісному розвитку учнів. Під особистісним розвитком ми розуміємо позитивні зміни в структурі особистості під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Професійний розвиток ми розглядаємо як становлення ціннісно-сислової орієнтації майбутнього фахівця, ідентифікація себе як члена професійної спільноти.

Як один з провідних зовнішніх факторів розвитку особистості того, хто навчається, повинен організувати психолого-педагогічний супровід і допомогу учневі в освітньому просторі школи, а так само створити необхідні умови, що сприяють формуванню особистісної та професійної компетентності учня .

Педагогічними умовами, що сприяють оволодінню технологією «тайм-менеджмент» є:

- 1) психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, тобто забезпечення сприятливих умов для повноцінного професійного і особистісного розвитку учнів;
- 2) створення психологічно безпечного і комфортного середовища в освітньому просторі. Ефективність освітнього процесу залежить від показника психологічної безпеки освітнього середовища. Безпека освітнього простору забезпечується єдністю дій всіх суб'єктів освіти і пов'язаних з ним сфер. Психологічно безпечна і комфортне середовище – результат системного і тривалого спеціально створеного психолого-педагогічного процесу, в наслідку якого відзначається наявність гуманістичного освітнього середовища;
- 3) формування і розвиток у учнів усвідомленої, стійкої потреби в здатності до ефективного управління власним часом через консультації, бесіди та тренінги з провідними викладачами, представниками психолого-педагогічної служби, куратором і іншими суб'єктами освітнього процесу;
- 4) навчання методикам планування власної діяльності – самоменеджменту.

Самоменеджмент – це впорядковане і цілеспрямоване застосування результативних методів роботи в повсякденному житті, з оптимальним застосуванням власних ресурсів для досягнення поставлених цілей. При реалізації даної умови відбувається навчання основам короткострокового і довгострокового планування, розглядаються принципи підвищення мотивації і самовдосконалення за рахунок використання хронометражу і інших технік .

Організований «тайм-менеджмент» дозволить учневі оптимізувати тимчасові витрати на навчання і знизити ризик прояву негативних явищ від підвищеного навчального навантаження. Інноваційні технології активно впроваджуються в освітній простір. Під інноваційними технологіями розуміються такі стратегії освіти, які вимагають засвоєння не тільки певних знань, а й навичок його отримання, що передбачає особливу методичну навантаженість освітнього процесу.

Тайм-менеджмент – це педагогічна технологія, що дозволяє використовувати невідновлюваний час життя відповідно до особистих і навчальних цілей і цінностей. Самоменеджмент – це вміння управляти собою. Перш за все, це самореалізація, мистецтво управління собою і керівництво процесом управління в часі, просторі, спілкуванні, діловому світі.

Зробити процес більш ефективним допоможуть папки (краще різнокольорові, підписані яскравим маркером і вертикально розташовані) для зберігання матеріалів (раптово осені ідей, інформації про підопічних, нормативних комплексів і т.д.). Начебто дрібниця – але скільки часу не витрачається на безплідний пошук потрібного.

Висновки. Тайм-менеджмент – це динамічна галузь менеджменту. Її основне завдання – виявлення принципів ефективного управління часом. Перші ідеї про правила організації робочого часу з'явилися в 60-х роках минулого століття в країнах Заходу у відповідь на прискорення темпів життя, а широко застосовуватися стали лише з 80-х років.

Термін «time management» вперше з'явився в 70-х роках ХХ століття. Один із підприємців Данії, Клаус Меллер, стверджує, що авторство належить саме йому. Цей бізнесмен у 1975 році заснував компанію «Time Management International (ТМІ)» і винайшов блокнот Time Manager, який став прототипом органайзера. Він же організував навчальні тренінги-презентації: як і яку сторінку потрібно заповнювати в цьому блокноті, як це допоможе у плануванні та управлінні часом.

Технологія «тайм-менеджмент» за своєю суттю є глибоко педагогічною, оскільки вона включає взаємодію учасників навчально-виховного процесу; адекватна компонентам педагогічного процесу (мета, завдання, зміст, методи, засоби, форми і результати взаємодії); формує ціннісний підхід до часу, феномена самоорганізації; сприяє особистісному зростанню учасників навчально-виховного процесу, здійснюючи часову навігацію самоосвіти та конкретних умінь самоорганізації.

Технологія тайм-менеджменту відкриває можливість ефективно планувати розклад свого дня, тижня, місяця. У навчально-виховному процесі є певні завдання, які за своїм характером є обов'язковими, що вимагають чіткої організації, планування, і головне – своєчасного виконання. Тайм-менеджмент допомагає визначити пріоритети, здійснити попереднє планування й чітку організацію, контролювати власний час.

Реалізація в освітньому просторі педагогічної технології «тайм-менеджмент» сприяє формуванню професійної зацікавленості учнів до майбутньої діяльності шляхом розвитку умінь самоорганізації часу (формулювання цілей, планування, перенесення пріоритетів, раціональне використання часу).

Список використаних джерел

1. Андрущенко К. А. Теоретичні аспекти самоменеджменту: умови виникнення і розвитку. Електронне наукове фахове видання. Ефективна економіка. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=258>
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва. 1991. 204 с.
3. Джуринский А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. Москва: МПГУ, 3-е изд., испр и доп. 2014. 676 с.
4. Друкер Питер Ф. Эффективный управляющий. Пер. А. Мкервали. Москва : Бук Чембэр Интернэшнл, 1994. 265 с.
5. Жуков Г. Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2013. 448 с.
6. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках: советы руководителям, как эффективно использовать рабочее время; пер. с нем., авт. предисл. В. М. Шепель. Москва: Экономика, 1990. 232 с.
7. Замогильний А. Г. Тайм-менеджмент. Освіта дорослих: енциклопедичний словник. Київ: Основа, 2014. С. 416.

хлопців та дівчат віртуальним життям, трансформує їх в нереальні образи з вигаданими діями, уявними почуттями та відносинами.

Метою нашого дослідження стало вивчення типів інтернет-адикції у підлітків, закономірностей її виникнення та етапів її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Проблеми інтернет-адикції присвячені дослідження багатьох вчених. Що стосується визначення змісту поняття, то під інтернет-адикцією розуміють компульсивне бажання вийти в Інтернет, знаходячись в off-line, та неможливість вийти з Інтернету, знаходячись в on-line.

К. Янг справедливо відзначила, що інтернет-адикція не є одним розладом, а швидше є спектром клінічних проявів [5]. А.Ю. Єгоров, погоджуючись з позицією К. Янг та Р. Девіса про неоднозначність феномену інтернет-адикції, підтримує точку зору про те, що залежність від Інтернету є збіркою групою різних поведінкових залежностей, де комп'ютер є лише засобом їх реалізації, а не об'єктом. А.Ю. Єгоров [1] та В.Д. Менделевич [4] виділяють наступні типи інтернет-адикції:

- 1) інтернет-гемблінг, який передбачає користування всілякими інтернет-тоталізаторами, аукціонами, лотереями і так далі;
- 2) інтернет-геймінг – користування інтернет-іграми, з яких найбільший адиктивний потенціал мають так звані он-лайн рольові ігри для великої кількості гравців;
- 3) інтернет-трудоголізм – реалізація свого роботоголізму за допомогою мережі (пошук баз даних, складання програм і так далі);
- 4) інтернет-сексоголізм – відвідування всіляких порносайтів, заняття віртуальним сексом;
- 5) інтернет-еротоголізм — любовна адикція із знайомств та заведення романів за допомогою мережі;
- 6) інтернет-шопінг – реалізація адикції до витрати грошей за допомогою нескінченних покупок онлайн;
- 7) інтернет-адикція стосунків – тривале спілкування в чатах, нескінченно перевіряння електронної пошти і так далі, тобто заміна реальної адикції стосунків віртуальною. Підтвердженням існування цієї форми інтернет-адикції є виділення окремої Facebook-адикції [1].

О.В. Завалішина, Н.О. Загуменних та О.С. Постоєва пропонують наступну типологію підлітків, схильних до інтернет-адикції:

- «інтернет-контактери» – підлітки, головний мотив звернення до інтернету у яких – віртуальне спілкування в соціальних мережах, форумах, чатах. Основна мета – пошук людей, з якими їм цікаво спілкуватися в мережі;
- «інтернет-гравці» – підлітки, які тривалий час грають в різні по жанру он-лайн ігри. Частіше за все це «одиночки», що не мають друзів в реальному житті, підлітки, що шукають засіб особистісної реалізації у віртуальному просторі комп'ютерної гри, бажання досягти перевершення, продемонструвати свою «могутність», «подпорядкувати» своїй волі інших;
- «інтернет-гедоністи» – підлітки, що не отримують задоволення від реального життя і використовують інтернет для розваг з метою скачати музику, фільми, перегляд он-лайн спортивних змагань тощо. Як і інтернет-гравці вони також «одиночки», але їхня мотивація більш соціабельна, оскільки не пов'язана з потребою проявляти агресію;
- «інтернет-дослідники» – малочисельна група. Це підлітки, що використовують Інтернет тільки в навчальних цілях, відвідують освітні портали, інформаційні ресурси для виконання навчальних завдань, самостійної дослідницької роботи, проектної діяльності;
- змішаний тип – підлітки, яким просто подобається знаходитися в мережі, не залежно від роду занять – спілкування, скачування інформації, ігор, перегляд фільмів, прослуховування музики тощо [2].

Вчені звертають увагу на небезпеку безконтрольної ігрової комп'ютерної діяльності. С.Е. Ернес відзначає, що комп'ютерні ігри приводять до розвитку таких ефектів, як посилення процесів метаболізму, інтенсифікації діяльності серцево-судинної системи.

Можливий розвиток таких ознак девіантної поведінки, як мінливість, підвищена дратівливість, схильність до протиправних дій веде до ворожого сприйняття навколишнього соціального світу. У гравців втрачене прагнення до дій в ситуації ризику, внутрішньої психічної напруги, вони не уміють виходити із стресових ситуацій. «Зацікавлених гравців» відрізняє емоційна зовнішня холодність, егоцентризм, конфліктність, постійне фантазування, відсутність інтересу до чого б то не було. Пожвавлюються вони лише тоді, коли тема стосується комп'ютерів, але їх знання в цій області, як правило, неглибокі. На думку деяких авторів, заняття з комп'ютером один на один часто призводять до порушення спілкування, до соціальної ізоляції і труднощів в створенні міжособистісних контактів. Комп'ютерна гра приводить до розбалансування, дискоординації нервової системи, підвищенню її лабільності. Гра з нав'язливим ритмом, має більш виражений агресивний характер, що підтверджується зростанням числа дисфункцій центральної нервової системи після гри, а також зміною психологічного статусу гравця (виражено наростання тривожності) [6].

М. Іванов [3] розділив ігри на два класи – на рольові і нерольові, кожна з яких має свої специфічні межі.

I. Рольові комп'ютерні ігри. Основна їхня особливість – найбільший вплив на психіку гравця, найбільша глибина «входження» в гру, а також мотивація ігрової діяльності, заснована на потребах прийняття ролі і відходу від реальності. Виділяються три типи цих ігор: вони розділяються по характеру свого впливу на граючу особу, силі «затягування» в гру, і ступеню вираженості психологічної залежності.

1. Ігри з видом «очима свого комп'ютерного героя». Цей тип ігор характеризується найбільшою силою «затягування» або «входження» в гру. Специфіка тут в тому, що вид «очима героя» провокує гравця до повної ідентифікації себе з комп'ютерним персонажем, до повного входження в роль.

2. Ігри з видом ззовні на «свого» комп'ютерного героя. Цей тип ігор характеризується меншою силою, в порівнянні з попереднім типом ігор, входження в роль. Гравець бачить «себе» з боку, управляючи діями цього героя. Ототожнення себе з комп'ютерним персонажем носить менш виражений характер, унаслідок чого мотиваційна включеність і емоційні прояви також менш виражені в порівнянні з іграми з виглядом «з очей».

3. Керівницькі ігри. В цих іграх гравцю надається право керувати діяльністю підлеглих йому комп'ютерних персонажів. В цьому випадку гравець може виступати в ролі керівника самої різної специфікації: командир загону спецназу, головнокомандуючий арміями, голова держави, навіть «Бог», який керує історичним процесом. При цьому людина не бачить на екрані свого комп'ютерного героя, а сам придумує собі роль. Це єдиний клас рольових ігор, де роль не задається конкретно, а уявляється гравцем. Внаслідок цього «глибина занурення» в гру і свою роль буде вираженою лише у людей з гарною уявою.

II. Не рольові комп'ютерні ігри. Підставою для виділення цього класу ігор є те, що гравець не переймає на себе роль комп'ютерного персонажу, внаслідок чого психологічні механізми формування залежності і вплив ігор на особистість людини мають свою специфіку і в цілому менш сильні. Мотивація ігрової діяльності заснована на азарті «проходження» та/або набору бонусів. Виділяється декілька типів:

1. Аркадні ігри. Такі ігри ще називають «приставковими», оскільки, у зв'язку з невисокою вимогливістю до ресурсів комп'ютера, широко поширені на ігрових приставках. Сюжет, як правило, примітивний, лінійний. Все, що потрібно робити гравцю – швидко пересуватися, стріляти і збирати різні призи, управляючи комп'ютерним персонажем. Ці ігри в більшості випадків вельми нешкідливі в сенсі впливу на особу що грає, оскільки психологічна залежність від них найчастіше носить короткочасний характер.

2. Головоломки. До цього типу ігор відносяться варіанти різних настільних ігор (шахи, шашки, нарди і так далі), а також різного роду головоломки, реалізовані у вигляді комп'ютерних програм. Мотивація, заснована на азарті, зв'язана тут з бажанням обіграти комп'ютер, довести свою перевагу над машиною.

3. Ігри на швидкість реакції. Сюди відносяться всі ігри, в яких гравцю потрібно проявляти спритність і швидкість реакції. Відмінність від аркад в тому, що вони зовсім не мають сюжету і, як правило, абсолютно абстрактні, ніяк не пов'язані з реальним життям. Мотивація, заснована на азарті, потребі «пройти» гру, набрати більшу кількість очок, може формувати досить стійку психологічну залежність людини від цього типу ігор.

4. Традиційно азартні ігри. Ми вживаємо в назві слово «традиційні», оскільки не можна назвати тип просто «азартними іграми», оскільки практично всі не ролеві комп'ютерні ігри за своєю природою є азартними. Сюди входять комп'ютерні варіанти карткових ігор, рулетки, імітатори ігрових автоматів, одним словом – комп'ютерні варіанти ігрового репертуару казино.

Рольові комп'ютерні ігри роблять істотний вплив на особистість підлітків: вирішуючи проблеми «порятунку людства» у віртуальному світі, молода людина набуває проблем в реальному житті. Сам механізм формування інтернет-адикції заснований на відході від реальності і потреби в прийнятті ролі. Гра перетворюється на засіб компенсації життєвих проблем, особистість починає реалізовуватися в ігровому світі, а не реальному. Безумовно, це приводить до серйозних проблем розвитку особистості у підлітковому віці, у формуванні самооцінки і самосвідомості, а також до морально-етичних проблем.

Шанувальники комп'ютерних ігор звикають знаходитися в так званому «пасивному збудженні», коли задоволення досягається без вольових зусиль, просто шляхом збудження підкіркових структур, керуючих цією емоцією. Це деморалізує людину і вона втрачає на реальному світі бажання проявляти якусь ініціативу.

Л.М. Юрьєвою та Т.Ю. Больбот були проведені дослідження інтернет-адикції, які дозволили виділити наступні етапи її розвитку: етап ризику розвитку інтернет-адикції; етап сформованої інтернет-адикції (емоційно-вольові порушення, психічна залежність); етап тотальної інтернет-адикції (психічна і фізична залежність, синдром актуалізації компульсивного потягу).

Основними характеристиками етапу ризику розвитку інтернет-адикції є збільшення часу, що проводиться для досягнення поставленої мети і роботи за комп'ютером, втрата відчуття часу, отримання емоційного задоволення за комп'ютером, витрачання більшої кількості грошей на комп'ютерну діяльність, перші ознаки соціальної дезадаптації.

Етап сформованої інтернет-адикції характеризується існуванням в ієрархії нової потреби – діяльності за комп'ютером, яка має систематичний характер, афектний заряд в основі. При цьому переважають емоційно-вольові порушення, наголошується зростання толерантності до інтернету: необхідність протягом все більшої кількості часу знаходитися за комп'ютером для досягнення задоволення; значне зниження ефекту від перебування за комп'ютером протягом того ж проміжку часу, що і раніше, нав'язливі думки про інтернет і фантазування, що супроводжується емоційним підйомом (ейфорія, психічна релаксація, відчуття «зльоту», безтурботності, свободи, посилення уяви) під час діяльності в інтернеті, і випробуванням психо-емоційної напруги (дратівливість, пригніченість, нудьга, зниження настрою, ситуаційна тривога) поза роботою за комп'ютером. Спостерігається дезактуалізація базових потреб – сну, відпочинку, вживання їжі, особистої гігієни. Порушуються режими сон-неспанья і відпочинок-навантаження, час роботи за комп'ютером – денний і нічний. На даному етапі діяльність в інтернеті відбувається за рахунок навчання, праці, домашньої роботи, соціальних і особистих взаємин. З одного боку, люди повністю орієнтовані в комп'ютерних технологіях, з іншого – має місце своєрідна форма інфантилізму, практично повна безпорадність в світі соціальних норм і стосунків.

На третьому етапі – тотальній інтернет-адикції – спостерігаються ознаки як психічної, так і фізичної залежності. Наголошується постійне «зловживання» комп'ютерними іграми, бесідами в чатах та іншими видами діяльності за комп'ютером, не дивлячись на існуючі проблеми соціального і особистого характеру, залишаються безуспішними спроби контролювати роботу за комп'ютером. Клінічні особливості людей з інтернет-адикцією: мають місце агресивність, злісність, психомоторне збудження, розсіяна увага, мимовільні

«друкуючі рухи» пальців рук, зустрічається депресивний синдром. На даному етапі присутні фізичні симптоми: головний біль за типом мігрені, біль в хребті, сухість в очах, оніміння і біль в пальцях. З'являються ознаки дезадаптації, соціальні і психологічні проблеми, пов'язані з навчанням, відношенням з батьками, друзями. Періоди легкої дезорієнтації і зорові ефекти після комп'ютерних ігор свідчать про істотний вплив надлишкової роботи за комп'ютером. Можлива присутність вегетативної симптоматики (зміни частоти серцевих скорочень, блідість або почервоніння шкіри). Відмежування етапу ризику розвитку інтернет-адикції від етапу сформованої інтернет-адикції є найменш розробленою проблемою психології і адиктології.

Висновки. Отже, віртуальний світ динамічний, в ньому можна реалізовувати свої приховані бажання, володіти ситуацією, долати труднощі, відчувати себе героєм, випробувати весь спектр емоцій. При цьому відбувається утворення двосторонніх зв'язків і взаємодія, що формує ілюзію спілкування з реальним світом. Одночасно реальний світ сприймається нецікавим, нудним, а часто і ворожим. Емоції, інтереси, когнітивна сфера, енергія і система цінностей зосереджуються на віртуальному світі. Утворюється внутрішній психологічний простір, який поширює свій вплив на оцінку зовнішніх подій. Зв'язки з реальністю слабшають. Ні при одній з інших адикцій не досягається такої інтеграції психічних функцій, як при інтернет-адикції. Неадекватна переконаність у своїй невразливості, надзахищеності, переоцінка своїх інтелектуальних, вольових, фізичних і інших можливостей роблять залежну людину безпорадною в контактах з реальною дійсністю [7].

Виходячи з вищевикладеного, розгляд інтернет-адикції представляє собою широкий напрямок для профілактики адикцій, створення простору для підлітків в освітніх організаціях, гармонійного розвитку особистості підлітків, вибору ними позитивної життєвої позиції.

Список використаних джерел

1. Егоров А.Ю. Современные представления об интернет-аддикциях и подходах к их коррекции. Научный сетевой журнал «Медицинская психология в России». 2015. № 4(33). С. 1-17.
2. Завалишина О.В., Загуменных Н.А., Постоева Е.С. Педагогическая поддержка подростков склонных к Интернет-зависимости Текст: автореф. дис. канд. пед. наук. Курский государственный университет. Курск, 2012. 24 с.
3. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера. Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С.48-59.
4. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии. СПб: Речь, 2007. 768 с.
5. Соловьева Е.Н. Интернет-зависимость в практике детского психотерапевта. Научное обозрение. Медицинские науки. 2016. № 4. С.107-112.
6. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: монография. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.
7. Grohol J., 2020. Internet Addiction Guide. Psych Central. <https://psychcentral.com/net-addiction/>

Панченко Світлана Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент, проректор
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти
Тітова Олександра Анатоліївна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

«ГОТОВНІСТЬ» ТА «ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ» ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ФЕНОМЕНИ

Актуальність дослідження. Соціально-психологічний аналіз готовності до змін має велике значення для розуміння поведінки особистості. Світ знаходиться в постійній зміні, тому проблеми виникають постійно. Зміни – це життя і поки ми живі, у нас завжди будуть проблеми. Якщо людина хоче вижити, то вона повинна навчитися управляти змінами і давати їм правильний напрям, вирішуючи проблеми, а не накопичуючи їх. Це і є процес самовдосконалення. Актуальність теми даного дослідження обумовлена наявністю не вирішених теоретичних і практичних питань з проблеми психологічної схильності до змін в зв'язку з індивідуально-особистісними особливостями і соціальною ситуацією розвитку дорослих людей. При цьому є підстави вважати, що в даній області залишаються питання, які потребують загальнопсихологічного теоретичного дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі особливостей психологічної готовності до змін дорослих людей.

Виклад основного матеріалу. Методологічно готовність до діяльності стає однією з центральних категорій, що пояснює і описує внутрішню психічну реальність, сполучною ланкою між «психічним станом» і «психічним процесом». Поняття має історію свого розвитку в психології [3].

Незважаючи на велику кількість робіт з проблем психологічної готовності, історично це поняття досліджувалося в основному як готовність до дії, тобто як оперативна готовність, налаштованість на виконання тієї чи іншої дії, наприклад, готовність спортсмена до конкретного змагання. Поняття ж психологічної готовності до діяльності має дещо інший зміст і цілеспрямовано вивчається відносно недавно.

У психологічному словнику поняття «готовність» трактується як установка, спрямована на виконання тієї чи іншої дії. Ця установка передбачає наявність певних знань, умінь, навичок; готовність до протидії, яка виникає в процесі виконання дії перешкод; приписування якого-небудь особистісного сенсу виконуваної дії. До найбільш раннього розуміння психологічної готовності до діяльності можна віднести підходи, автори яких розглядають готовність як стан оперативної настройки на майбутню діяльність.

Наприклад, М.Д. Александрова [2] розуміє готовність як пильність, як особливий емоційно-вольовий стан. Н.А. Логінова [8] розуміє готовність як стан, який залежить від індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, в яких протікає діяльність. Готовність розумілася автором як цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, що відображає своєрідність протікання психічних процесів в залежності від розкритих предметів і явищ дійсності, попереднього стану і психічних властивостей особистості.

Н. А. Логінова [8] підкреслює, що психічний стан пов'язаний з психічними процесами і з індивідуальними особливостями особистості. Психічний стан розглядається як перехідний етап формування особистості, в зв'язку з цим виділяються стани, які мають тенденцію перетворюватися в рису характеру і ситуативні психічні стани. Він розмежовує процеси і стани, стверджуючи, що психічні стани – фон, на якому проходять психічні процеси.

Психічні стани П.В. Лушин [10] пропонує класифікувати по ряду ознак: особистісні та ситуативні, стани глибокі і поверхневі, тривалі і короткочасні, стани більш-менш усвідомлені. Поряд з пізнавальними, емоційними і вольовими станами автор виділяє психічні стани людини, що відображають його готовність до практичної діяльності.

Фундаментальні дослідження психологічної готовності проводилися в космічній (Е.А. Лебедев), авіаційній (В.Л. Марищук, Б.Л. Покровський), інженерній психології (М.І. Дьяченко, В.А. Пономаренко). Були отримані значні експериментальні дані, які, при цьому, не цілком застосовні до розуміння психологічної готовності до діяльності, оскільки розроблялися проблеми оперативної готовності, налаштованості на вчинення окремої дії, готовність розумілася як деякий активний стан, необхідне для якісного виконання своїх обов'язків.

Інший варіант розуміння психологічної готовності пропонують деякі дослідники інших психологічних понять, пояснюючи психологічну готовність через інші, більш вивчені поняття, або зовсім ототожнюючи з ними. Так, Н.Б. Осіп'ян [12] розуміє готовність як певний рівень ціннісних орієнтацій, Б.Д. Паригін [13] – як відношення до діяльності.

Парадигма, представлена дослідженнями проблеми психологічної готовності протягом досить довгого часу, побудована на інтеграції двох типів підходів – готовності як стану і як якості особистості [4].

Більшість авторів дотримуються думки, що готовність – це особливий психічний стан. Разом з тим, існує визначення готовності як стійкої характеристики особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожен раз формувати в зв'язку з поставленим завданням. Будучи завчасно сформованою, ця готовність – суттєва передумова успішної діяльності.

Розглядаючи структуру психологічної готовності, ми включаємо в неї мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінний компоненти. Кожна діяльність унікальна, тому структура психологічної готовності до кожної конкретної діяльності повинна вивчатися спеціально і може бути своєрідною не тільки за змістом, але і за структурою компонентів, що до неї входить. Необхідно також говорити окремо про підготовленість, як довгострокову характеристику, і про оперативну готовність, як стан психологічної мобілізації до виконання діяльності. І це багато в чому залежить від психологічних механізмів конкретної діяльності [5].

В. Г. Леонтьєв [9] дає визначення, що психологічний механізм – це «система психічних явищ, призначена для перетворення і формування активності, вираженої одним або декількома мотивами, в необхідну активність, виражену іншими мотивами. Отже, визначення відображає регуляторну і формуючу сутність механізму, але сам механізм не слід ототожнювати з самим джерелом активності або з активністю». В системі психологічних механізмів мотивації В. Г. Леонтьєв виділяє адаптаційний механізм, безпосередньо пов'язаний з ідентифікацією і з механізмами динамічної рівноваги [9].

В системі психологічних механізмів регуляції діяльності, саморегуляції важливе місце займають механізми вольової регуляції (Селіванов В. І., Іванніков В. А. та ін.). А.Ф. Лазурський вважав механізмом подолання перешкод вольове зусилля як особливий психофізіологічний процес, пов'язаний з реакцією особистості на ситуацію поза і всередині неї. А. Маркова вважає вольове зусилля механізмом створення спонукання для подолання перешкод [11].

Н. І. Логінова намагався знайти фізіологічні механізми вольових дій, виділяючи в вольовому акті чотири частини: почуття, потреба, тобто прагнення; передбачення про мету; уявлення про рух; сам рух [8].

Готовність до вирішення певної задачі задається актуальною потребою або соціальною необхідністю, і в разі наявності декількох реакцій з однаковим змістом створюється можливість їх взаємозамінності і довільного використання. Таке перемикання, на думку Л. С. Виготського, спочатку здійснюється іншою людиною через зовнішні сигнали, так що поведінка здійснюється як би двома людьми; одна забезпечує спонукання через

сигнали, друга виконує дію, якщо, звичайно, до цього є мотив. У розвинутій формі дія починається з команди, яку людина дає собі сама [6].

Т. В. Корнілова [7] вважає, що проблему психологічної готовності можна цілком звести до мотиваційної готовності, оскільки «під психологічною готовністю традиційно розуміють психічний феномен, за допомогою якого пояснюють стійкість діяльності людини в полимотивованому просторі». Мотиваційна готовність людини до самореалізації своїх можливостей розглядається автором як «емерджентна властивість», або як «загальносистемна якість», релевантна цілісній людині. Мотиваційна готовність – це готовність діючої особистості до трансформації діяльності, зміни мотивів, як визначають діяльність при зустрічі зі значущою інформацією, здатною вплинути на таку трансформацію. Такий підхід до вивчення мотиваційної готовності дозволяє розглядати її не як результат, а як процесуально – динамічне явище [14].

Висновки. Відповідно, у статті розглянуто різні підходи до трактування поняття «готовність», «психологічна готовність». Результати проведеного дослідження дають можливість оцінювати готовність, як багатовимірну, багатокомпонентну і багаторівневу систему, яка об'єднує в єдність загальним системоутворюючим фактором, пошуки якого тривають. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності. Проведений аналіз свідчить, що не дивлячись на таку велику кількість робіт, на перший план виходить проблема необхідності усунення суттєвих недоліків теоретичного підходу до поняття «психологічна готовність», оскільки погляди різних авторів до її розв'язання вельми відрізняються один від одного. Перспективним вважаємо підхід до поняття «психологічна готовність» як до багатокомпонентної системи.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 301 с.
2. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1974. 136 с.
3. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 208 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. Социология в России. /Под ред. В.А. Ядова. М, 1996. С. 457-481.
5. Братченко С.Л. Экзистенциальная психология глубинного общения: Уроки Джеймса Бюджентала. М.: Смысл, 2001. 197с.
6. Выготский Л.С. Педагогика подростка: проблема возраста // Собр.соч.: в 6т. М., 1984. Т.3,4.
7. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску: монография. М.: Институт психологии РАН, 1997.
8. Логинова Н. А. Развитие личности и ее жизненный путь. Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 156-172.
9. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова; [под общ.ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева]. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
10. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса: Аспект, 2005. – 334 с.
11. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание , 1996. 312 с.
12. Осипян Н.Б. Индивидуально-психологические особенности личности как детерминанты склонности к риску в подростковом возрасте. Материалы XXXIV научной конференции сотрудников, аспирантов и студентов факультета психологии РГУ (20-22 апреля 2006 г.) Ростов-на-Дону: Изд-во «ИРБИС», 2006. С. 130-133.
13. Парыгин Б.Д. Психологическая готовность к территориальному самоуправлению: проблемы и перспективы. СПб., 200. 190с.

14. Степанов В.Г. Психология трудных школьников: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. 3 изд., переаб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 336 с.

Перехожук Алла Володимирівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

СПЕЦИФІКА ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Актуальність дослідження. Сучасний розвиток суспільства вимагає від особистості високого рівня прояву гнучкості фізичних, психологічних і духовних якостей у прагненні до власної самореалізації та самовираження як одних із найвищих потреб людини, при цьому свідомо не завдаючи шкоди оточуючим. Посилення соціально-економічної проблематики в сучасному соціальному просторі відображає зростаючу агресивну спрямованість індивідуально-особистісних рис людини на унормовану поведінку особистості. Нині спостерігається унормування агресивних тенденцій у поведінці та вчинках індивідів. Агресивність стає соціально прийнятною та навіть заохочуваною рисою, маскуючись у прагненні до особистісного самоствердження, кар'єрного зростання, владних потенцій, тощо.

Серед причин агресивності підлітків можна виділити як соціальні, що зумовлені соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю всього суспільства, так і психологічні, що пов'язані з віковими психологічними особливостями підлітка, характером міжособистісних взаємовідносин.

Агресія як феномен детально розроблена у працях А. Бандури, А. Басса, Л. Берковіца, К. Лоренца, Т. Румянцева та інші. Серед вітчизняних дослідників суттєву увагу агресії, приділяли Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Р. Немов та інші.

Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людини в суспільстві і приносить фізичну шкоду об'єктам нападу, або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху подавлення та ін.) [3].

Різні автори по-різному визначають агресію та агресивність: як вроджену реакцію людини для захисту території, котру вона займає (К. Лоренс, А. Андрі), як намагання панувати (Моррісон), як реакцію на ворожу навколишню дійсність (К. Хорні, Е. Фромм).

На думку Р. Берона і Д. Річардсона агресія обов'язково має на увазі навмисне, цілеспрямоване заподіяння шкоди жертві; як агресія може розглядатися тільки така поведінка, що має на увазі заподіяння шкоди або шкоди живим організмам; жертва повинна мати мотивацію уникнення подібного поведіння з собою [2].

З вітчизняних психологів цю точку зору поділяють Т.Г. Румянцева і І.Б. Бойко. Вони розглядають агресію як форму соціальної поведінки, що реалізується в контексті соціальної взаємодії, але поведінка буде агресивною за двох умов: коли мають місце згубні для жертви наслідки, і коли порушуються норми поведінки [5].

Найсучасніша точка зору на походження агресивної поведінки пов'язана з когнітивною теорією навчання. Агресивні дії тут розглядаються не тільки як результат фрустрації, але і як наслідок навчання, наслідування іншим людям.

Мета дослідження – проаналізувати особливості прояву агресивності в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу. Однією з найактуальніших соціальних проблем сучасності стало поширення агресії та насильства у суспільстві у підлітковому віці. Проблема агресивності дітей та молоді у сучасних умовах є актуальною як для суспільства в цілому, так і для психології. Підлітковий вік – це один з важливих етапів життя людини. В

ньому багато джерел і починань всього подальшого становлення особистості. Вік цей нестабільний, ранимий, важкий і виявляється, що він більше, ніж інші періоди життя, залежить від реальностей довкілля. У цей період відбувається не лише докорінна перебудова психологічних структур, які склалися раніше, а й виникають нові утворення, закладаються основи свідомої поведінки, вимальовуються загальна спрямованість у формуванні моральних уявлень і соціальних установок.

У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10–11 до 14–15 років. У психологічній літературі навколо даного віку існує широка термінологія, яка має цілий синонімічний ряд: «критичний вік», «критичний період», «зламний вік», «перехідний вік».

У хлопців та дівчат існують вікові періоди із більш високим рівнем прояву агресивності. Психологами встановлено, що у хлопців пік агресивності припадає на вік 12 та 14-15 років, а у дівчат – в 11 та 13 років [4].

Цей період характеризується якісними змінами, що виникають у психіці дитини на стику двох віків і визначається зміною новоутворень. У перехідний від дитинства до дорослості індивід проходить великий шлях у своєму психічному розвитку: через внутрішні конфлікти з самим собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до «придбання» почуття особистості.

У цей час у молодих людей відбувається становлення самооцінки. Але часто відбувається розбіжність між прагненнями підлітків, утвердженням себе як особистості і положенням дитини, школяра, залежного від волі дорослого, викликає поглиблення кризи самооцінки. Це виливається в неприйняття оцінок дорослих незалежно від їхньої правоти. Незадоволеність потребами знаходить відображення зокрема в тязі підлітків до інтимно-особистісного й стихійно-групового спілкування з однолітками. У процесі стихійно-групового спілкування стійкий характер набувають агресивність, жорстокість та інші форми девіантної поведінки.

У підлітковому віці провідною діяльністю стає спілкування. Одним із найважливіших проявів комунікативної поведінки підлітків є бажання виділитися, показати «хто на що здатен» і «хто чого вартий». Таке прагнення також часто виражається в агресії.

Гормональний вибух (не синхронний розвиток організму), тобто статеве дозрівання, також має свій вагомий вплив на психіку (стає нестійкою) і самосвідомість підлітка. Це також один із важливих факторів агресивності.

Особистість підлітка формується не сама по собі, а в навколишньому оточенні. Особливо важлива роль малих груп, в яких підліток взаємодіє з іншими людьми. Перш за все це стосується сім'ї. Тому, говорячи про особливості агресії в підлітковому віці, необхідно враховувати той факт, що підліток росте в сім'ї, а сім'я майже завжди є основним фактором соціалізації, вона ж є головним джерелом живих прикладів агресивної поведінки для більшості дітей.

Вважається, що умови сімейного виховання дитини відбиваються на всьому житті і є важливим моментом формування особистості. Сім'я, з точки зору пред'явлених до неї вимог, повинна максимально забезпечити адаптацію її членів до умов суспільного життя, а також підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм. Вважається, що умови сімейного виховання дитини відбиваються на всьому житті і є важливим моментом формування особистості. Сім'я, з точки зору пред'явлених до неї вимог, повинна максимально забезпечити адаптацію її членів до умов суспільного життя, а також підготувати ґрунт для прийняття дитиною соціальних норм. Останніми роками збільшився термін, який проводять підлітки поза сім'єю і школою, зростає вагомість товариства однолітків, яка нерідко перевищує вплив батьків і вчителів. Безконтрольність такого спілкування створює потенцію небезпечної ситуації. На формування особистості неповнолітнього значною мірою впливають і недоліки навчально-виховного процесу, існує конфлікт у системі учень-учень, учень-учитель, учень-батьки, батьки-вчитель [1, с. 46].

Агресивність в особистісних характеристиках підлітків формується в основному як форма протесту проти нерозуміння дорослих, через незадоволеність своїм становищем у суспільстві, що і проявляється у відповідній поведінці.

Можна вважати, що в підлітковому віці складаються певні внутрішні передумови, які сприяють прояву агресивності. Підлітки, схильні до насильства, істотно відрізняються від своїх миролюбних однолітків не тільки за зовнішньою поведінкою, але й за своїми психологічними характеристиками.

Висновки. Отже, становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, в якому взаємодіє багато факторів. Недостатнє уміння пристосовуватися до зовнішніх умов, різних конфліктів та екстремальних ситуацій, довірливість, уразливість, недостатня виборність поведінки можуть приводити до агресивності.

Отже, становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, у якому взаємодіє багато факторів. Один із головних шляхів формування агресивності – спостереження за агресією інших. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, засобів масової інформації. На становлення агресивної поведінки підлітка впливає ступінь згуртованості родини, характер взаємовідносин між її членами, близькість між батьками та дітьми, стиль сімейного керівництва. Визначення шляхів попередження чи корекції проявів агресії пов'язане з чинниками, що впливають на особистість підлітка. Усі перераховані вище фактори повинні враховуватися батьками, педагогами, психологами та суспільством у цілому при взаємодії з підлітками, тому вивчення цих характеристик надзвичайно важливе для розуміння природи агресії і для своєчасного подолання цих небезпечних тенденцій.

Список використаних джерел

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М., 2000. 512 с.
2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Спб.: Питер, 1997. 336 с.
3. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест-Аст, 2001. 798 с.
4. Можгинский Ю. Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. СПб.: Питер, 1999. 220 с.
5. Овчарова Р. Технологии практического психолога образования. М.: ТЦ Сфера, 2000. 448 с.

Пилипенко Надія Миколаївна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

НАВЧАЛЬНА МОТИВАЦІЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність дослідження. Актуальність досліджень мотивації навчальної діяльності студентів обумовлена необхідністю розуміння психологічних механізмів академічних досягнень, а також ролі в них мотивації. Стрімкі зміни, які відбуваються у сучасному світі, викликають зміну парадигми вищої освіти. Сьогоднішній випускник повинен не тільки володіти спеціальними знаннями та вміннями, але і бути мотивованим на освіту та самоосвіту. Але на сьогоднішній день однією із нагальних проблем сучасної освіти є падіння навчальної мотивації у студентів. Мотивація до навчання є однією із найважливіших умов навчального процесу, вона є другим, після здібностей, фактором, який визначає рівень досягнень. Дослідження навчальної мотивації дозволить визначити провідні мотиви того, хто навчається та скорегувати освітній процес.

Проблемі мотивації навчання в психології приділяється багато уваги. Серед сучасних науковців, які займаються вивченням проблем мотиваційної сфери та закономірностей її

формування у студентському віці, слід відзначити дослідження Л. Божович, Н. Бордовської, Т. Гордєєвої, Г. Гулько, Е. Десі, І. Ільїна, О. Леонтєєва, А. Маркової, М. Нікітської, Р. Райан, А. Реана, С. Рубінштейна, Н. Толстих, Особлива роль належить дослідженням, пов'язаним з розвитком уявлень про мотивацію у роботах Л.С. Виготського, О.М. Леонтєєва, С.Л. Рубінштейна, Д.Н. Узнадзе та ін. Роботи авторів показують, що успішність навчання нерозривно пов'язане з мотивацією особистості.

Мета дослідження – проаналізувати та систематизувати теоретичні підходи щодо мотивації до навчання.

Виклад основного матеріалу. Відомий американський когнітивний психолог Роберт Стернберг, протягом декількох десятиліть вивчав можливості передбачення успіху в різного роду досягненнях за допомогою тестів інтелекту і дійшов до висновку, що мотивація має не менше значення в досягненні успіху, ніж розумові здібності. Це свідчить про важливу роль мотивації у навчально-пізнавальних процесах. [1; 2].

У психологічній літературі зустрічається чимало різних тлумачень поняття – мотивація. Мотивація трактується і як психічне явище, і як сукупність факторів, що визначають поведінку, і як сукупність мотивів, і як спонукання, що викликає активність організму, і як процес психічної регуляції конкретної діяльності, і як механізм, що визначає здійснення конкретних форм діяльності, і як сукупна система процесів, відповідальних за спонукання й діяльність [4].

Оскільки навчання – окремий випадок діяльності, то і навчальна мотивація є окремим випадком мотивації особистості. Навчальна мотивація являє собою систему цілей, потреб і мотивів, які спонукають людину оволодівати знаннями, вміннями, навичками і способами пізнання, свідомо ставитися до навчання, бути активним у навчальній діяльності [5].

Нікітская М.Г., Толстих Н.Н. [6] здійснили класифікацію найбільш авторитетних теорій мотивації навчання: теорія контролю і значущості емоцій досягнення; теорії цілей досягнення, теорія атрибуції, теорія очікувань і цінностей, теорія постановки цілей, імпліцитні теорії інтелекту, теорія інтересу, теорія можливих «Я», теорія самодетермінації, теорія самоефективності, теорія соціальної приналежності. Розглянемо основну їх суть. Автором теорії контролю і значущості емоцій досягнення є німецький психолог, професор Мюнхенського університету Рейнхард Пекрун. В основі теорії лежить положення: аналіз контролю та значущості емоцій є центральним для виникнення емоцій досягнення, серед яких, з одного боку, емоції, пов'язані із здійсненням діяльності, з іншого – емоції, пов'язані з результатами діяльності. Під контролем Р. Пекрун розуміє суб'єктивне розпорядження діяльністю, а також передбачення наслідків цієї діяльності. А під значимістю – суб'єктивне значення діяльності та наслідків [6]. Відповідно до теорії атрибуції, на поведінкові реакції впливають причини, які люди приписують подіям. Бернард Вайнер виділив вісім таких причин: ставлення до навчання; старання; типова допомога вчителя або упереджене ставлення вчителя; допомога, одержувана від інших людей; здібності; фізичний і психологічний стан; складність завдання; випадок [3]. Таким чином, навчання учнів частково задається взаємовідносинами зі значимими іншими. Автором теорії очікувань і цінностей є Джон Аткинсон. Досліджувалося питання про те, наскільки збільшує мотивацію до навчання розуміння учнями застосовності одержуваних на уроках знань в їх житті. Теорія постановки цілей заснована на тому, що поведінка людини визначається тими цілями, які вона ставить перед собою. Зародження теорії пов'язують з дослідженнями проблематики рівня домагань, проведеними в свій час Куртом Левінім. В даний час, відповідно до теорії постановки цілей, джерелом мотивації є бажання і намір досягти мети [6]. Засновником імпліцитної теорії інтелекту є Керол Двек, яка стверджувала, що істотний вплив на розвиток спрямованості особистості на майстерність надають сформовані у людини уявлення про свій інтелект. Вивчаючи роль інтересу в навчальній мотивації, Сьюзан Хайді і Енн Реннінгер на основі вже наявних досліджень запропонували чотирьохфазну модель формування інтересу: 1) виникнення ситуаційного інтересу до предмета; 2) підтримання ситуаційного інтересу; 3) зародження індивідуального інтересу; 4) розвиток індивідуального інтересу. Теорія

можливих Я Дафна Ойзермана зазначає, що можливі Я – це уявлення людини про те, яким він може стати в найближчому і віддаленому майбутньому. У контексті навчання можливі Я включають в себе позитивні очікування щодо успішності та академічних досягнень, як у вигляді конкретних, безпосередніх цілей, так і у вигляді більш загальних довгострокових очікувань [6].

Теорія самодетермінації є однією з найбільш авторитетних теорій. Авторами теорії є американські психологи Едвард Десі і Річард Райан [3]. Теорія самодетермінації описує мотивацію від внутрішньої мотивації на одному кінці до амотивації на іншому. Внутрішня мотивація виникає з справжнього інтересу до діяльності. Зовнішня мотивація виникає з очікуваної вигоди або окремого результату. Зовнішня мотивація простягається від високого самовизначення до низького самовизначення і складається з чотирьох різних рівнів (рис. 1).

Виявлена регуляція і внутрішня мотивація можуть бути підсумовані для створення автономної мотивації. Інродуковане і зовнішнє регулювання з низьким рівнем самовизначення можна підсумувати разом, щоб створити контрольовану мотивацію [7].

Концепція самоефективності, вперше запропонована професором Стенфордського університету Альбертом Бандурою, який вважав, що ключем до розуміння мотивації є впевненість в своїх здібностях. Він виділяє наступні джерела самоефективності: здатність вибудувати поведінку, непрямий досвід, вербальне переконання і емоційний підйом. Люди з високою самоефективністю ставлять перед собою більш високі цілі і частіше домагаються успіху [3; 6]. Теорія соціальної приналежності (Рой Баумейстер і Марк Лірі) визначає



почуття приналежності фундаментальним мотивом. Людські потреби, такі як потреба у владі, близькості, схвалення, досягнення обумовлені необхідністю належати. Теорія перетворюючого досвіду (Кевін П'ю) фокусується на тому, як навчання може збагачувати позашкільний досвід, розширюючи сприйняття. Основний конструкт теорії найбільш чітко визначається за допомогою трьох характеристик: мотивація використання (застосування в житті одержаних в процесі навчання знань), розширення сприйняття (можливість побачити проблеми), емпірична цінність (вміння бачити світ по-новому) [6].

Рис. 1. Континіум самодетермінації, який показує локус причин поведінки в залежності від міри самодетермінації

*Побудовано автором за [7].

Отже, мотивація до навчання є системою природних, особистісних і соціальних факторів, що спонукають особистість включитися у процес навчання та забезпечують ефективність цього процесу.

Висновки. Навчальна мотивація є важливою проблемою сьогодення. Описи мотиваційної феноменології відрізняються великою різноманітністю. Мотивація трактується: як сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають, поведінку; як сукупність мотивів; як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість, як процес психічної регуляції конкретної діяльності; як процес дії мотиву і як

механізм, що визначає виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності; як сукупна система процесів, що відповідають за спонукання і діяльність. Мотивація як складна система, яка відображає як характеристику процесу, так і систему факторів має свої характеристики і складові.

Список використаних джерел

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб: Питер, 2000. 304 с. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0152/1_0152-1.shtml#book_page_top (дата звернення: 21.02.2020). Назва з екрану.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 336 с. URL: <https://bit.ly/3cSaP1e> (дата звернення: 15.05.2020). Назва з екрану.
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 1: Проблемы развития теории. Психологические исследования. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n4-12/343-gordeeva12.html> (дата звернення: 19.02.2020). Назва з екрану.
4. Гулько Г. О. Роль мотивації досягнення у процесі соціалізації обдарованого підлітка. Вісн. Дніпропетров. ун-ту. Серія: Психологія, 2017. Вип. 23. С. 58–65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2017_23_9 (дата звернення: 10.01.2020). Назва з екрану.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2008 512 с URL: <https://google.su/Abhn> (дата звернення: 05.02.2020). Назва з екрану.
6. Никитская М.Г., Толстых Н.Н. Зарубежные исследования учебной мотивации: XXI век. Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 100-113. doi:10.17759/jmfp.2018070210 (дата звернення: 09.05.2020). Назва з екрану.
7. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227–268. URL: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf (дата звернення: 15.05.2020). Назва з екрану.

Пономаренко Сергій Олександрович,

практичний психолог Комунальної установи
Білопільський навчально-виховний комплекс:
ЗОШ I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад №3
м. Білопілья Сумської області

РОБОТА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З МЕТАФОРИЧНИМИ АСОЦІАТИВНИМИ КАРТКАМИ

Актуальність дослідження. В новій українській школі практичному психологу відводиться велика роль фахівця, помічника, радника, партнера. Шкільний психолог має проводити профілактичні заходи, вести просвітницьку діяльність, допомагати адаптуватися до навчального процесу, вирішувати конфлікти, протидіяти булінгу. Завдань багато, а робочих інструментів не завжди вистачає. І саме ігрові технології з метафоричними асоціативними картками дозволяють вирішувати діагностичні та корекційно-розвивальні питання і запити.

Сьогодні, мабуть, не здивуєш психологів шкіл такою формою роботи, як використання метафоричних асоціативних карт. Давайте згадаємо, які ж саме карти є в кожного з нас. У мене, наприклад, перші карти з'явилися автора Юрія Луценко, співробітника українського науково-методичного центру, «Креатив-1» та «Креатив-3». Крім цього, існує дуже багато різних МАК як вітчизняних авторів, так і зарубіжних. Це такі як «Бути, діяти, володіти», «Персона», «Маски», «Міфи», «Міфи давньої Греції», «Facebook», «Івжачкові казки», «Сага» та інші. Робота з метафоричними картами завжди запам'ятовується

і дітям, і батькам, і колегам, є цікавою, безпечною та ефективною. Також не існує вікових обмежень, протипоказань. Метафора виносить на поверхню все, що хотіла сховати підсвідомість. Вона знімає психологічні бар'єри та захисні реакції людини, тим самим, встановлюється довірливі взаємини з психологом.

Мета дослідження – розкрити особливості застосування метафоричних асоціативних карток у роботі практичного психолога.

Виклад основного матеріалу. Асоціативні карти – це набір картинок завбільшки з гральну карту або листівку, що зображують людей, їх взаємодії, життєві ситуації, пейзажі, тварин, предмети побуту, абстрактні картини. Картки грають дуже важливу роль у роботі практичного психолога закладів освіти. По-перше, вони у формі гри впливають на несвідоме, допомагають доторкнутися до глибоких почуттів і досліджувати творчі шляхи вирішення складних життєвих ситуацій, отримати цілісну картину внутрішнього Я, вирішити протиріччя між внутрішнім і зовнішнім світом, знайти ресурси для самореалізації. По-друге, це дуже захоплююча гра. Граючи, ми входимо в саме ресурсний стан – стан дитини. Адже дитина, навчаючись і розвиваючись в процесі гри, має право помилятися, чогось не знати і при цьому радісно захоплюватися. А дорослішаючи, ми боїмося помилок, побоюємося виглядати дурними. Карти дозволяють зняти бар'єри і в грі знайти рішення. По-третє, найважливіше, за допомогою карт людина вирішує свою проблему самостійно, без нав'язування і директив.

У діагностичній діяльності асоціативні картки «Креатив» та «Креатив – 2» використовуються у роботі практичного психолога для визначення:

- рівня конфліктності, комфортності, адаптованості, дезадаптованості особистості;
- особливостей міжособистісних взаємин в колективі (групі);
- статусу, соціальної ситуації в колективі (групі), сім'ї тощо;
- мотиваційної сфери особистості;
- емоційних станів (тривожності, агресивності...) тощо.

За допомогою карток «Креатив» можна здійснювати корекцію розвитку особистісних якостей особистості, покращувати емоційні стани, розвивати окремі психічні процеси, допомагати у вирішенні міжособистісних та внутрішньо особистісних конфліктів, розвивати емпатію та навички соціальної перцепції та формувати позитивні риси характеру.

Картки «Креатив – 3» рекомендовано до застосування у діагностичній та консультативній, терапевтичній роботі практичних психологів, психотерапевтів для роботи з клієнтами від 14 років. Категорії карток: ідентифікація події, реакція на подію, способи і ресурси для подолання та результат виходу з кризи.

У консультаційній діяльності під час індивідуального, групового та сімейного консультування з питань: психологічної травматизації, психологічної сумісності, ідентифікації проблеми, пошуку ресурсів, пошуку шляхів подолання конфлікту тощо.

При застосуванні карток як діагностичного інструменту від дослідника вимагається мінімум втручань у розповідь респондента, лише уточнювальні запитання. Не слід нехтувати таким методом як спостереження при роботі клієнта з картками, оскільки це також дає безліч інформації про нього і його ставлення до проблеми. Так, формальний, швидкий вибір карти клієнтом свідчатиме про те, що у нього є певне уявлення про себе чи проблему або про включення захисного механізму (треба прослідкувати емоцію, що супроводжує процес вибору), і про втечу від тем, пов'язаних із конфліктними переживаннями. Неможливість протягом тривалого часу визначитися з вибором карток вказуватиме або на процес усвідомлення, або на страх щось визнати у собі, або на погане уявлення про себе тощо. Також це свідчить про ригідне та надто детальне слідування інструкції, підвищену тривожність. Брак у розповіді минулого й майбутнього є ознакою існування певних конфліктних переживань у минулому й ускладнення планування через несприятливі очікування у майбутньому. Відсутність думок і почуттів персонажа відображує розвиток рефлексії, здатності до самоаналізу і вміння відчувати інших.

Терапевтичний ефект карток досягається включенням ресурсу, закладеного у самих картках, шляхом зміни поставлених перед клієнтом завдань та переходу консультантом від уточнювальних запитань до навідних, переносу фокусу уваги клієнта з усвідомлення проблеми, прояснення причин її виникнення до пошуку шляхів її вирішення, конструктивного виходу зі складної ситуації.

Як засіб навчання та наочність картки не громіздкі, зручні, додають інтересу, гумору, гарного настрою навіть під час викладу складних, нудних тем. Люди краще запам'ятовують, якщо мають мультисенсорний досвід, а не просто сприймають інформацію на слух або шляхом споглядання. Картки можуть створювати потужні запам'ятовувальні метафори. Вони чудово підходять для профорієнтаційної роботи, оскільки дають змогу складати портрети професій та виявляти про-фесійно значущі якості особистості.

Пропонуємо вам приклади використання метафоричних карток у роботі практичного психолога.

Вправа «Проблема, потреба, ресурс»

Інструкція: обрати три картки і сказати: «Я відчуваю себе ось так, як на першій карті (проблема), а хочу відчувати себе ось так, як на другій (потреба), а не вистачає мені для цього того, що є на третій картці (ресурс)». Примітка: ресурсом може бути і щасливий момент дитинства, і безпечне місце, сильна риса характеру, сильна сторона.

Варіанти для проведення вправи:

Я – до навчання в школі, Я – на навчанні, Я – після навчання (вдома).

Вправа «Мій характер»

Інструкція: Виберіть 2 карти (одна подобається, а інша ні). На негативну карту пропишіть 5 характеристик, які вам не подобаються в карті, на позитивну по аналогії. Негативна карта – це ваша внутрішня тінь, а позитивна карта – ваша світла сторона. Виберіть ще одну карту яка поєднує ці 2 карти. Це ви.

Питання для самоаналізу:

– А яку легше було вибрати карту негативну чи позитивну?

– Що важче було прописувати свої негативні чи позитивні риси?

– Яка б стихія могла символізувати вашу Тінь? Чому?

– А яка б могла поєднати ці дві ваші сторони (стихія)?

Вправа «Психологічна сумісність»

Інструкція: Виберіть, картку, яка символізує поведінку (способи спілкування, стиль реагування в конфлікті, способи вирішення проблем, ставлення до (когось/чогось) партнера, колеги, друга, члена родини або особливості міжособистісного спілкування, взаємодії. Передбачається виконання завдання іншою стороною. Співставлення виборів та вибір карток, які відображають бажані способи взаємодії. Обговорення спільних виборів.

Вправа «Згуртування групи»

Інструкція: Вибір картки, яка найбільше подобається в даний момент, далі поділ на групи (оригінальним способом), які отримують завдання: розглянути групу карток, які отримали учасники, та на їх основі скласти спільне оповідання (історію, жарт, пародію...). Групи по черзі представляють написане оповідання. Спосіб представлення на розсуд груп (один учасник від групи або кожен представляє свою картку)

Вправа «Самопрезентація – знайомство»

Інструкція: розкласти на столі набір карток «Креатив», учасники всі разом підходять і обирають по одній картці, яка найбільше підходить для самопрезентації, по черзі представляються та пояснюють, чому саме таку картку вибрали, що у них спільного.

Вправа «Розпізнай емоцію»

Інструкція: Картки розкладаються зворотною стороною догори. Потрібно обрати будь-яку картку і пояснити, яку емоцію проявляє людина зображена на картці, за якими ознаками ви про це дізналися, у якому стані перебуває зображена людина, які почуття переживає, який у неї настрій.

Вправа «Вирішення конфліктів»

Інструкція. Виберіть картку, яка передає стиль реагування на конфліктну ситуацію (ситуацію можна прочитати перед виконанням завдання) та наступну, яка символічно передає можливі шляхи виходу, розв'язання конфлікту.

Психологу потрібно забезпечити аналіз обраних карток та віднайти ресурси для роботи в реальній ситуації. Дану вправу можна використовувати в мікрогрупах.

Вправа «Вирішення проблеми»

Інструкція: Обираючи картки, дати відповіді на питання:

I варіант.

1. Яка справжня сутність моєї проблеми?
2. Що допомагає мені її вирішувати?
3. Які якості мені притаманні?
4. Що зупиняє мене або мені перешкоджає?
5. Що потрібно для вирішення?
6. На що я повинен звернути увагу?
7. Що з цього впливає?
8. Що я повинен зробити?

II варіант

1. Хто я?
2. Куди я йду?
3. Де я зараз перебуваю?
4. Що важливо для мене?
5. Що мені потрібно для щасливого і радісного життя?
6. Як побачити ці можливості?

III варіант.

1. Що не працює у відносинах?
2. Що я приношу в стосунки?
3. Що інша сторона приносить у відносини?
4. Що працює в стосунках?
5. Що має статися, щоб поліпшити взаємини?

Потім відбувається обговорення вправи.

Вправа «Невербальні етюди»

Інструкція: Учасники об'єднуються по 4-7 осіб. Кожна група одержує картку з темою етюду, який вона через 10 хв. має показати без слів іншим учасникам групи.

Теми етюдів:

- спільна рибалка;
- самотність;
- тимоловий відпочинок;
- сімейне фото;
- радість перемоги;
- гра у театрі/

Запитання для обговорення:

- Чи важко було готувати етюди?
- Які засоби ви використовували для розкриття теми свого етюду?
- Як ви почувалися під час виконання вправи?

Вправа «Казкова історія»

Мета: усвідомлювати ситуацію, шукати варіанти вирішення проблеми.

Інструкція: клієнт наосліп (зворотнім боком) вибирає почергово 6 карток.

1-ша картка – герой. Який він? Якої статі, віку? Тобто «вимальовується» образ героя,

2-га картка подає опис ситуації, в якій опинився герой. Як саме він відчувається у цій ситуації, подобається вона йому чи ні?

3-тя картка розкриває історію минулого героя, причини, що зумовили ситуацію сьогодення. Що було зроблено? Через що пройшов герой, тощо?

4-та картка – ресурсна Що треба зробити герою, аби вийти зі складної ситуації сьогодні: відпустити минуле або зберегти ситуацію статус-кво тощо?

5-та картка символізує майбутнє. Якщо герой вчинить згідно з описом 4-ї картки, то що він отримує надалі? Чи досягне бажаного результату, щастя, мети тощо?

Для уточнення деталей або у випадку песимістичного прогнозу доцільно запропонувати витягнути 6-ту картку. Можливо, період стабілізації буде трохи затяжним. А що чекає на героя після цього?

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «Креатив-1», «Міфи», «Міфи давньої Греції».

Вправа «Відносини»

Мета: усвідомлювати сильні та слабкі сторони відносин, коректувати міжособистісні відносини та вирішувати міжособистісні конфлікти, аналізувати власну роль у стосунках.

Інструкція: клієнту пропонується почергово витягнути наосліп 5 карток.

1-ша картка. Що не дає бажаного результату у взаєминах?

2-ша картка. Що я приношу у стосунки?

3-тя картка. Що друга сторона вносить у стосунки?

4-та картка. Що дає бажаний результат у відносинах?

5-та картка. Що має відбутися, аби покращити ваші стосунки?

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «Креатив-2», «Персона», «Сімейний альбом».

Вправа «Формування колективу/команди»

Мета: діагностувати міжособистісні відносини в колективі, формувати команду.

Інструкція: колода карт, розкладених лицьовим боком догори.

Крок 1. Клієнт обирає картку, що асоціюється з його місцем у колективі.

Крок 2. Учасники розкладають картки за вільно обраним порядком на ватмані. Потім обмальовують свою ліву і праву руки. На одній вказують свою сильну якість, на іншій – слабо розвинену.

Аналіз. Місце розташування аналізують усі учасники групи. Сильна якість – що вона дає для тебе, для колективу? Слабка – що дає для тебе і для колективу?

Крок 3. Пропонується домальовувати та завершити картину з картками.

Аналіз. Чи заходять учасники на «чужу» територію? Який характер штрихів, спосіб домальовування?

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «Креатив-1» і «Креатив-2».

Вправа «Двері, що обертаються»

Мета: актуалізувати успішний досвід подолання кризи, виходу з екстремальної ситуації та вирішення проблеми; шукати ресурс у минулому; виявляти й аналізувати копінг-стратегії.

Інструкція: серед колоди карт, розкладених лицьовим боком догори, обрати будь-яких 6 карт і відновити за ними власний досвід:

1. Картка, що описує проблему, екстремальну ситуацію, травматичну ситуацію з життя, яку клієнт успішно подолав.

2. Картка-символ того, що заважало досягненню мети.

3. Картка-символ допомоги пошуку вирішення проблеми.

4. Картка, що описує, хто заважав досягненню мети.

5. Картка, що описує, хто допомагав знайти вихід.

6. Картка, що описує вирішення проблеми, вихід із кризи.

Примітка: під картою зазвичай мається на увазі або одна картка або група карток. Окрім тих випадків, коли спеціально обговорюється кількість карток, кожен учасник сам вирішує, скільки карток йому треба для відповіді на конкретне запитання.

Аналіз. Клієнт за допомогою карток розповідає свою історію. Після розповіді він може поміркувати над тим, щоб йому хотілося б у ній змінити.

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «СОРЕ», «Креатив-1» і «Креатив-2», «Бути, діяти, володіти».

Вправа «Внутрішня тінь»

Мета: покращувати самопочуття у період кризи або депресивних станів; вирішення внутрішньоособистісного конфлікту; «включення» пошукової активності при набутій безпорадності; об'єднання Тіні й Персони.

Інструкція

Крок 1. Серед колоди карток, розкладених лицьовим боком догори, обрати 2 картки.

1-ша картка — це уособлення вашої тіні — тобто все те, що пригнічує: невирішені проблеми, болі та печалі. На вибір кладеться зліва від клієнта.

2-га картка — це символ ваших мрій, очікувань, прагнень. На вибір кладеться справа від клієнта.

Крок 2. Після перетасування колоди карток учасники наосліп витягують 3 картки.

Крок 3. Учасники по чергово відкривають ці 3 картки й розкладають їх зліва направо, створюючи міст між «тінню» і «мрією».

Крок 4. Учасникам пропонується придумати сюжет про перехід через цей міст, від картки сумнівів і боротьби до картки надій і здійснення бажань.

Поміркуйте, щоб могло б полегшити цей перехід.

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «СОРЕ», «Креатив-1» і «Креатив-2», «Маски», «Темний бік».

Вправа «Давати й отримувати»

Мета: вчитися брати, не відчуваючи себе приниженим, і давати, не відчуваючи гордині; врівноважувати процеси «давати» й «отримувати».

Інструкція. Колода карт розділяється на два стоси, які кладуть лицьовим боком донизу. Стос карток справа уособлює все те, що вам хотілося б отримати від цього світу, зліва — все те, що вам хотілося б дати цьому світу. Клієнту пропонується перетасувати кожен з них окремо та потім відкрити з кожного стосу по одній верхній картці.

З правого стосу — що я навчився отримувати внаслідок пережитих криз.

З лівого стосу — що я навчився давати внаслідок пережитого.

Примітка: можна не обмежуватися одним ходом, а продовжувати по черзі брати картки з обох стосів. Відповіді варто занотувати у вигляді двох вертикальних стовбців.

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «СОРЕ», «Креатив-1» і «Креатив-2», «Бути, діяти, володіти».

Вправа «Шлях героя»

Мета: виявляти життєвий сценарій та копінг-стратегії.

Інструкція: клієнту пропонується розділити аркуш на 6 рівних частин і обрати 6 карток, щоб заповнити всі ділянки аркуша.

1-ша картка — уособлює героя або героїню історії.

2-га картка — це місія героя.

3-тя картка — демонструє, хто або що може допомогти герою у його мандрах.

4-та картка — вказує на перепони і труднощі, які варто подолати герою.

5-та картка — розповідає про те, чи подолає герой ці труднощі. 6-та картка — кінець історії.

Примітка: кожне зображення дає інформацію стосовно копінг-стратегій клієнта. Так, міфічний герой є натяком на «включення» уяви. Мета мандрування може бути пов'язана з життєвими цінностями й переконаннями. Допомога й перепони можуть бути реальними, уявними, внутрішніми або соціальними. Кінцівка може бути різною: уявною, емоційною, інтелектуальною, соціальною.

Аналіз. Приділити увагу тим способам, що трапляються найчастіше, оскільки вони є такими і в реальності, та особливу увагу тим, що не з'являються взагалі.

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «СОРЕ», «Креатив-1» і «Креатив-2», «Міфи давньої Греції», «Бути, діяти, володіти».

Вправа «Розповідь історій»

Мета: формувати відчуття приналежності до групи; створювати команду.

Соціально-психологічні умови: група до 12 осіб; вікова категорія — діти й дорослі.

Інструкція. Учасники попередньо домовляються, зі скількох слів або речень буде складатися розповідь кожного, можливо, про часові обмеження (не більше 1—2 хв) та кількість раундів (або до кінця колоди).

Хід гри

Перший учасник витягує карту з колоди й починає розповідати історію (бажано з незакінченим реченням, яке слід продовжити). Після першого другий учасник бере картку з колоди, кладе її поряд і розповідає продовження історії і т.д.

Варіанти розповідей історій

1. Розповідати історію іноземною мовою. (Рекомендовано для малих груп.)

2. Історія може бути написана. Аркуш передається по колу і загортається гармошкою, щоб наступний «письменник» не бачив речень попереднього. Ключові слова заздалегідь зазначаються з кожного написаного речення і карта кладеться так, щоб її могли бачити всі гравці. Надалі може бути розіграна як невелика пантоміма.

3. Три або чотири картки витягують наосліп і викладають лицьовим боком догори. Кожен учасник по черзі викладає картки в довільній послідовності та складає історію.

Методичний коментар: доцільне використання колод карток «Сага», «Міфи», «Хабітат», «Beauregard», «Екко», «Креатив-1», «Міфи давньої Греції», «Їжачкові казки».

Висновки. Підсумовуючи вище сказаного, слід зазначити, що в роботі практичного психолога з метафоричними асоціативними картками є свої сильні та слабкі сторони та показання.

Показання до застосування метафоричних карт: актуалізація інтересу до самопізнання; зменшення страху критики або осуду; кризові стани та наслідки травм (екзистенціальні кризи, розлучення, аборт, суїцидні спроби тощо); корекція міжособистісних відносин та вирішення конфліктів (зокрема подружжя депресія, незадоволеність шлюбом тощо); розвиток творчого потенціалу особистості; управління стресами та пошук ресурсних станів; діагностика та оцінка професійно важливих комбінацій фахівців; аналіз психологічних особливостей представників різних професій; створення психологічних портретів спеціалістів різних сфер; аналіз уявлень молодих спеціалістів про майбутній фах; проблемні сновидіння та фантазії; проблема вибору; дитяча агресія та гіперактивність; розвиток емоційного інтелекту та формування емоційної компетентності особистості; формування команди, відчуття приналежності до групи, вміння працювати у парі.

Список використаних джерел

1. Арт-педагогіка і арт-терапія в спеціальній освіті: посіб. для студ. вищ. пед. навч. закладів / Є. А. Медведєва, І. Ю. Левченко, Л. Н. Комісарова, Т. А. Добровольська. Харків: ВГ «Основа», 2018. 119 с.

2. Кисельов М. Ю. Арт-терапія: проблеми і перспективи: Комплексна програма естетичного виховання населення: шляхи розробки та реалізації. К., 1990. 56 с.

3. Федій О. А. Естетотерапія. навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 256 с.

Поплавська Анжеліка Петрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент, доцент кафедри психології
Запорізького національного університету

МЕТОДИ РОБОТИ З КАДРОВИМ РЕЗЕРВОМ НА ПРОМИСЛОВОМУ ПІДПРИЄМСТВІ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Актуальність дослідження. Кадровий резерв – це група фахівців і керівників, що мають здатність здійснювати управлінську діяльність. Працівники, які будуть включені до її складу, повинні відповідати вимогам, що пред'являються до посад того чи іншого рангу. Працівники підприємства мають пройти відбір і цільову систематичну кваліфікаційну підготовку.

Організація роботи по формуванню кадрового резерву передбачає кілька етапів. В першу чергу необхідно визначити конкретні посади, які можуть бути затребувані, оцінити реальну необхідність в них. Важливим елементом забезпечення продуктивності розвитку кар'єри працівників виступає знання і застосування мотивів, якими вони керуються у своїй професійній діяльності. Даною проблематикою займалися такі зарубіжні психологи, як: К.Б. Вільямс, К.Ф. Гейзінгер, Дж. Кірнан, А.М. Сакс, Дж. Фарлі.

Особливої актуальності на сучасному етапі функціонування промислових підприємств набуває вивчення гендерних особливостей взаємодії менеджерів, які належать до середньої управлінської ланки.

Фактично, менеджери середньої ланки комбінують якості та компетенції спеціалістів у певній технічній сфері та керівників з обмеженою зоною відповідальності (Mintzberg, 2009).

Мета дослідження – проаналізувати методи роботи з кадровим резервом на промисловому підприємстві та визначити особливості гендерної взаємодії менеджерів в процесі навчання кадрового резерву.

Виклад основного матеріалу. Існує кілька типів кадрових резервів на промисловому підприємстві. Класифікація може проводитись за наступними критеріями: за видом діяльності. За цим критерієм виділяють такі кадрові резерви, як:

1. Резерв розвитку. У таку групу входять фахівці і керівники, які готуються до діяльності з нових напрямків. Необхідність її створення може обумовлюватися, наприклад, диверсифікацією виробництва, розробкою нових технологій або продукції. Працівники, включені в цю групу, можуть обрати або посадову, або професійну кар'єру.

2. Резерв функціонування. Діяльність цієї групи пов'язана із забезпеченням ефективної роботи підприємства в майбутньому. Працівники, що входять до неї, орієнтовані на розвиток керівних навичок.

Наступним критерієм є час призначення виділяють резерви:

1. До цієї групи включені працівники, які висуваються на вищі посади в поточному періоді.

2. До цієї групи зараховують працівників, висунення яких передбачається найближчим часом (протягом 1-2 років).

План роботи кадрового резерву вибудовується з урахуванням певного переліку особливостей. Існує декілька чинників, без врахування та аналізу яких діяльність по формуванню кадрового резерву не призведе до очікуваного результату. До уваги береться актуальність потреби в заміщенні посад. Вона повинна бути обґрунтованою і реальною. По-перше, важливе значення має аналіз відповідності кандидата типу групи і посади. По-друге необхідно визначити перспективність певного працівника. Перед включенням його до складу кадрового резерву досліджується його орієнтація на кар'єрне зростання, стаж, динамічність діяльності, стан здоров'я, вік.

До кадрового резерву промислового підприємства можуть бути включені: керівні працівники управлінського апарату, дочірніх підприємств, провідні та головні спеціалісти, молоді працівники, які успішно пройшли стажування. Фахівці, що володіють відповідною освітою і позитивно себе зарекомендували у виробничій діяльності.

Менеджери середньої ланки досить багаточисельна група на промисловому підприємстві, що складається як з чоловіків, так і з жінок. До складу цієї групи входять від 10 до 20 % жінок. Це досить високий показник на користь жінок-менеджерів для промислового підприємства, де основні вимоги до професійної сфери суто інженерні. Жінки, звісно, знаходяться у досить складній ситуації щодо робочого середовища, з одного боку, та сімейного середовища, – з іншого. Що стосується робочого середовища, то жінка-менеджер отримує досить високу матеріальну винагороду, яка забезпечує певну особистісну незалежність, а у сімейному середовищі жінці заважає ненормований робочий день, значне трудове навантаження.

В даний час можна спостерігати масове проникнення жінок у середню ланку менеджменту, завдяки чому відбуваються певні зміни: жінки частіше копіюють чоловічі моделі поведінки (затримуються на роботі, беруть участь у закулісних інтригах, домінують над підлеглими, орієнтуються тільки на прибуток). Особисте життя жінок-менеджерів теж певною мірою підпорядковується робочому середовищу: домашня праця та догляд за дітьми перекладається на найманих робітниць або на бабусь (Wajzman, 1999).

Але це тільки частина того, що може вплинути на гендерну взаємодію. Основною проблемою є сприйняття жінки як статусного керівника у суто чоловічому колективі, та ще й у промисловому середовищі, де завжди домінували чоловіки.

Розглянемо особливості технології роботи з кадровим резервом. Результативність діяльності буде залежати від того, наскільки чітко буде дотримуватись схема проведення заходів. В план роботи слід включити: аналіз доцільності створення груп, складання списку, навчальну підготовку кандидатів.

Робота з кадровим резервом в організації починається з: прогнозування змін в структурі апарату, вдосконалення системи просування працівників. Визначення ступеня насиченості резервів по окремих посадах або групах. Зокрема, встановлюється кількість кандидатур, що припадають на кожну посаду. Визначення ступеня забезпеченості резервами номенклатурних посад. Ці заходи дозволяють визначити потребу в працівниках на поточний і майбутній періоди.

Для оцінки оптимальної кількості кадрів в резерві слід встановити: потребу підприємства в управлінських працівниках на найближчий час або тривалий (до 5 років) період; фактичну кількість підготовлених груп фахівців на кожному рівні, при цьому значення не буде мати місце, де проходив навчання той чи інший співробітник; приблизний відсоток вибуття з груп окремих працівників. Це може обумовлюватися, наприклад, невиконанням програми індивідуальної підготовки з огляду на виїзд в іншу місцевість, на інше підприємство; кількість вивільнених працівників у зв'язку зі змінами в структурі управління керівного апарату, які можуть залучатися до аналогічної діяльності на інших ділянках підприємства. Всі зазначені вище питання необхідно вирішити до того, як буде розпочато формування кадрового резерву і його навчання.

В процесі організації навчання змішаних груп кадрового резерву (до яких включені як менеджери чоловічої, так і жіночої статі) виникають певні психологічні проблеми. На перших етапах взаємодії відчувається домінування менеджерів-чоловіків, але активність жінок призводить до того, що вони через деякий час зазвичай вириваються в групу лідерів навчального процесу. А у подальшому навчанні позиції серед лідерів навчання як жінок, так і чоловіків, змінюються ситуативно.

На практиці використовуються наступні методи роботи з кадровим резервом: аналіз відомостей, що містяться в документації (зокрема, досліджуються звіти, характеристики, автобіографії, результати атестації та ін.; бесіди за спеціально розробленими планами або опитувальниками (в процесі такого інтерв'ювання виявляються мотиви поведінки, прагнення,

потреби працівника; спостереження за діяльністю працівника в різних ситуаціях і умовах; аналіз результатів праці).

Висновки. Вивчивши дану проблему можна зробити висновки, що робота з кадровим резервом на промисловому підприємстві має певний алгоритм і проводиться у відповідності до потреб у заміщенні вакантних посад.

На даному етапі немає підстав вважати, що прихід жінок у середню ланку менеджменту зробить керівний процес більш гуманістичним і менш маскуліним. Але ці очікування не підтверджуються: ми розуміємо, що жінка-менеджер взаємодіючи у робочому середовищі приймає ті правила гри, що диктують чоловіки-менеджери, інакше втриматись у такому середовищі їй буде важко.

Методи роботи з кадровим резервом містять як психодіагностичну складову, так і навчальну. Робота з кадровим резервом передбачає врахування не лише загальних, а й спеціальних вимог, яким повинні відповідати керівники конкретного відділу, цеху, підрозділу. Істотне значення також мають особисті якості кандидатів та їх гендерна приналежність. Необхідно зазначити, що активність жінок у навчальному процесі кадрового резерву іноді має вищий рівень ніж у чоловіків і створює ефект змагання. Можливо це пов'язано з бажанням самоствердитись у чоловічому колективі та довести власні професійні можливості.

Список використаних джерел

1. Кирхлер Э. Психологические теории организации / Э. Кирхлер, К. Майер-Пести, Е. Хофманн; Пер. с нем. О.А. Шипиловой. – Х: Гуманитарный центр, 2005. – 312 с.
2. Кирхлер Э., Родлер К. Мотивация в организациях. – Пер. с нем. – Х: Гуманитарный центр, 2003. – 142 с.
3. Mintzberg H. Managing. San-Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2009.
4. Wajcman J. Managing Like a Man: Women and Men in Corporate Management. Cambridge, Polity, and Sydney: Allen & Unwin, 1999.

Резниченко Любов Миколаївна,
практичний психолог Чупахівської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів Чупахівської селищної
ради Охтирського району Сумської області

ВИКОРИСТАННЯ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ В ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Актуальність дослідження. Законом України «Про освіту» метою діяльності закладів освіти визначено різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності [1]. Необхідною умовою формування такої особистості є розвиток у неї ключових компетентностей, здатних забезпечити її життєвий успіх.

Концепцією Нової української школи визначено 10 ключових компетентностей випускника закладу загальної середньої освіти: спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадянська компетентності; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя [9].

Одним із шляхів формування ключових компетентностей, а саме: математичної, інформаційно-цифрової, мовної, соціальної, компетентності у природничих науках і

технологіях, ініціативності є впровадження методу конструювання, зокрема, методики з використанням конструкторів LEGO.

Використання конструкторів LEGO дозволяє створити мотивуюче, захопливе освітнє середовище не тільки для навчання ключових предметів шкільної програми, а й для розвитку найважливіших навичок XXI століття: критичного і творчого мислення, вирішення завдань, вміння працювати в команді, вести дискусію, знаходити єдине рішення в спірній ситуації. На сьогодні існує багато напрацювань щодо організації роботи з використанням LEGO-технологій у закладах дошкільної освіти, зокрема, й у діяльності фахівців психологічної служби. Водночас спостерігаємо нестачу матеріалів практичної спрямованості щодо використання конструктора LEGO у діяльності практичних психологів закладів загальної середньої освіти.

Саме тому **метою статті** є теоретично охарактеризувати можливості використання LEGO-технологій у основних видах діяльності практичного психолога закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Використання LEGO-технологій у роботі практичного психолога з дітьми дозволяє розв'язати ряд завдань: сприяння особистісному зростанню кожної дитини як успішного громадянина, творця майбутнього; формування цілісної системи уявлень дитини про навколишній світ, збагачення життєвого досвіду дитини; формування вміння розв'язувати проблемні завдання, ставити мету, міркувати про подальшу роботу, розробляти план дій; формування вміння співпрацювати, зокрема, вміння працювати в парах чи групах, ділитися матеріалами, вміння вчитися у своїх однолітків, дослухатися до їхніх ідей та пропонувати власні, вміння аналізувати ідеї та обирати раціональніші, вміння розподіляти ролі та обов'язки; формування і розвиток у дітей комунікативних та регуляторних здібностей і моделювання різних типів взаємодії дітей; навчання правильному і швидкому орієнтуванню в просторі; закріплення математичних знань; розвиток пізнавальних процесів (уваги, здатності зосередитися, пам'яті, мислення); розвиток уяви, творчого мислення; розвиток аналітико-синтетичних умінь; розвиток сенсорного сприйняття, формування уявлення про зовнішні властивості предметів: форму, величину, колір, положення у просторі; розвиток мовлення – діти вчатьсь детально пояснювати свої дії, пояснювати міркування, надавати чіткі та зрозумілі інструкції, розповідати історії, висловлювати власні думки; розвиток дрібної моторики рук й зорово-рухової координації; виховання поваги до своєї і чужої праці.

Реалізації означених завдань сприяє використання конструктора LEGO в різних напрямках діяльності практичного психолога, зокрема, діагностичній та корекційно-розвитковій роботі.

Розглянемо можливості використання конструктора LEGO в діагностичній роботі психолога.

Цінну інформацію про внутрішній світ дитини, її ставлення до навколишнього середовища, особливості сприймання та інші сторони психіки дитини практичний психолог може отримати в результаті аналізу продуктів діяльності дитини.

Предметом аналізу, в даному випадку, є продукти конструкторської діяльності. Результати самостійної конструктивної діяльності з LEGO, особливо створені за власним задумом, є значущим матеріалом для висновків про різні сторони психічного розвитку дитини. У результаті діяльності проявляються особливості сприймання, уявлень дітей про предмети, які вони зображають. Дитячі витвори з LEGO дають підстави для міркувань про рівень інтелектуального розвитку їх авторів. Під час вивчення продуктів діяльності дітей практичний психолог має звертати увагу на сюжет, зміст, манеру виконання, процес створення виробу. Те, що дитина робить за прямими вказівками дорослих, допомагає виявити, як добре вона розуміє й виконує вказівки, наскільки сумлінна, уважна тощо.

Для вивчення пізнавальної сфери можна запропонувати дитині набір різноманітних деталей, які потрібно згрупувати за обраною нею ознакою (узагальнення) або викласти цеглинки в певному порядку (переключення та розподіл уваги).

LEGO-конструктор – корисний дидактичний інструментарій і в корекційно-розвитковій роботі з дітьми молодшого шкільного віку, адже допомагає досягти основної мети – сприяти повноцінному особистісному розвитку дитини. Під час виконання практичних завдань з LEGO у роботі задіяні різні групи м'язів, відбувається корекція та розвиток моторики рук, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери. Саме під час розвитку дрібної моторики відбувається потужний вплив на діяльність кори головного мозку.

У процесі розвитку конструктивних здібностей дитині доводиться розв'язувати цілу низку практичних проблем – як будувати, чому так, а не інакше, у якій послідовності виконувати завдання тощо. При розв'язанні цих проблем у дитини продовжують розвиватися та закріплюються уявлення про простір, про мінливість просторових відносин, про переміщення, що спричиняють зміни у розташуванні об'єктів тощо.

Навчання конструюванню сприяє розширенню словника, збагаченню дитячого мовлення. Виконуючи конструктивні дії, аналізуючи об'єкти, плануючи свою діяльність чи підсумовуючи її, дитина засвоює потрібні слова, вправляється у правильному їх вживанні.

Дуже важливим є позитивний вплив конструювання на оволодіння загальними способами дій у різних видах діяльності, зокрема, на розвиток і вдосконалення зорово-моторної координації. Діти вчаться планувати свою діяльність для досягнення певної мети, діяти двома руками під контролем зору, виконувати завдання до кінця, долаючи труднощі різного характеру, оволодіваючи прийомами виконання практичної діяльності. Навички, отримані під час конструювання на заняттях, сприяють моральному вихованню дітей. Вони вчаться поважати дорослих та товаришів, ділитися матеріалами, допомагати один одному, вирішувати проблемну ситуацію спільними зусиллями. Усе це свідчить про величезні потенційні розвивальні можливості конструктивної діяльності [2].

У процесі безпосередньої діяльності можна використовувати ігрові вправи на розвиток логічного мислення, уваги, орієнтування в просторі («Логічні ланцюжки», «Продовж послідовність», «Знайди закономірність», «Чого не стало», «Симетрія»). За допомогою деталей конструктора відпрацьовуються поняття «більше», «менше», «однаково», «найбільший», «найменший».

Наведемо приклади дидактичних ігор та вправ, які психолог може використати під час корекційно-розвивальних занять.

Дидактична гра «Знайди споруду». Мета: розвивати увагу, спостережливість, уміння співвіднести зображене на картці з моделями споруд. Матеріал: коробка з картками, моделі споруд. Хід. Діти по черзі дістають з коробки картку, уважно її роздивляються, називають, що зображено і шукають серед запропонованих моделей споруд. Той, хто помиляється, бере іншу картку.

Дидактична гра «Побудуй, не розплющуючи очей». Мета: розвивати дрібну моторику рук, витримку. Матеріал: плата, конструктор LEGO. Хід: Перед дітьми плата і конструктор. Діти закривають очі і намагаються що-небудь побудувати. Перемагає той, чия споруда буде цікавішою та оригінальнішою.

Дидактична гра «LEGO-подарунки». Мета: розвивати інтерес до гри, увагу, пам'ять. Матеріал: ігрове поле, чоловічки на кількість гравців, гральний кубик – одна сторона з цифрою один, друга з цифрою два, третя з цифрою три, четверта хрестик – пропускаємо хід, LEGO-подарунки. Хід гри: Діти розподіляють чоловічків між собою. Ставлять їх на гральне поле. Кидають по черзі кубик і рухаються за годинниковою стрілкою. Коли перший чоловічок пройде весь круг, то він виграє, і дитина вибирає собі подарунок. Гра продовжується, поки всі подарунки не розберуть.

Дидактична гра «Запам'ятай розташування». Мета: Розвивати увагу, пам'ять. Матеріал: набір конструктора LEGO, плати за кількістю гравців. Хід: Ведучий будує яку-небудь споруду не більше восьми деталей. Протягом невеликого часу діти запам'ятовують конструкцію, потім споруда закривається, і діти намагаються по пам'яті побудувати таку ж. Хто виконає правильно, той виграє і стає ведучим.

Вправа «Запам'ятай і побудуй». Мета: вчити розрізняти деталі конструктора LEGO за формою, кольором, кількістю штирів. Виховувати спостережливість та наполегливість під час виконання завдання. Розвивати пам'ять, увагу. Матеріал: цеглинки різних кольорів, модель, яку потрібно відтворити. Хід: Для виконання цієї вправи кожна підгрупа обирає одного з учасників (Хто вище зростом, той і виконує вправу). Учасник уважно дивиться на модель, запам'ятовує її, після чого ведучий ховає модель. Протягом хвилини необхідно відтворити побачене. Виграє підгрупа, яка першою впорається з завданням.

Дидактична гра «Вантажники». Мета: закріплювати вміння співвідносити цифру з кількістю. Виховувати бажання та вміння працювати в команді. Розвивати наочно-дійове та образне мислення. Матеріал: зображення вантажної машини, торбинка з цифрами від 1 до 10, цеглинки конструктора LEGO. Хід: Ведучий пропонує кожній підгрупі обрати цифру від 1 до 10. Учасникам необхідно завантажити машину відповідною кількістю цеглинок, в залежності від обраної цифри.

Вправа «Не скажу, а покажу». Мета: розвиток умінь творчо підходити до виконання завдання, використовувати раніше набутий досвід і вміння, застосовувати просторову уяву. Матеріал: цеглинки конструктора LEGO. Хід: 1. Діти у малих групах отримують набір цеглинок. 2. Дорослий говорить одній дитині з групи слово так, щоб решта не чули. Можна задати слово для цілої групи. 3. Дитина (група) намагається з цеглинок збудувати це слово, не розмовляючи. Лише коли хтось з групи назве правильне слово, дитина може сказати «так». Якщо працюють групами, то кожна група по черзі показує створене слово, а інші групи відгадують. 4. Коли група відгадає слово, наступна дитина з групи отримує нове слово від дорослого, і гра продовжується. Запитання до дітей: Що допомогло швидко відгадати слово? Чи всі слова можна збудувати за допомогою цеглинок? Що було легше – будувати чи відгадувати?

Дидактична гра «Пори року». Мета: розвиток умінь бути уважними, утримувати інформацію в пам'яті, висловлювати свою думку, креативно мислити. Матеріал: цеглинки конструктора LEGO. Хід: 1. Дорослий пропонує дітям виставити чотири цеглинки – пори року. Блакитна – зима, зелена – весна, червона – літо, жовта – осінь. Далі називає місяць, а діти піднімають відповідну цеглинку – пору року, до якої він належить. 2. Можна запропонувати викласти цеглинки – пори року, починаючи з зими, літа і т. д. 3. Назвати «зимові блакитні» слова (санчата, рукавички, сніжинки), «весняні зелені» (травичка, листочок, пагінець), «червоні літні» (малина, суниця, квіточка), «жовті осінні» (листочок, сонечко, яблуко). 4. Запропонуйте з названими словами скласти речення. Запитання до дітей: Як ви думаєте, а чому саме такі кольори підібрані для наших пір року? Можливо, ви б обрали інші? Які? Чому?

Вправа «Хто уважніший?». Мета: розвиток умінь утримувати інформацію у пам'яті, знаходити асоціації, бути уважними. Матеріал: цеглинки конструктора LEGO. Хід: 1. Дорослий по черзі викладає цеглинки і одночасно називає слова. Спочатку це можуть бути слова, які асоціюються з кольором цеглинок. Наприклад: жовта – сонце, зелена – трава, блакитна – небо, червона – малина, синя – слива, помаранчева – мандарин. Учні уважно слухають, а потім з пам'яті, дивлячись на цеглинки, записують слова. 2. Далі завдання можна ускладнювати. Називати по два слова до кожної цеглинки. Потім взагалі можна підбирати будь-які слова, щоб діти самі підбирали асоціації. Запитання до дітей: Скільки слів ви записали? Чи важко було запам'ятати слова?

Вправа «Кольорова руханка». Мета: Розвиток умінь бути уважними, утримувати інформацію в пам'яті, здійснювати самоконтроль. Матеріал: цеглинки конструктора LEGO. Хід: 1. Кожна дитина обирає по 2-3 цеглинки різного кольору. 2. За кожним кольором діти разом з дорослим закріплюють певний рух (плескати, скакати, тупати, крутитися тощо). 3. Дорослий або дитина називає колір. Діти, які мають цеглинку названого кольору, виконують відповідний рух. Запитання до дітей: Яке завдання отримала зелена / жовта / червона цеглинка? Який колір виконував присідання / підскоки / співав пісню? Яке завдання виконувала найбільша кількість гравців? Які ще завдання ви можете запропонувати?

Певні можливості дає використання LEGO-технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Використання LEGO-конструкторів у освітній та корекційно-розвитковій роботі з дітьми цієї категорії виступає оптимальним засобом формування навичок конструктивно-ігрової, навчальної діяльності та критерієм їх психофізичного розвитку, в тому числі становлення таких важливих компонентів діяльності, як уміння ставити мету, підбирати засоби для її досягнення, докладати зусилля для точної відповідності отриманого результату до попереднього задуму.

Програма з корекційно-розвиткової роботи «ЛЕГО-конструювання» для учнів 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями спирається на природний інтерес школярів до розробки та побудови різних об'єктів і механізмів. Різноманітність LEGO-конструкторів дає змогу проводити заняття зі здобувачами освіти різного віку та рівня психофізичного розвитку за такими основними напрямками: конструювання, програмування, моделювання фізичних процесів і явищ.

В основі програми лежить цілісний образ навколишнього світу, який переломлюється через результат практичної діяльності учнів. Використання LEGO-конструкторів у позаурочній діяльності окрім, позитивного впливу на психофізичний розвиток учнів, підвищує їх мотивацію до навчання, тому що у процесі конструювання потрібні знання практично з усіх навчальних дисциплін від мистецтв та історії до математики та природничих наук. Міжпредметні зв'язки спираються на природний інтерес дітей до конструктивно-ігрової діяльності. Організуючи заняття з використанням LEGO передусім доречно пам'ятати, що вони мають приносити дитині позитивні емоції, задоволення, проходити в спокійній емоційно сприятливій атмосфері без страху оцінювання. Учні повинні мати можливість самостійно виконувати завдання. Їх слід усіляко підштовхувати до знаходження відповіді. Для цього потрібно використовувати приклади, навідні запитання, уточнення, звертатися до життєвого досвіду дитини. Велике значення в іграх-вправах з LEGO має текст. Він повинен бути веселим, доступним для розуміння дітей, відповідним їхньому віку. Заняття з використанням LEGO-технологій, можуть бути індивідуальними та груповими.

Висновки. LEGO-конструювання є однією з новацій у роботі практичного психолога, яке сприяє інтелектуальному, фізичному, емоційно-вольовому та креативному розвитку школярів. Дитина, яка вміє конструювати, вигідно відрізняється від однолітків: може аналізувати об'єкти, вміє поетапно планувати свої дії, у неї розвинені увага і уява, вона прагне досліджувати. Завдяки можливостям, які надають дитячі конструктори, у дитини розвивається дрібна моторика, просторова уява, стимулюється логічне та образне мислення, дитина привчається до посидючості й акуратності, у неї поліпшується координація рухів і розширюється кругозір. Робота з LEGO дозволяє розкрити індивідуальність кожної дитини, працювати над подоланням можливих психологічних труднощів, розвивати здатність усвідомлювати свої бажання і можливість їх реалізації. З огляду на зазначене, використання LEGO-технологій у роботі практичного психолога є досить перспективним і ефективним.

Список використаних джерел

1. Алієва Е. Лего-конструювання на розвивальних заняттях. Психолог дошкілля: всеукр. газета для психологів, вихователів. 2014. № 9 (62). С. 25-26.
2. Варяхова Т.А. Зразкові конспекти з конструювання з використанням конструктора ЛЕГО / Початкова школа. 2009. №2.
3. Гра по-новому, навчання по-іншому. Методичний посібник / Упорядник О. Рома – The LEGO Foundation, 2018.44 с.
4. Євсюкова А. В. Використання LEGO-технологій у корекційній роботі з дітьми із вадами мовлення. Логопед. 2016. № 11. С. 8-21.
5. Катющева Ю. Використання ЛЕГО-технологій у позаурочній діяльності учнів 2-3 класів. Науковий пошук студентів XXI ст. Збірник студентських наукових праць. Ізмаїл, 2018. С.106-109.

6. Конструктори Лего (LEGO) як освітнє середовище в початковій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-lego--tehnologiy-v-osvitnomu-prostorii-novo-ukra-nsko-shkoli-123419.html>

7. Кошелєв О.Л., Грицай С.М. Компетентнісний потенціал LEGO EDUCATION у початковій школі. Молодий вчений. Науковий журнал. 2017. № 9.2 (49.2). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/01/naukovyj_poshuk_studentiv.pdf

8. Лапін А.В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лего-конструювання» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/11ENyfumOETkpWyyWMf3-eQdl_KL7XHdhuOIBVn9DuVw/edit

9. Шість цеглинок в освітньому просторі школи. Методичний посібник / упорядник О. Рома. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

Романовська Діана Дорімедонтівна,

кандидат психологічних наук,
завідувач науково-методичного центру практичної психології
та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної
освіти Чернівецької області,
старший науковий співробітник лабораторії прикладної
психології освіти Українського науково-методичного
центру практичної психології і соціальної роботи
Національної академії педагогічних наук України

АЛГОРИТМ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ З ДЕВІАНТНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

Актуальність дослідження. Проблема девіантної поведінки та її корекції завжди була важливою у педагогіці та психології, але останнім часом кількість запитів з боку педагогів, батьків до працівників психологічної служби щодо цієї роботи значно зросла. Підлітки часто схильні до імпульсивних дій, спалахів агресії, категоричності суджень, отримавши досвід девіантної поведінки за шкільною партою, часто повторюють свої вчинки у дорослому житті, або обирають такий стиль поведінки для досягнення цілей.

Актуальність цієї проблеми зумовлена й тим, що в останні роки зросла кількість випадків цькування в освітньому середовищі, у зв'язку з чим була ухвалена низка нормативно-правових документів щодо профілактики та запобігання булінгу. Серед них: Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 №2657-VIII, після прийняття якого були внесені зміни у Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами, чинними від 19.01.2019), наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2019 №1646 (зарєстрованого в Міністерстві юстиції 03.02.2020 №111/34394) «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти».

Фахівці психологічної служби закладу освіти з метою збереження психічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу, запобігання випадків булінгу зобов'язані організувати комплексну і системну роботу з підлітками, що мають ознаки девіантної поведінки. Науково-методичного матеріалу для організації цієї роботи в закладі освіти в психологічній науці багато, але сформованих орієнтовних алгоритмів, яких варто дотримуватися практичному психологу, особливо молодому чи малодосвідченому, не достатньо.

Мета статті – представити орієнтовний алгоритм психологічного супроводу освітнього процесу підлітків з девіантною поведінкою, який буде передбачати: профілактичну, діагностичну та корекційну роботу.

Виклад основного матеріалу. Представлений алгоритм створено творчою групою досвідчених практичних психологів закладів освіти, схвалено Експертною комісією з експертизи фахового психологічного інструментарію науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Алгоритм представляє собою впорядковану послідовність дієказів (професійних дій) практичного психолога, що має на меті розв'язання певної задачі, а саме – допомогти підлітку змінитися та не допустити наслідування такої поведінки іншими учнями у класі [7, с. 4].

У процесі психологічного супроводу підлітка з девіантною поведінкою важливо сформуванню відповідальності як інтегральну властивість особистості, свідомого ставлення особи до вимог суспільної необхідності, обов'язків, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення значення власних дій, їх наслідків для суспільства і соціального розвитку. Запорукою цього є самообмеження, коли індивід добровільно підкоряє свою волю об'єктивно існуючим надперсональним «правилам гри». Взаємодія між людьми базується на принципі: «Моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого» [2, с. 96].

Базовою стратегією психологічного супроводу є формування сприятливого освітнього середовища, позитивної Я-концепції підлітка та розвиток здатності опиратися негативному впливу соціального оточення за допомогою внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості.

Запропонований алгоритм буде ефективним у роботі з підлітками 12-14 років, їх батьки підлітків та педагоги.

Алгоритмом передбачено роботу в таких напрямках:

- діагностичний (допоміжний, супровідний), який допоможе здійснювати моніторинг змін особистісних властивостей підлітків з ознаками девіантної поведінки, та визначати ефективність методів роботи.

- просвітницько-профілактичний – охоплює підлітків, батьків, педагогів, і передбачає вплив на когнітивні процеси особистості, для підвищення її здатності приймати конструктивні рішення щодо власної поведінки;

- консультаційно-корекційний (індивідуальна, групова) включає чотири обов'язкові етапи: опора на досвід підлітка, пошук ресурсів, відновлення контакту зі своїми переживаннями, добудова Я-концепції: розширення зони самоусвідомлення, збільшення гнучкості в самооцінюванні, урізноманітнення способів прояву себе [5, с.81].

Алгоритм розрахований на системну роботу з вересня по квітень навчального року.

Очікуваними результатами роботи, що будуть підтверджувати ефективність роботи психолога в школі – сформована в учнів установка на вибір нової моделі поведінки, яка сприяє успішній соціалізації; сформоване вміння аналізувати власні вчинки та адекватно їх оцінювати; зменшення кількості дітей ознак девіантної поведінки, сприятливий мікроклімат в класах, виведення життя і людської гідності в ціннісні орієнтири учнів.

Послідовність професійних дій в алгоритмі.

Вересень. 1. Первинна діагностика:

А) Спостереження. Фіксація таких особливостей поведінки і зовнішнього вигляду досліджуваного з девіантною поведінкою:

- зовнішній вигляд (загальний соматотип, фізичні особливості, наявність фізичних недоліків або диспропорцій, постава, міміка і жестикуляція, тримається скуто чи вільно, адекватно чи ні, охайність в одязі, зачісці, чистота тіла, рівень загальної рухливості тощо);

- особливості мовлення (інтенсивність і тембр голосу, темп мовлення, чіткість вимови, словниковий запас, наявність жаргону, брутальних виразів, вміння висловлювати думку, послідовність, логічність, чіткість, швидкість мовлення);

- соціальна поведінка (особливості встановлення контактів, рівень невимушеності при цьому, товарищівність, наявність соціальних навичок, вихованість, специфіка поведінки за рівнем домінування, агресивності, підлеглості та довірливості тощо);

- настроїв (ейфорія, безтурботність, врівноваженість, серйозність, відсутність гумору, поганий настрої, тривога тощо);

- ставлення до діяльності (рівень зацікавленості: від активного небажання або недовіри, байдужості до надмірної зацікавленості);

- особливості проявів пізнавальної та емоційно-вольової сфер (рівень уважності, швидкість вирішення поставлених завдань; особливості дій: намагання знайти загальний спосіб вирішення завдання або дії методом спроб і помилок; темп роботи: рівномірність, швидкість; сумлінність і охайність при виконанні завдань; реакція на невдачі: агресивна, звинувачення себе, відмова від діяльності, байдужість та ін.) [3].

Б) Вивчення соціального оточення дітей, факторів, які сприяють формуванню девіацій. Визначення психологічного клімату та особливостей міжособистісних стосунків у сім'ї, які можуть чинити негативний вплив на дитину.

2. Виступ на батьківських зборах. Ознайомлення батьків з поняттям девіантної поведінки та можливими стратегіями поведінки з підлітками.

Жовтень – листопад.

1. Діагностика. Виявлення індивідуально-психологічних чинників поведінкових девіацій. Діагностичні методики (на вибір): Карта соціально-педагогічного обстеження дезадаптованих підлітків, С. О. Беличева; Карта спостереження Д. Стотта. Шкали: труднощі адаптації дитини в школі, емоційний стан дитини, що не дозволяє їй адекватно пристосуватися до вимог шкільного життя; Методика визначення особистісної адаптованості школярів, А. В. Фурмана; Методика для оцінки психологічних захистів (вивчення індексу життєвого стилю) Р. Плутчика, Г. Келлермана; Методика оцінки соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса і Р. Даймонда, в адаптації Т.В. Снегірьової; Опитувальник визначення схильності до девіантної поведінки, О.М. Орел; Опитувальник Т.М. Ахенбаха для вчителів. Шкали: особливості поведінки підлітка [1, с. 23].

2. Психологічна просвіта педагогів. Проведення просвітницьких заходів та надання рекомендації щодо створення безпечного освітнього середовища:

3. Батьківський всеобуч. Інтерактивні лекції, або практичні заняття з метою ознайомлення батьків із формулою «S» → «R» та теорією про причинно-наслідкові зв'язки, про негативні впливи ЗМІ, найближчого оточення, соціуму.

Грудень – січень.

1. Орієнтовний перелік профілактичних заходів з учнями:

- Проведення тижня «За здоровий спосіб життя».

- Створення клубу для старшокласників з метою підвищення загального рівня культури та набуття учнями необхідних знань правил поведінки в суспільстві і формування цінностей життя.

- Проведення годин спілкування учнями з метою формування вміння гармонійно взаємодіяти з оточуючими: «Мої права – мої обов'язки», «Толерантність – принцип суспільства», «Дружба починається з посмішки», «Дружба. Кордони дружби», «Цінності життя».

- Проведення інтелект-шоу «Твоя правова культура».

- Проведення тренінгових занять з учнями з метою формування правової культури «Молодь та протиправна поведінка», «Гендерна рівність», «Знай свої права. Виконуй свої обов'язки», «Права та обов'язки», «Свідомий вибір».

2. Групове консультування батьків з метою ознайомлення їх з особливостями підліткового віку і стилями батьківського виховання, які можуть призвести до виникнення девіацій. Про організацію в сім'ї та залучення підлітка до альтернативної «позитивної» діяльності: подорожі, похід у гори, спорт (екстремальні види спорту), творчість, мистецтво та інше.

Лютий – березень.

1. Однією з найефективніших форм роботи з підлітками, схильними до девіацій у поведінці, є групові заняття, на яких членами групи і ведучим розігруються складні для присутніх дітей ситуації. Внаслідок цього, виникає можливість обговорювання шляхів розв'язання проблеми найвідповіднішою мовою – мовою реальної поведінки. Підліток неодноразово спостерігає відтворення в різноманітних варіантах важкої для нього ситуації, внаслідок чого зростає його здатність об'єктивного її сприймання і розпізнавання в реальному житті, засвоєння адекватних способів поведінки. Практичний психолог може використовувати ситуації з програм «Дорослішай на здоров'я», «Рівний-рівному», «Майбутнє починається сьогодні» [4].

2. Проведення циклу тренінгових занять, або тематичних кіл: «Усвідомлення своїх прав», «Формування навичок саморегуляції та правової відповідальності неповнолітніх», «Навички виходу з конфліктів, кримінальна відповідальність за моральну та фізичну шкоду», «Булінг (цькування): що робити?», «Навички протистояння впливу групи», «Залежність, відповідальність за збереження та збут наркотиків», «Вживання алкоголю, відповідальність за вживання алкоголю неповнолітніми» [6].

3. Обов'язковою є системна індивідуальна консультаційна робота з підлітком (не менше 2 разів на тиждень), яка передбачає психологічну інтервенцію (втручання) в особистісний простір здобувача освіти з метою досягнення змін у емоційній, поведінковій та особистісних сферах. Важливо разом з дітьми знову пройти життєвий шлях за допомогою методики «Life line» («Лінія життя»), «Коридор життя» та визначити точки початку формування девіацій (травмуючі події), опрацювати їх разом, встановити причинно-наслідкові зв'язки, визначити внутрішні та зовнішні ресурси та активувати їх.

Квітень.

1. Психолого-педагогічний консиліум. Ознайомлення педагогів з прийомами індивідуального впливу на дітей з ознаками девіантної поведінки.

2. Повторна діагностика з метою визначення ефективності використаних методів роботи в профілактиці девіантної поведінки.

3. Продовження індивідуальної консультативної роботи з підлітком.

Висновки. Дотримання запропонованого алгоритму психологічного супроводу підлітків з ознаками девіантної поведінки забезпечує системність, комплексність, ефективність та якість професійної діяльності психолога школи.

Список використаних джерел

1. Вольнова Л. М. Профілактика девіантної поведінки підлітків. Ч. 1. Теоретична частина. 2-ге вид., перероб і доповн. К., 2016. 188 с.

2. Губенко О.В. Активізація творчого потенціалу школяра як складова гуманізації освіти. Науково-методичний збірник / за ред. Г.О. Балла. Випуск 2.1. Київ-Рівне: Ліста-М, 2003. С.94-103.

3. Дослідження з виявленням схильності до девіантної поведінки дітей, що відвідують фонд. URL: <https://studfiles.net/preview/5171480/page:2/> (дата звернення: 12.12.2019).

4. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки : навч. посіб. / за заг. ред. С.В. Головка. К. : Либідь, 2011. 520 с.

5. Осадько О. Технології психологічного консультування. К., 2005. 128с.

6. Програма соціально – психологічної корекції девіантної поведінки у підлітків / упорядник Л.В. Рачковська. Чернівці, 2014. URL : <http://ippobuk.cv.ua/images/2017/2017-08/2017-08-22/metodychni%20rekomentatsiyi.docx> (дата звернення: 16.12.2019).

7. Базові стратегії діяльності працівників психологічної служби закладів освіти / авт. колектив за заг. ред. Д.Д. Романовської. Чернівці, 2020. 114 с.

Світлична Світлана Володимирівна,
учитель I категорії з фізичної культури
Смородинської Філії I – II ступенів
ЗЗСО I-III ступенів №5
Тростянецької міської ради

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальність дослідження. Формування здорового способу життя учнів можна вважати одним із важливих напрямків системи фізичного виховання у сучасній школі. Сутність навчання здоров'язберігаючим компетентностям принципово відрізняється від прийнятих в інших освітянських галузях. Головна відмінність полягає в тому, що вплив повинен спрямовуватися на формування усвідомленого підтримання та збереження здоров'я. Саме уроки фізичного виховання поєднують у собі фізичні, інтелектуальні соціальні та духовні, аспекти здоров'я особистості. Завдання педагога – створити відповідні умови для вдосконалення цих складових здоров'я.

Дана проблема постає з особливою гостротою, враховуючи питання сьогодення. Зважаючи на стан здоров'я громадян в Україні виникла необхідність широкого запровадження превентивних освітянських програм для пропагування здорового способу життя вже на перших етапах шкільного навчання.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні особливостей формування здоров'язберігаючої компетентності учнів на уроках фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних досліджень українських науковців дає змогу констатувати що під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики властиві людині, які спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення. В дослідженнях Т.К. Андрющенко це визначення подається таким чином: дітям потрібно дати знання про здоров'я, сформувані в них ціннісне ставлення до здоров'я (власного й оточуючих), створити умови для вироблення життєвих навичок, що сприяють покращенню здоров'я [1]. Вище зазначене складе основу здоров'язберігаючої компетентності, яка забезпечить в подальшому здоровий спосіб життя людини.

Н.А. Башавець під здоров'язберігаючою компетентністю розуміє високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язберігаючої діяльності, що характеризується глибоким знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, можливість вільного володіння здоров'язберігаючою діяльністю та відповідними компетентностями. Вона супроводжується переконаністю у важливості організації власних здоров'язберігаючих дій [2].

На думку О.М. Ващенко «здоров'язберігаюча компетентність» – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності [5].

Т.Г. Шаповалова визначає здоров'язберігаючу компетентність як інтегральну динамічну рису особистості, що проявляється в здатності організувати здоровий спосіб життя й регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я; адекватно оцінювати свою поведінку, а також учинки й погляди оточуючих; зберігати та реалізовувати власні здоров'язберігаючі позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах. Виходячи з особисто засвоєних моральних норм та принципів, а не за рахунок зовнішніх сил; протистояти негативному тиску, протидіяти впливам, що суперечать внутрішнім установкам, поглядам і переконанням, активно їх перетворювати, самостійно приймати моральні рішення [8].

О.Є. Халло визначає здоров'язберігаючі компетентності як характеристики властивостей учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [9].

У час науково-технічного, соціального й інформаційного розвитку цивілізації, зростання різноманітних ризиків, увага науковців має бути переорієнтована на здорову людину. Основним завданням сучасної валеологічної та медичної науки в нашій країні має стати вироблення довгострокової стратегії збереження населення України й найшвидшого відновлення його здоров'я. Особливу актуальність посідають дослідження з розробки фундаментальних основ індивідуального здоров'я, а саме: міждисциплінарні дослідження механізмів здоров'я та факторів, що на нього впливають; створення баз валеологічної інформації; математичних моделей; експертних систем оцінювання показників здоров'я; інтелектуального забезпечення здоров'язбереження [5].

Зважаючи на стан здоров'я громадян в Україні, виникла необхідність широкого запровадження превентивних освітніх програм для пропагування здорового способу життя вже на перших етапах шкільного навчання. Адже навчальний процес у загальноосвітньому навчальному закладі є складною формою розумової діяльності учнів. За останній час воно характеризується великим обсягом інтелектуальної роботи, 6 – 8 годинним щоденним навантаженням, необхідністю постійного виконання плану організації режиму робочого дня, тижня і необхідністю перспективного річного планування життя. Важливо, щоб дитина сама, можливо навіть на підсвідомому рівні змогла оцінити стан свого здоров'я і контролювати які навантаження для неї є позитивними, які негативними. А для цього дитина має бути компетентною в питанні збереження власного здоров'я.

Для досягнення мети здорового способу життя на державному рівні, спочатку необхідно почати формування і виховання підростаючого покоління, а саме школярів. Адже свідоме освоєння певної інформації починається в шкільному віці. Якщо учні на свідомому рівні почнуть піклуватися про власне здоров'я, здобудуть певну компетентність в даній галузі, це дасть змогу досягти більш високої мети [6].

На стан здоров'я школярів впливає ціла низка об'єктивних та суб'єктивних чинників – несприятливі екологічні умови, погіршення якості медичного обслуговування, невідповідні санітарно-гігієнічні умови навчання, поширення серед учнівської молоді негативних звичок. Стрімко зросла популярність у дитячому середовищі таких новітніх розваг, як комп'ютерні ігри, соціальні мережі та багато іншого, що витісняють собою фізично активну діяльність – рухливі ігри, спортивні заняття. Надмірне захоплення гаджетами спричиняє навіть виникнення нової форми психологічної залежності [3].

Найбільш руйнівним чинником для здоров'я молоді є поширення шкідливих звичок – паління, вживання алкоголю та наркотичних речовин. Перед суспільством виникає нагальна потреба у формуванні у молодих людей світоглядних цінностей здоров'я, надання знань і формуванні практичних навичок ведення здорового способу життя (здоров'язберігаючої компетентності).

Наразі ведеться активна просвітницька робота в школах щодо здорового способу життя. Останнім часом до освітньої та виховної функції школи приєднується функція збереження здоров'я. За рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров'я, шкільні профілактичні програми повинні забезпечувати формування в учнів здоров'язберігаючої компетентності та створення відповідних шкільних умов.

Одним із дієвих шляхів для формування здоров'язберігаючої компетентності учнів з розвиток сучасної системи освіти, що визначається інноваційними перетвореннями, в основі яких лежить використання компетентнісного підходу. Таким чином, особливої актуальності набуває робота з розвитку в дітей здоров'язберігаючої компетентності, як ключової в сучасній системі освіти України. Зміст освіти в сфері здоров'я і безпечної життєдіяльності повинен бути цілісним, збалансованим, відповідним віку і потребам учнів, а також спрямованим на формування життєво необхідних навичок. Компетентнісний підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром у світі. Компетентнісний підхід передбачає надання переваги практичній спрямованості освіти, характеризується особистісним та діяльнісним аспектами. Він вимагає перенесення акценту із засвоєння дітьми нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток у них

здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та індивідуальний досвід у різноманітних життєвих ситуаціях [1].

Сутність навчання здоров'язберігаючим компетентностям принципово відрізняється від прийнятих в інших освітянських галузях. Головна відмінність полягає в тому, що вплив повинен спрямовуватися на формування усвідомленого підтримання та збереження здоров'я

Вирішальна роль у формуванні здоров'язберігаючої компетентності учнів належить батькам і школі. Школа – єдина структура, яка забезпечує майже стовідсоткове охоплення дітей і здатна системно та послідовно формувати в учнів мотивацію до оволодіння даної компетентності. Одним з пріоритетних напрямків державної політики в розвитку освіти визначено формування здоров'язберігаючої компетентності учнів [7].

Сучасна освіта, характеризується широким впровадженням технологічного підходу. І це є об'єктивним процесом, новим етапом в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу і забезпечення процесу природного розвитку дитини.

Поняття «технологія» в педагогіку прийшло з виробництва, де визначається як сукупність різних елементів, зокрема прийомів, операцій, дій, процесів та їхню послідовність, тобто це своєрідна майстерність людини. Таким чином «технологія» виступає як алгоритм за допомогою якого отримується запланований результат [5].

Формування у підростаючого покоління стійкої мотивації збереження та удосконалення власного здоров'я потребує організації системної комплексної роботи, спрямованої на діагностику, корекцію функціонального, психофізіологічного та духовно-морального стану дитини. Одним з шляхів вирішення поставлених завдань є створення здоров'язберігаючого середовища у навчальних закладах та формування здоров'язберігаючої компетентності учнів через зміст освіти.

Висновки. Таким чином, здоров'язберігаюча компетентність, як свідоме прагнення особистості до здорового життя, визначає її здатність успішно провадити навчальну та майбутню професійну діяльність, забезпечує особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом всього життя. Сучасний педагог, повинен уміти зорієнтувати дітей на осмислення будь-якої проблеми, своєї ролі в її розв'язанні, власної здатності до індивідуальної роботи в залежності від індивідуальних особливостей здоров'я, фізичних задатків. При цьому необхідно пам'ятати, що фізично удосконалюватися учень може у будь-якому віці, але фізично удосконалитися не можна протягом одного уроку. Для цього необхідне систематично займатися та вдосконалювали і розвивали свої вміння.

Список використаних джерел

1. Андрищенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема / Андрищенко Т. К. // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. 2012. № 7. С. 123-127.
2. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури» / Башавець Н. А. // Наука і освіта». 2013 № 1, 2. С. 120 – 121.
3. Бойченко Т. Є. Здоров'язбережувальна компетентність як ключова в освіті України / Бойченко Т. Є. // Основи здоров'я і фізична культура. 2008. № 11, 12. С. 6, 7.
4. Буркова Л.В. Структурний підхід до поняття педагогічної технології: <http://eprints.zu.edu.ua/2190/1/10.pdf>
5. Ващенко О. М. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посіб. / Ващенко О. М., Єрмолова В. М., Іванова Л.І. та ін. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2012. 192 с.
6. Гаркуша С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-методичний аспект : [монографія] / Гаркуша С. В. Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2014. 392.
7. Загородній В. В. Сучасні проблеми здоров'я дитячого населення шкільного віку та шляхи її вирішення / Загородній В. В. // Вісник Чернігівського національного педагогічного

університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 129. Том 3. Серія : Педагогічні науки : Збірник. Чернігів : ЧНПУ, 2015. С. 141- 144.

8. Шаповалова Т. Г. Формування здоров'язбережувальної компетентності гуртківців у позашкільному навчальному закладі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012, № 2 (20). С. 191-199.

9. Халло О. Є. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх педагогів / Халло О. Є. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Сер. : Педагогічні науки. 2014. Вип. 1.45. С. 168-170.

Семенюк Оксана Іванівна,
методист з психологічної служби районного
методичного кабінету відділу освіти Середино-Будської
районної державної адміністрації Сумської області

ПРОФІЛАКТИКА ПСИХОЛОГІЧНОГО НАСИЛЬСТВА СЕРЕД ШКОЛЯРІВ-ПІДЛІТКІВ

Актуальність дослідження. Насильство в закладах освіти серед школярів має різну природу і характер, проявляється як у формі одноразових насильницьких дій, так і у вигляді постійних знущань, принижень і систематичного цькування (булінг). Особливу небезпеку становить систематичне насильство – цькування або булінг. Булінг (від англ. bully – хуліган, задирака, грубіян, «to bully» – задиратися, знущатися) – тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини. Особливою ознакою булінгу є довготривале «відторгнення» дитини її соціальним оточенням. Діти, що зазнали насильства, самі стають агресивними, що найчастіше виявляється в діях та ставленні до слабших: молодших за віком дітей чи тварин. Часто їх агресивність проявляється в грі, інколи спалахи гніву не мають видимої причини.

Деякі з них, навпаки, занадто пасивні, не можуть себе захистити. І в тому і в іншому випадку порушується контакт, спілкування з однолітками. Практично всі діти, що постраждали від жорстокого поводження і зневажливого ставлення, перенесли психічну травму, розвиваються з суттєвими особистісними, емоційними і поведінковими особливостями, що негативно впливає на їх подальше життя. Тому одну з ключових ролей у справі захисту дітей від насильства відіграє профілактика.

Мета статті – охарактеризувати напрями профілактичної роботи з попередження психологічного насильства серед школярів-підлітків.

Виклад основного матеріалу. Ефективність профілактичної роботи з цього напрямку в значній мірі залежить від розуміння актуальності проблеми насильства в умовах конкретного закладу освіти, основних чинників формування насильницького поводження підлітків тощо. А тому з метою визначення ставлення учнів до проблеми насильства, аналізу проблеми та визначення допомоги, якої потребують діти, у жовтні 2019 року проведено районне соціологічне дослідження серед учнів 9-10 класів. У якості основного методу дослідження використано анкетне опитування. Всього в опитуванні взяли участь 70 школярів.

Проведене дослідження засвідчило, що 91% учнів вважають насильством будь-яку дію однієї особи щодо іншої, внаслідок якої завдається шкода фізичному та/або психічному здоров'ю, 9% – не змогли визначитися з відповіддю.

Здебільшого діти вчиняють психологічне насильство (давання прізвиськ, образи) – 74% відповідей. Серед інших видів насильницької поведінки переважає фізичне насильство (зумисне штовхання, побиття) – 26% відповідей. На прояви економічного насильства, зокрема відбирання чужих речей, грошей, вказали 10% респондентів. Однак не слід забувати,

що для особистості дитини, яка ще формується, величезне значення мають так звані «легкі» форми насильства, такі як використання прізвиськ, ігнорування її почуттів і потреб.

Більше половини опитаних учнів (66%) зазначили, що вони стикалися з тими чи іншими видами насильства саме в закладі освіти (шкільний коридор – 34% відповідей, шкільний туалет – 19% відповідей, вулиця біля школи – 13% відповідей). Ці результати підтверджують той факт, що заклад освіти не лише відіграє в житті дітей важливу роль як основне середовище соціалізації, але є й місцем, де діти найчастіше стикаються з насильством у своєму житті. На питання «Чи були ви коли-небудь учасником або свідком такої ситуації у вашій школі, коли група учнів обирає собі жертву, якій дають прізвиська, дражнять, залякують?» розподіл відповідей наступний: мені невідомо про ситуацію насильства у школі – 57%, чув про ситуацію насильства у школі – 33%, був у ролі жертви – 17%, брав участь у знущанні над жертвою – 3%. У ролі агресорів опитані діти називають однолітків та старших учнів (відповідно 40%, 33%).

Серед причин, через які учні стають жертвами знущань інших школярів майже половина респондентів (49%) вказала на зовнішній вигляд, 47% – випадки, коли дитина не може за себе заступитися, 39% – поведінку, 30% – фізичні обмеження, по 24% – матеріальний статус і самопровокування агресії, 21% – належність до певного етносу, національності, раси.

На питання «Чи зверталися по допомогу жертви насильства і до кого саме?» розподіл відповідей наступний: мене ніколи не ображали і не знущалися – 51%, ні до кого не зверталися – 23%, до батьків – 17%, до класного керівника чи вчителя – 16%, до практичного психолога – 13%, до друзів – 10%. При чому 60% постраждалих від насильства вважають ефективною отриману допомогу.

Респонденти визначили зміни, необхідні для покращення стосунків між учнями у класі та школі: взаємне позитивне ставлення один до одного – 64% відповідей, влаштовувати більше поїздок класом та більше спілкуватися між собою – 43% відповідей, щоб учителі ставилися однаково добре до всіх учнів – 29% відповідей, щоб старші не ображали молодших – 26% відповідей, щоб «погани» учні не заважали вчитися решті – 16% відповідей.

Узагальнюючи результати опитування, можна зробити наступні висновки.

1. Проблема насильства не є новою і незнайомою для учнів. Відкрите обговорення цієї проблеми призводить до формування аналогічних понять і уявлень відносно піднятої теми у старшокласників.

2. Незважаючи на ту роботу, що проводиться в закладах освіти з попередження насильства, діти потерпають від насильства, що підтверджує їх самоідентифікація як таких. А тому необхідні додаткові дії, покликані не тільки допомогти дітям захиститися від насильства, а й створити на базі школи безпечний для дітей та вільний від насильства простір.

3. Ознайомлення учнів з інформацією про прояви насильства, а також його наслідки потребує подальшої роботи. Особливу увагу варто приділити ознайомленню з наслідками «легких» форм прояву насильства серед дітей, зокрема психологічному його виду.

Усе вище зазначене актуалізує проблему посилення профілактичної роботи в навчальних закладах щодо попередження проявів психологічного насильства в учнівському середовищі.

Організація профілактичної роботи має передбачати реалізацію таких напрямів діяльності: оптимізація соціально-виховного середовища загальноосвітньої школи; утвердження цінностей і норм здорового способу життя; гармонізація особистісного розвитку підлітків; формування в школярів конструктивних навичок поведінки.

У психолого-педагогічної літературі соціально-виховне середовище розглядається як «сукупність оточуючих дитину соціально ціннісних обставин, що впливають на її особистісний розвиток і сприяють входженню в сучасну культуру»; один з основних факторів педагогічного впливу на учня у позанавчальний час; простір педагогічного проектування умов, соціалізації та самореалізації особистості, в якому активізується виховний потенціал культурно-дозвілєвої діяльності; аспект педагогічно керованого впливу

на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та психологічні якості особистості підлітка.

Соціально-виховне середовище школи у контексті нашого дослідження ми розглядаємо як один з основних факторів педагогічно керованого впливу на учня, що дозволяє коригувати ціннісні орієнтації, моделі поведінки та якості особистості підлітка, використовуючи виховний потенціал культурно-дозвілдової діяльності.

В організаційно-педагогічній площині соціально-виховний простір трактується як сукупність соціально-психологічних і духовних чинників та умов, що безпосередньо оточують учня в процесі його навчання. Середовище життєдіяльності школяра, багатомірне і динамічне, містить форми спілкування, духовні цінності, значущі для навчального закладу події і символи. Актуальність оптимізації культурно-освітнього середовища обумовлена тим, що його функції є основоположними, оскільки визначають цінності людини, її норми, ідеали, особистісну успішність. Як відомо, розвиток особистості, багатство людської індивідуальності багато в чому визначаються і забезпечуються соціально-культурними умовами її буття – зміст та якість культурного простору неминуче переходять у духовний світ особистості. Сміслові та символічні складові культурно-освітнього простору відіграють роль орієнтиру в ціннісних перевагах учнів, формують у них почуття корпоративності, «сімейної близькості», «спорідненості», мотивують характер і форми поведінки школярів.

Регулятором соціально-виховного середовища стають шкільні традиції, що встановлюють поведінковий спектр нормативних відносин між учнями і вчителями, домінування тих чи інших способів самовираження, характер спільної діяльності дітей і педагогів, критерії оцінки і способи вирішення конфліктних ситуацій, що виникають. Важливим елементом соціально-виховного середовища є психологічний клімат колективу, який може бути доброзичливим чи агресивним, вільним або авторитарним, творчим або формалізованим. Особливу роль у структурі середовища відіграє предметно-просторове оточення (облаштування приміщень школи, класних кімнат, навчальних кабінетів, шкільного двору, спортмайданчиків, а також зовнішня форма колективу), яке створює сприятливий соціально-психологічний фон, на якому розгортаються взаємини всіх суб'єктів соціально-культурної взаємодії. Предметно-просторове оточення стає фактором виховання в тому випадку, якщо воно персоніфіковане і суб'єктивно значуще, якщо воно стає предметом турботи учнів, які ініціативно підтримують і творчо перетворюють предметний простір свого «шкільного дому».

Оптимізація соціально-виховного середовища в системі профілактики насильницької поведінки підлітків має свої особливості. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано – через активізацію соціально-психологічного та соціально-педагогічного аспектів педагогічного потенціалу середовища освітнього закладу, включення особистості в різні види соціокультурної діяльності. Ефективність профілактичного процесу залежить, з одного боку, від зовнішніх умов – від того середовища життєдіяльності, в яку особистість дитини включена в силу необхідності або власного вибору, з іншого боку – від активності самої людини, її усвідомленого прагнення стати особистістю, зрозуміти і сформувати себе як повноцінного члена суспільства.

Важливу роль у здійсненні профілактичної діяльності, спрямованої на протидію насильству, є просвітницька робота серед дітей, яку проводять фахівці психологічної служби, класні керівники, педагоги. Вона спрямована на підвищення рівня знань учнів про власні права та механізми їх використання, розуміння правових наслідків насильницької поведінки, можливі способи захисту, інформування про допомогу, яку учень (постраждалий або агресор) може отримати в закладі.

Одним із важливих напрямів профілактики насильства в освітньому середовищі є формування у здобувачів освіти умінь і навичок розвитку і підтримки здорових міжособистісних відносин. Для цього до освітнього плану закладу освіти необхідно включити програми, які навчають дітей навичкам керування своєю поведінкою,

шанобливого ставлення до однолітків і дорослих, конструктивного вирішення конфліктів, самостійного прийняття рішень. Важливо, щоб у рамках таких програм також обговорювалися питання, пов'язані з репродуктивним здоров'ям і поведінкою. Подібні програми допомагають учням засвоювати загальнолюдські цінності, вчитися поважати права і гідність людини, гендерну рівність і різноманіття, формуватися як особистість, підвищувати самоповагу і зміцнювати самооцінку.

Висновки. В процесі дослідження з'ясовано, що одну з ключових ролей у справі захисту дітей від насильства відіграють саме загальноосвітні навчальні заклади, адже сучасні заклади освіти й виховання при всіх їх проблемах, труднощах, недоліках зберігають статус одного з основних інститутів соціалізації особистості, її становлення і розвитку. А тому дорослі, які здійснюють контроль за навчальними закладами і які працюють у них, зобов'язані забезпечити умови, що сприяли б утвердженню людської гідності дитини та її розвитку. Ефективність профілактичної роботи залежить не від проведення окремих виховних заходів, а від загальної організації соціально-виховного середовища школи.

Список використаних джерел

1. Пихтіна Н.П. Педагогічна профілактика адиктивної поведінки учнів: навч. посіб. / Н.П. Пихтіна, Н.І. Яковець. Ніжин: Вид-во Ніжинського педуніверситету імені Миколи Гоголя, 2003. 116 с.
2. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А.Й. Капської. К.: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
3. Система захисту дітей від жорстокого поводження / за ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної. К.: Держсоц-служба, 2005. С. 3.

Семьонова Дарина Ігорівна,
магістрантка спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНИХ ЗМІН

Актуальність дослідження. В умовах реформування освіти України, першочергової значущості набуває необхідність осмислення особливостей розвитку педагогічної освіти в Україні як складової європейського освітнього простору. Особливої актуальності набувають проблеми удосконалення підготовки учителів, розвитку їх креативності. У сучасних умовах вчитель повинен володіти здатністю до творчого мислення та інноваційної діяльності, самостійності й нестандартності рішень, інтелектуальної компетентності. Оскільки від вчителя значною мірою залежить якість системи загальної середньої освіти.

Мета статті – розкрити особливості педагогічної креативності педагогів в умовах інноваційних змін.

Виклад основного матеріалу. Професія педагога потребує особливого ставлення до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства й відповідного коригування своєї роботи. Особливу значимість ця здатність має в умовах інформаційного середовища, що потребує багатьох принципово відмінних від попередніх навичок, умінь і відповідного мислення.

Заклади освіти як один з найважливіших інститутів соціалізації людини, підготовки молоді до активних майбутніх суспільних процесів повинна бути винятково уважною як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання та виховання. Інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя, оскільки інновації є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення педагогічного досвіду. Педагог, який упроваджує інновацію, створює особливе середовище,

що, врешті-решт, буде проявлятися та впливати на інноваційність навчального закладу в цілому.

Готовність учителя до інноваційної педагогічної діяльності – особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. Мотивацію можна визначити насамперед як складну, багаторівневу систему збудників, що включає потреби, мотиви, інтереси, ідеали, прагнення, налаштування, емоції, цінності тощо.

За структурою готовність до інноваційної діяльності є складним інтегративним утворенням, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один з важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, формування інноваційної компетентності педагога, що об'єднує систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність упровадження нових педагогічних технологій у педагогічній діяльності.

В інноваційному освітньому просторі високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя, тобто педагог має володіти такими знаннями, вміннями та здатностями:

- спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця;
- вибудовувати свою професійну діяльність з метою реалізації кожним учнем можливостей для самостійного високоефективного розвитку;
- визначення проблематики і змісту професійної та особистісної підготовки;
- актуалізації необхідності створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність;
- пошук нових підходів з метою впровадження інноваційних методів роботи.

Основні принципи інноваційної діяльності педагога – диференціація та індивідуалізація, інтеграція та демократизація освіти. Особливість інноваційної спрямованості педагогічної діяльності – перехід від нормативної до інноваційної, творчої діяльності, що передбачає зміну характеру освітньої системи, змісту, методів, форм, технологій навчання й виховання. Метою освіти за таких умов є вільний розвиток індивідуальних здібностей, мотивів, особистісних цінностей різнобічної, творчої особистості.

До професійних та особистісних якостей діяльності педагога, підготовленого до інноваційної професійної діяльності, відносимо такі:

- усвідомлення смислу й цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осмислена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну освітню програму, у якій реалізовано індивідуальний підхід до дітей, ураховано освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири;
- співвіднесення сучасної йому реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригування освітнього процесу за критеріями інноваційної діяльності;
- здатність визначати індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей;
- уміння продуктивно, нестандартно організувати навчання й виховання, тобто забезпечувати досягнення дітьми результатів і стимулювати розвиток учнів на основі інноваційних технологій навчання;
- володіння технологіями, формами й методами інноваційного навчання, що передбачає вміння на основі особистого досвіду й мотивів вихованців бути співтворцем мети їхньої діяльності, зацікавленим і компетентним консультантом та помічником у співвіднесенні мети з результатом, використанні доступних для дітей форм рефлексії та самооцінки;

здатність бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та культурне самовираження вихованців;

уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців;

здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Основними показниками готовності педагога до інноваційної діяльності вважаємо такі: усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій; інформованість про новітні педагогічні технології; володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій; зорієнтованість на створення власних творчих завдань; готовність до подолання труднощів.

Своєчасне, об'єктивне з'ясування рівня сформованої готовності кожного педагога до інноваційної діяльності дає змогу спланувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу як важливого компонента структурних професійних якостей.

Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти.

Він повинен уміти сам і навчити учнів: творчо засвоювати знання і застосовувати їх у конкретних навчальних і життєвих ситуаціях; критично осмислювати здобуту інформацію; оволодівати вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки.

Педагог-професіонал не лише зорієнтований на трансляцію знань, умінь і навичок, а й на розвиток людських здібностей, такий, що вміє на практиці працювати з освітніми процесами, будувати розвивальні освітні ситуації, а не просто ставити і вирішувати дидактичні завдання, такий, що дійсно є реальним суб'єктом педагогічної діяльності.

Це має бути педагог нового типу, здатний: швидко реагувати на суспільні зміни, що відбуваються; корегувати власну професійну діяльність щодо співвідношення соціальних вимог.

Він має бути передусім професіоналом у педагогічній діяльності, на відміну від спеціалістів вузьких предметних областей, цілеспрямовано здійснювати загальну освіту і розвиток вихованців, здатний до проектування власної діяльності, її змін та вдосконалення. Характерною особливістю його професійної свідомості має бути зосередженість мислення на педагогічних проблемах, бачення педагогічного процесу як цілісного явища, центральне місце в якому належить особистості дитини.

У сучасних умовах існує гостра потреба суспільства у тому, щоб його члени навчились адаптуватись до швидких соціально-економічних змін, тому формування у людини творчого ставлення до навколишнього світу і його пізнання, а разом із тим і пізнання себе у світі є надзвичайно важливим.

Тому кожен учитель повинен розвивати в собі потребу в цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, розвивати професійні вміння, допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом щастя та самовдосконалення.

Вітчизняною та зарубіжною наукою накопичено певний досвід у розробці основних теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості педагога. Серед важливих пріоритетних якостей творчої особистості вчителя учені виокремлюють:

- Прагнення до самореалізації. Одна з вищих потреб особистості, яка виявляється у реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності.

- Захоплення справою як покликанням. Висока зацікавленість справою, якою займається людина, ототожнення себе зі своєю справою, глибока задоволеність нею і постійна готовність удосконалювати справу.

- Автентичність особистості. Щира та відверта позиція щодо ставлення до себе та інших, небажання ховатися за умовними масками, ховати свої спрямування, думки і переконання, власні індивідуальні особливості.

- Незалежність щодо суджень. Здатність особистості до висловлювання власних суджень, не пристосовуючись до думки інших; повна самостійність в оцінках.

- Упевненість у власних силах. Оцінка своїх сил і можливостей адекватна досвіду: вибір цілей і завдань, які людина здатна вирішувати на високому рівні якості, відсутність невинуватої тривожності під час вибору та реалізації цілей.

- Індивідуальність і гнучкість. Здатність до самостійної постановки цілей, а також їх зміни залежно від умов діяльності, зокрема вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, які виникають.

- Критичність і високий ступінь рефлексії. Постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності.

Отже, творчий учитель – це особистість, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності (креативні риси особистості й додатково сформовані мотиви, особистісні якості, здібності, які сприяють успішній творчій педагогічній діяльності), відповідним рівнем знань предмета, який викладає, набутих психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які, за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов, забезпечують його ефективну педагогічну діяльність із розвитку потенційних творчих можливостей учнів.

Творчість є необхідною складовою праці вчителя. Без неї неможливий педагогічний процес. Творчість педагога специфічна за своєю суттю. Учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їм шляхи до розуму і серця своїх учнів. При цьому творчість – необхідна умова становлення самого педагога, його самопізнання, розвитку і розкриття як особистості. Творчість формує педагогічний талант учителя.

Сучасний учитель повинен навчити дітей системного мислення, методів пізнання та самоорганізації, допомогти розкрити власний потенціал, стимулювати та активно використовувати творчі можливості кожної особистості.

Важливою умовою реалізації такого підходу є креативність педагога. Які ж риси мають, бути притаманні творчій особистості вчителя, вихователя, керівника освітньої установи? Це насамперед: високий рівень моральної свідомості; постійний пошук оптимальних оригінальних вирішень поставлених завдань; творчий стиль мислення; здатність бачити проблему; виявляти суперечності; творча фантазія, розвинена уява; прагнення досягти ефективного результату за конкретних умов праці; високий рівень загальної культури.

Відомі вчені В. А. Кан-Калікта, М. Д. Нікандров виокремлюють основні умови перетворення діяльності вчителя у творчу: усвідомлення себе як творця у педагогічному процесі; усвідомлення сутності, значення і завдань власної педагогічної діяльності, її мети; сприймання вихованця як особистості в педагогічному процесі (як об'єкт і суб'єкт виховання); усвідомлення власної творчої індивідуальності.

Висновки. Готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності – особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

За структурою готовність до інноваційної діяльності є складним інтегративним утворенням, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один з важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого

потенціалу, формування інноваційної компетентності педагога, що об'єднує систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність упровадження нових педагогічних технологій у педагогічній діяльності.

Педагогічна креативність передбачає здатність до творчого пошуку, нестандартного розв'язання педагогічних задач і характеризується за цілим рядом параметрів. Вона характеризується за допомогою таких критеріїв як швидкість (продуктивність) і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

На основі аналізу відповідної наукової літератури нами розроблено основні параметри, які характеризують педагогічну креативність: здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність); здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність; здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Управління школою. 2004. № 34. С. 7.
2. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
3. Литвиненко С. Креативність як загальна здібність до творчості: сучасні підходи. Збірник наукових праць полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Серія «Педагогічні науки». Випуск 3 (50). Полтава, 2006. С. 215-219.
4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання УРСР, 1989. 36 с.
5. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2004. 445 с.
6. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm
7. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія]. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
8. Шапрак О. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя. Рідна школа. 2007. № 9. С. 31–33.
9. Яковенко Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования. Вопросы психологии. 1996. № 3. С.28–43.

Сидоренко Ірина Валеріївна,
старший викладач кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПАРАДИГМИ ТА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

У національній освіті за остання роки змінилися пріоритети, підходи до її навчальної та виховної ролі, на сучасному етапі вони будуються на основі компетентісного підходу. При цьому уважного ставлення вимагають питання пов'язані з розвитком особистісно-професійної компетентності педагогів. Адже добре відомо, що освіта є своєрідним дзеркалом суспільства, і ті зміни, що відбуваються сьогодні у нашій країні, не можуть не відбитися на переосмисленні стратегії і тактики освітнього процесу.

З позицій психологічної парадигми, педагогам потрібно враховувати у своїй професійній діяльності знання щодо механізмів та закономірностей становлення особистості й тим самим сприяти створенню оптимальних умов для розвитку кожного учня, так як тільки через цілеспрямоване формування особистості учня можна по-справжньому вирішити завдання, які стоять перед освітою сьогодні. У зв'язку з чим, завдання допомогти дитині усвідомити себе особистістю – має стати головним для педагога як організатора освітнього процесу.

Останнім часом в освітніх закладах усе більша увага приділяється питанням особистісно-орієнтованого освітнього процесу, тобто такого процесу, який орієнтований на особистість. Загально відомим є факт, що особистістю не народжуються, особистістю стають, тобто особистість людини створюється суспільними відносинами, у які особистість вступає у своїй предметній діяльності. Про особистість говорять, коли людину розглядають як члена певного суспільства, як суб'єкта людських відносин та свідомої діяльності. Тобто, коли виділяють поняття особистість, то підкреслюють суспільну лінію та соціальні функції даної людини [3, с. 32].

Основна діяльність дітей проходить у стінах школи. Тому саме школа і повинна урізноманітнити цю діяльність, зробити її більш активною і конкретною, щоб надати можливість для різнобічного розвитку особистості учня.

Педагог сьогодні повинен не стільки вчити, скільки розуміти і відчувати, як дитина вчиться. Щоб людину навчати та виховувати, її треба знати у всіх проявах – це аксіома педагогіки. Як правило, класні керівники, учителі-предметники не знають досконало контингенту, з яким працюють, і виховний вплив здійснюють на інтуїтивному рівні. З позицій психологічної парадигми, високопрофесійний педагог повинен розуміти важливість системного аналізу та діагностики динаміки становлення особистості учня, у цьому сутність особистісно-орієнтованої педагогіки. Саме тому, педагог повинен розвивати свою особистісно-професійну компетентність.

Враховуючи активну роль психологічної служби на сучасному етапі реформування освіти, з метою удосконалення навчально-виховного процесу, гуманізації життя учнів, педагог за допомогою психолога повинен знайти ті методи, при впровадженні яких вивчення особистості буде відбуватися цілеспрямовано й усвідомлено. При цьому, ефективність від використання отриманих результатів педагогічного дослідження буде найбільшою, коли до процедури у напрямку пошуку цікавих підходів і форм на рівні співробітництва будуть залучені всі учасники освітнього процесу.

Практика показує, що тільки за умови співпраці педагога з психологом закладу можна говорити про психолого-педагогічний аналіз, передбачення та управління перебігом формування та розвитку як особистості учня, так і груп учнів у цілому. Це буде сприяти оптимізації професійної діяльності педагога з розвитку його особистісно-професійної компетентності і, тим самим, допомагати у доборі й послідовності вивчення всього різноманіття індивідуальних особливостей особистості учня, дозволяючи науково обґрунтовано здійснювати індивідуальний підхід до його формування.

З точки зору психологічної парадигми, при організації освітнього процесу педагогам потрібно розумітись на загальних закономірностях становлення особистості, а також знати умови, завдяки яким це становлення відбувається. Так, для особистості властивий постійний розвиток, у ході якого відбуваються якісні зміни як всієї системи і окремих її структурних елементів. Структурний аналіз поняття «особистість» показує, що особистість – це система, яка являє собою саморозвиваюче ціле, яка у процесі свого індивідуального розвитку проходить послідовно етапи ускладнення та диференціації. При цьому особистість являє собою дуже складну систему. Для того, щоб її вивчати, потрібно розуміти, на які компоненти в структурі особистості необхідно звертати увагу, які з них є визначальними.

Під структурою особистості розглядають – стійкий взаємозв'язок усіх сторін особистості, як цілісного формування. Щодо структури особистості існує багато моделей, теорій різних авторів. Якщо дати узагальнююче обґрунтування цього питання, можна

виділити загальні структурні блоки та елементи особистості. Так, розглядаючи проблему взаємозв'язку біологічного та соціального в особистості, можна виділити біологічну та соціальну структури.

На рівні біологічної структури особистості можна виділити фактори, які мають вплив на формування особистості: спадковість – те, що існує та розвивається на основі генного фонду предків людини; уродженість – умови внутрішньоутробного життя та наслідки родової діяльності матері.

Коли виділяють соціальну структуру особистості (все те, що з'явилося у людини як у члена суспільства і виникає у процесі її розвитку, у результаті спілкування з іншими людьми), то звертають увагу на вплив макросередовища та мікросередовища. Визначальними у цьому процесі є умови навколишнього середовища, зокрема, умови, які створюються які в освітньому процесі, при навчанні та вихованні учнів.

У аналізі структури особистості при гуманістичному підході акцент робиться на мотиваційну сферу та сферу потреб дитини, на виникнення і функціонування в її системі стійких ціннісних орієнтацій та моральних настанов, а також на подальше перетворення цієї системи під впливом умов життя. Головне питання, яке розглядається і вирішується при цьому, полягає у тому, щоб з'ясувати, як відбувається засвоєння дітьми тих або інших суспільних цінностей на різних етапах індивідуального розвитку в залежності від соціальних умов, що складаються [2].

Людина народжується та живе у людському оточенні, у світі предметів, у яких зафіксовано досвід суспільної практики людства. Досвід цей дитина отримує готовим і відразу з моменту народження вступає у дію з ним. Розвиток людини являє собою процес оволодіння цим досвідом як онтогенетичного, тобто індивідуального її становлення.

Психологічна наука сьогодні оперує декількома термінами для характеристики індивідуального розвитку. Найчастіше вживається поняття «онтогенез». Онтогенез являє собою індивідуальний розвиток людини як організму із закладеною у ньому філогенетичною програмою. Цією програмою визначається тривалість життя, послідовна зміна вікових стадій, вирішальних моментів цілісності людського організму: зачаття, народження, оформлення, зрілості, старіння, старості. Онтогенез – це цілісний процес становлення людини як організму, як свідомої істоти і як особистості (від злиття статевих клітин до смерті) [4, с. 60-61].

Становлення особистості – це найбільш широке поняття, яке служить для розгляду характеристики особистості та передбачає тривалий процес залучення особистості до соціального. Становлення – це постійний процес перетворення індивіда в особистість, що охоплює всі зміни, які відбуваються під час соціалізації.

Становлення особистості передбачає індивідуальне та вибіркоче засвоєння системи суспільних вартостей та формування на їх основі стійкої індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, які обумовлюють поведінку та діяльність людини. Основними показниками становлення особистості є її індивідуальність, самореалізація та світоглядні засади як на рівні соціуму, так і самої особистості.

У процесі становлення людини виділяють поняття розвиток та формування, які, досить часто, використовують як синоніми, хоча кожне з них має своє визначення, у межах якого їх доцільно використовувати.

Розвиток людини – це закономірні послідовні зміни у різноманітних людських системах життя (морфологічній, фізіологічній, психічній, соціальній), що виявляються в їхніх кількісних, якісних та структурних перетвореннях, у русі від простого до більш складного, від нижчих до вищих рівнів.

Розвиток у онтогенезі не означає, що він іде прямолінійно, у ньому спостерігаються своєрідні повторення, немов би повернення до попередніх етапів, але вже на вищому рівні, на основі нових надбань. Усі сторони розвитку людини рівноцінні за значенням та пов'язані між собою. Але у розрізі даної теми, нас в основному цікавить психічний та соціальний розвиток людини.

Так, у психології факторами розвитку позначають систему факторів, які визначають психічний та соціальний розвиток людини, вони є провідними детермінантами розвитку людини. Фактори розвитку можуть сприяти чи перешкоджати йому, прискорювати чи сповільнювати його. Виокремлюють такі фактори психічного розвитку – спадковість (біологічний), середовище (соціальний) та активність самої особистості (біосоціальний). Дія фактору спадковості знаходить свій прояв в індивідуальних властивостях людини та виступає при цьому в якості передумов розвитку, дія фактору середовища – в соціальних властивостях особистості, а дія фактору активності – у взаємодії двох попередніх.

Серед вирішальних умов розвитку особистості можна назвати: своєчасну включеність дитини у систему соціальних людських відносин – активна взаємодія в соціумі з великою кількістю різних за своєю індивідуальністю особистостями, психологію яких вона може опанувати, поведінку яких здатна наслідувати; наявність ефективних методів навчання та виховання, направлених на те, щоб закласти особистості, яка підростає необхідні для її особистісного становлення компетенції.

Формування, цим поняттям позначають процес розвитку під впливом зовнішніх факторів (виховання, навчання та у цілому соціального середовища). Особистість формується в умовах конкретно-історичного існування людини, у діяльності (трудовій, навчальній тощо). Формування особистості, як і її розвиток, відбувається завдяки зовнішнім впливам та може проходити за трьома шляхами – стихійним, цілеспрямованим та самоформуванням [1].

Найбільший вплив на формування особистості дитини належить стихійному формуванню – це об'єктивний, закономірний процес, який педагогам обов'язково потрібно враховувати у процесі соціалізації учня. Знаючи це, ні в якому разі не можна нехтувати цілеспрямованим формуванням, навпаки його потрібно посилювати, інакше, як свідчить практика, наслідки можуть бути непередбачуваними.

Характеризуючи особливості особистісного становлення людини, слід відзначити, що всі індивіди проходять одні й ті ж стадії (ступені) психічного розвитку, але проходять їх по-різному. У самому процесі розвитку та його результатах існують як типологічні, так і індивідуальні відмінності.

При вивченні особистості учня в умовах освітнього закладу педагогу за допомогою психолога потрібно виявити взаємозв'язок трьох основних особистісних характеристик, що забезпечують успішність його навчально-пізнавальної діяльності [5, с. 60]:

- 1) ставлення до предмету, змісту, процесу, результатів навчально-пізнавальної діяльності, що виражається у мотивації навчання;
- 2) характер взаємин учня з учасниками навчального-виховного процесу, що виявляється в емоційно-оціночних відносинах учня і вчителя, учнів між собою;
- 3) здатності саморегуляції навчальних дій, станів і відносин як показника розвитку самосвідомості.

У багатьох психолого-педагогічних дослідженнях містяться, як правило, діагностичні дані щодо тих чи інших особистісних якостей. З урахуванням цих даних, на основі аналізу, будуються шляхи конструювання виховного процесу в тому чи іншому напрямку. Саме тому, останнім часом відмічається поступовий перехід освітніх закладів на інноваційну систему освітньої діяльності на засадах особистісно-орієнтованого підходу з широким застосуванням системного педагогічного підходу та психологічного супроводу при вивченні особистості учня педагогом. Застосування комплексу діагностичних методик дає можливість отримати соціо-психофізіологічний портрет особистості.

Відносно кожного учня процедура дослідження педагогом у співпраці з психологом будується індивідуально. Своєрідність особистості, її генетичні дані, здібності, інтереси і нахили, досвід навчання, спілкування, самопізнання можуть бути зрозумілі тільки у контексті реальної життєдіяльності. Методика кожного окремого дослідження залежить від характеру об'єкту і предмету вивчення, загальної методології дослідження, мети пошуку, сукупності методів, які застосовуються у даному випадку. Обумовлюється особливостями

індивідуального стилю педагогічної діяльності й особистістю самого педагога, загальним рівнем кваліфікації дослідника та його науково-дослідницьким досвідом.

Отже, з позицій психологічної парадигми, при організації освітнього процесу, педагоги повинні знайти методи та умови, при здійсненні яких становлення особистості буде відбуватися цілеспрямовано й усвідомлено, при цьому, велика роль відводиться вивченню особистості учня педагогом у співпраці з психологом. Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів дає можливість певною мірою прогнозувати та проектувати становлення особистості учня по конструктивному шляху, сприяє успішності його навчально-пізнавальної діяльності та підвищенню активності учнів в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. М. : «Наука», 1986. 254 с.
2. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1987. 238 с.
3. Сидоренко І. В. Психологічна концепція особистості у науковій проєкції. Освіта Сумщини. 2016. № 3. С. 31-33.
4. Сидоренко І. В. Психологічна концепція особистості: структура особистості, її розвиток та формування в онтогенезі. Освіта Сумщини. 2017. № 1. С. 60-63.
5. Сидоренко І. В. Психологія особистості: управління процесом розвитку та формування особистості учня : навч. посіб. Суми : СОШПО, 2011. 140 с.

Теслюк Павло Васильович,

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
комунального навчального закладу

«Черкаський обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників Черкаської обласної ради»

АНАЛІЗ ГРУПОВИХ ФОРМ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ

Актуальність дослідження. Реалізація завдань, поставлених реформою української школи, можлива за умови постійного особистісного вдосконалення педагогічних колективів шкіл, відсутності деструктивних особистісних проявів (особистісних проблем) у педагогів, а також набуття ними здатності до процесуальної психодіагностики актуальних педагогічних ситуацій та глибинної саморефлексії. Групова психокорекційна робота з педагогічними працівниками, безумовно, сприятиме розвитку психологічної компетентності фахівців.

Мета дослідження – розкрити характерні особливості зарубіжних та вітчизняних напрямків групової психокорекційної роботи.

Виклад основного матеріалу. Виникнення групових форм психокорекції науковці датують 1946-1947 роками і пов'язують, перш за все, з іменами К. Левіна, К. Роджерса, Я. Морено [1, с. 140]. Дослідницька практика в школі групової динаміки К. Левіна, «центрована на клієнті терапія» К. Роджерса, психодрама Я. Морено є безпосередніми джерелами групової психокорекції. Стратегія соціального впливу, спрямованого на індивідуальні зміни, що реалізується в груповій психокорекції, виявилася надзвичайно ефективною. Це дозволило К. Роджерсу назвати груповий тренінг найбільшим соціальним відкриттям нашого століття. Обґрунтованість такої оцінки підтверджується величезною різноманітністю форм групової психокорекції, розповсюдженням її впливу (безпосереднього чи опосередкованого) практично на всі сфери життя сучасного західного суспільства. Існують значні відмінності між окремими психокорекційними групами. Це залежить від індивідуальності керівника, теоретичної моделі, яку він обирає (психоаналітична, екзистенційно-гуманістична, модель групи, центрованої на клієнті, гештальт-модель та ін.), а також від методичного інструментарію психокорекційного впливу. Відомий американський

психолог К. Рудестам виділяє такі найважливіші напрямки групової психокорекції: Т-групи (скорочене позначення тренінгових груп в аспекті міжособистісних стосунків), групи зустрічей, гештальтгрупи, психодрама, групи тілесної терапії, групи танцювальної терапії, групи терапії мистецтвом, групи тренінгу умінь [2].

Історія Т-груп пов'язана з іменем видатного соціального психолога К. Левіна, який показав, що зміни в установках особистості відбуваються більш ефективно у груповому, а не індивідуальному контексті. Він стверджував, що для виявлення і зміни своєї неадаптивної установки та вироблення нової форми поведінки суб'єкту необхідно вчитися бачити себе таким, яким його бачать інші. Зараз терміном Т-група позначаються різні за призначенням групи. Одні Т-групи у більшій мірі зорієнтовані на розвиток комунікативних умінь для ефективнішої організаційної діяльності, інші - на формування міжособистісних стосунків і вивчення групових процесів. Існують Т-групи, для яких первинними є виявлення життєвих цінностей суб'єкта, посилення його почуття самоідентичності (групи тренінгу сензитивності). Загалом робота в Т-групах спрямована на корекцію соціальної поведінки учасників тренінгу.

Розвиток груп зустрічей пов'язується, перш за все, з іменем К. Роджерса. На концепцію груп зустрічей вплинула гуманістична орієнтація центрованої на клієнті терапії, розробленої К. Роджерсом. Основними поняттями в теорії груп зустрічей є саморозкриття, усвідомлення самого себе, відповідальність, увага до почуттів, що виникають у ситуації «тут і тепер». На відміну від Т-груп, у групах зустрічей основна увага звертається не на груповому процесі чи процесі розвитку навичок міжособистісної взаємодії, а пошуку автентичності та відкритості у стосунках з іншими. Керівник прагне створити в такій групі атмосферу безпеки, довіри з метою заохочення свободи вираження членами групи інтимних думок і почуттів. У групах зустрічей уникають запланованих процедур і вправ, орієнтуючись на безумовне позитивне сприймання іншої особистості для того, щоб подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і залучити у груповий процес всіх членів групи. Мета груп зустрічей – особистісний розвиток суб'єкта, вивільнення його потенційних можливостей досягнення радощів життя.

Засновником психодрами є Я. Морено. Психодрама з'явилася в результаті театрального експерименту, розпочатого Я. Морено, який названий «спонтанним театром». У психодрамі основна увага зосереджується не на створенні сценічних образів як таких, а на вираженні за допомогою цих образів актуальних психологічних проблем суб'єкта та їх рефлексії. Перевагою психодраматичної дії є те, що психологічні проблеми членів групи не лише обговорюються, а й «переживаються» ними на сцені. Отже, психодрама – це терапевтичний груповий процес, в якому використовується інструмент драматичної імпровізації для вивчення внутрішнього світу клієнта. Основними поняттями психодрами є рольова гра, спонтанність, катарсис, інсайт. Ігрові методики, розроблені в психодрамі, широко використовуються в інших психокорекційних групах.

Гештальттерапія розроблялася Ф. Перлзом та його послідовниками на основі ідей психоаналізу, екзистенціальної філософії, гештальтпсихології. Найбільшого поширення набула групова форма гештальттерапії. Гештальтгрупа відрізняється від інших груп. Якщо у Т-групах і групах зустрічей заохочується активність всіх учасників тренінгу, зокрема, взаємодія між ними, то гештальттерапія являє собою договірне спілкування керівника та окремого члена групи, який добровільно зважується стати пацієнтом. Інші члени групи без коментарів спостерігають за процесом взаємодії терапевта і пацієнта. Роль групи зводиться до вираження підтримки. Цінність групової роботи Ф. Перлз пов'язував з тим, що члени групи, які спостерігають за поведінкою суб'єкта, з яким працює терапевт, починають краще розуміти себе і власні проблеми. В деяких гештальтгрупах групова взаємодія використовується в більшій мірі. В гештальттерапії увага зосереджується на очевидних проявах проблем клієнтів. На думку Ф. Перлза, інформацію, необхідну для терапевтичної зміни, слід шукати не в минулому суб'єкта, а в його безпосередній поведінці, у тому, як він взаємодіє з терапевтом і проявляє себе у цій взаємодії. Методики і вправи гештальттерапії

спрямовані на подолання опору, розширення свідомості, інтеграцію протилежностей, посилення уваги до почуттів, усвідомлення відповідальності за свої вчинки. Мета гештальтгруп – допомогти кожному члену групи завершити травмуючий гештальт, пов'язаний з незадоволеними потребами, невираженими почуттями і т.п. Це відкриває можливість побудови нових гештальтів з вищим рівнем організації.

В групах тілесної терапії увага акцентується на фізичних характеристиках суб'єкта як своєрідному ключі до адекватного розуміння й корекції його психіки. Більшість видів тілесної терапії (біоенергетика А. Лоуена, метод Фельденкрайса, метод Александера, структурна інтеграція, первинна терапія та ін.) ґрунтується на теоретичних висновках В. Райха, який описав, як «захисні» установки суб'єкта виявляються у напруженні м'язів (тілесній броні) і утрудненому диханні. За таких уявлень, безпосередній вплив на м'язи допомагає вирішенню психологічних проблем суб'єкта. Тілесна терапія включає фізичний параметр у груповий досвід і таким чином висуває альтернативу когнітивним груповим методам.

Групи танцювальної терапії беруть свій початок у творчому танці, який дозволяє виразити весь діапазон людських емоцій. У танцювальній терапії танок розглядається як комунікативний засіб, для особистої презентації використовуються будь-які форми: танець примітивного племені, вальс, рок і т.п. Метою танцювальної терапії є розширення сфери усвідомлення власного тіла, розвиток його позитивного образу та соціальних умінь, дослідження почуттів та ін. Особливо важливе значення групові методи танцювальної терапії мають у роботі з людьми з мовними вадами. На більшість форм танцювальної терапії вплинула психоаналітична теорія. Вагомий внесок у розвиток даного напрямку групової психокорекції зроблено М. Чейс, П. Бернстайном, А. Пессо та ін.

Поняття терапії мистецтвом вперше запропонував А. Хілл. Робота в групах терапії мистецтвом ґрунтується на психоаналітичних уявленнях, згідно яких продукт творчості суб'єкта (малюнок, ліплення, конструктор та ін.) розцінюється як відображення несвідомих процесів, що відбуваються в його психіці. В таких групах виходять з того, що різноманітні фантазії, мрії, фобії легше виявляються в продуктах образотворчого мистецтва, ніж вербально. Більшість груп терапії мистецтвом орієнтуються на фрейдівські або юнгівські концепції психіки і психотерапії або на гуманістичні теорії особистості. В деяких групах психокорекція пов'язується з процесом творчості, в інших головна роль належить пошуку несвідомих конфліктів, які символічно виявляються у результатах творчості. Проте в обох випадках образотворче мистецтво розглядається як засіб інтеграції та реінтеграції особистості.

Біхевіоризм та біхевіоральна (поведінкова) терапія є джерелами розвитку груп тренінгу умінь. Мета цих груп – розвиток таких форм поведінки, які розглядаються як бажані або членами групи, або суспільством у цілому. Будь-який інший ефект групи тренінгу умінь – отримання задоволення від групової взаємодії, підвищення компетентності у сфері спілкування, загальні зміни в розвитку особистості – розглядається як другорядний продукт досягнення специфічної мети групи. Групи тренінгу умінь допомагають учасникам сформуванню і розвинути такі важливі уміння, як керування тривогою, прийняття рішень, планування кар'єри, тренінг впевненості в собі та ін. Акцент у груповій роботі ставиться на розвиток умінь розв'язувати проблеми майбутнього і проблеми, з якими учасники приходять у групу. В групах тренінгу умінь не займаються історичними коренями поведінкових ускладнень суб'єкта. В центрі уваги перебуває поведінка, яка безпосередньо спостерігається. На відміну від раніше розглянутих тренінгових груп, група тренінгу умінь – це, швидше, запрограмований курс навчання, ніж серія психотерапевтичних занять. У більшості груп тренінгу умінь обмежуються спонтанні групові процеси та ігнорується роль групової динаміки в корекційному процесі. Члени групи розглядаються не як пацієнти, а як учні, що бажають набути уміння, які допоможуть їм покращити своє життя.

У вітчизняній практичній психології групова психокорекція найбільш яскраво представлена методом активного соціально-психологічного навчання (пізнання). Група

АСПН(П) складається з 10-14 учасників навчання і працює впродовж 10-12 днів 8-12 годин щоденно. Заняття у групі АСПН(П) організують з урахуванням їхньої тривалості в належно обладнаній аудиторії, що сприяє налагодженню зворотного зв'язку між учасниками навчання. На матеріалі спонтанної взаємодії у групі, в якій створюється атмосфера взаєморозуміння, підтримки, емоційної щирості, учасники навчання за допомогою керівника досліджують глибинні особливості власної психіки, обумовлені її несвідомою сферою. Робота в групі АСПН(П) відбувається за певними принципами, з якими учасників навчання ознайомлюють у вступній бесіді. Принципами АСПН(П) є: звертання один до одного на «ти» й по імені, щоб забезпечити спілкування на рівні «людина-людина»; сприймання себе й інших такими, якими вони є; емоційна відвертість; організація роботи за правилом «тут і тепер»; добровільність участі у навчанні. Важливим принципом АСПН(П) є орієнтація на щирість і чуйність у стосунках, а також дотримання вимоги не обговорювати групові події поза заняттями. Дотримання членами групи принципів її роботи – надзвичайно важлива умова створення належного психологічного мікроклімату, значимого для самопізнання й пізнання іншої людини. Результатом навчання у групі АСПН(П) є розширення самосвідомості його учасників і, як наслідок, оптимізація сфери спілкування, підвищення професійно-педагогічної компетентності, гармонізація потреб та форм поведінки, загальне оздоровлення.

Основними методами, які забезпечують психокорекційний процес в АСПН(П), є групова дискусія, рольова гра, психодрама, невербальна взаємодія, аналіз предметних моделей психіки, зокрема комплексу тематичних психомалюнків [3].

Висновки. Розвиток психологічної компетентності педагогічних працівників можливий завдяки формуванню рефлексивних знань щодо природи та першоджерел тих виявів психіки, які деструктують особистість педагога та взаємодію з іншими людьми, перешкоджають реалізації життєвих потреб та професійному зростанню. Ефективним засобом надання психологічної допомоги педагогам можуть бути різні напрямки групової психокорекційної роботи. Кожен з цих напрямків має свої характерні особливості і методичний інструментарій, який може бути адаптованим для вирішення конкретних прикладних завдань.

Список використаних джерел

1. Ковальчук М. А., Петровская Л. А. Проблемы группового тренинга в зарубежной психологии. Вопросы психологии. 1982. № 2. С.140-146.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. / общ. ред. Л. А. Петровской. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
3. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2006. 382 с.

Чала Інна Олександрівна,
магістрантка спеціальності 053 Практична психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

Актуальність дослідження. Суїцидальна поведінка, яка спостерігається в українському суспільстві, значною мірою торкається різних вікових категорій, але більш вразливими є люди дорослого віку. Для з'ясування справжніх причин виникнення феномена самогубства необхідно розглянути це питання в різних аспектах, а також урахувати різні умови соціального та асоціального характеру, об'єктивні та суб'єктивні фактори що супроводжують суїцид і затемнюють його дійсну природу.

Самогубство є відносно стійким соціальним явищем. Його попередження не можливе без знання причин, ознак-індикаторів, мотивів і умов [2, с.85].

З огляду на це, з'являється нагальна потреба у вивченні самого феномену суїциду та розробці рекомендацій щодо профілактики суїцидальної поведінки у дорослому віці з метою подолання негативних наслідків стрес-факторів.

Суїцидальна поведінка, яка спостерігається в українському суспільстві, значною мірою торкається різних вікових категорій, але більш вразливими є люди дорослого віку. Наукове опрацювання проблеми самогубства має давні традиції, але лише в Новий час, завдяки зусиллям медиків, соціологів і психологів, стали з'являтися роботи, що мають на меті не тільки пояснити феномен суїциду, але й знайти способи їх профілактики. І дотепер проблема суїцидальної поведінки у світі залишається нерозв'язаною, а тому стає дедалі актуальнішою, особливо на тлі зростання показників цього явища, яке, зокрема в Україні, набуває епідемічного характеру.

Для з'ясування справжніх причин виникнення феномена самогубства необхідно розглянути це питання в різних аспектах, а також урахувати різні умови, що супроводжують суїцид, які затемнюють його дійсну природу.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема суїцидальної поведінки у дорослому віці, як глибоке висвітлення деструктивної людської поведінки, досить широко репрезентоване, як у творчості мислителів античного світу, так серед сучасних іноземних і вітчизняних вчених, різних галузей знань, серед яких, зокрема, Р.З. Авакян, І.А. Алієв, С.В. Бородін, Є.М. Вроно, І.О. Кирилова, М.І. Ковальов,

А.Р. Ратінов, І. Паперно, Н. Фарберов, Р. Ettliger , А. Poczorny, D. Byglass, J. McCulloch та ін.

Мета дослідження – розкрити систему факторів і чинників, які впливають на прояв феномену суїциду та аналіз профілактичних заходів, щодо запобігання суїцидальної поведінки у дорослому віці.

Виклад основного матеріалу. Згідно даним ВООЗ, самогубства є третьою провідною причиною смерті серед людей дорослого віку [1, с.102]. Період дорослості – час самореалізації особистості, генерації, продуктивної трудової й творчої діяльності. Провідними потребами виступають потреба в праці й суспільному визнанні, вираженні власної індивідуальності, соціальної стабільності, вихованні нового покоління, задоволенні особистих потреб, як духовних так і матеріальних, перегляді життєвих програм і способів їх реалізації. Соціальна й професійна неспроможність, наявність фінансових проблем, падіння соціального престижу, безробіття, проблеми з власною зовнішністю, пов'язані із процесом старіння, наявність егоцентричних налаштувань, можуть стати причиною формування й розвитку аутоагресивної поведінки у дорослому віці.

Поширеними причинами суїцидальної поведінки серед осіб дорослого віку є: конфлікти в сім'ї і інтимно-особистісній сферах, смерть близьких. Індивід прагне знайти в сімейно-шлюбних стосунках любов, підтримку, розуміння, захист, надійність і стабільність. Сімейні проблеми пов'язані з хворобою або смертю близьких, погроза розриву подружніх, житлове питання, матеріальне неблагополуччя та інше, є причиною багатьох істинних та демонстративно-шантажних суїцидів. Сімейні конфлікти спричиняють 60-80% суїцидів. 70% суїцидів скоюють психічно здорові люди [1, с.112].

Дорослий вік, також характеризується поганою адаптацією при переїздах, зміни місця проживання, міграції, еміграції, різкій зміні навколишнього оточення, особливо в результаті вимушеного переселення, що пов'язано з бойовими діями, примусовою самоізоляцією при пандемії чи екологічними катастрофами.

Серйозним провокатором суїциду виступає не тільки соціально-політична та економічна ситуація у країні, а й художнє друковане слово, засоби масової інформації, публіцистика, кінематограф, які дають докладний опис способів реалізованих самогубств.

Отже, аналізуючи специфіку можливих проявів суїцидальної поведінки у дорослому віці припускаємо, що однієї з найважливіших причин суїциду належить депресія. У стані

депресії самогубство сприймається як порятунок від розпачу, безнадії, болісної незадоволеності собою, болю (особливо постійного), невиліковного або ізолюючого від суспільства захворювання (злоякісні пухлини, СНІД), безрадісної старості, похмурого й безнадійного майбутнього [5, с.472].

Критерії суїцидального ризику: самозвинувачення; почуття своєї малозначимості, невпевненості, непотрібності; негативні оцінки своєї особистості, навколишнього світу і майбутнього; уявлення про власну особистість, що не має права жити; байдужість до своєї долі, пригніченість, безнадійність, відчай; вина або відчуття невдачі, поразки; надмірні побоювання або страхи; досить болісне переживання самотності; запевнення в безпорадності і залежності від інших; «Тунельне бачення» – нездатність побачити інші прийнятні шляхи вирішення проблеми, крім суїциду; самоізоляція від інших людей і життя; порушення дисципліни або зниження якості роботи і пов'язані з цим неприємності на роботі.

Звичайно кожне самогубство має складну мотивацію, в основі якої лежить ціле сплетіння несприятливих обставин. Впливаючи одночасно, вони штовхають людину до фатального кроку. Будь-яка ситуація, яка сприймається людиною як криза, може вважатися індикатором суїцидального ризику.

Малкіна-Пих у суїцидальній поведінці виділила чотири групи індикаторів. Будь-які індикатори (ситуаційні, комунікативні, поведінкові, когнітивні, емоційні), в певних умовах можуть стати мотивами суїцидальної поведінки [4, с. 382]

Ситуаційні індикатори – будь-яка ситуація, що сприймається людиною як криза чи психотравма, є ситуаційним індикатором суїцидального ризику, смерть коханої людини, особливо дружини або чоловіка; розлучення; втрата роботи; вихід на пенсію; сексуальне насильство; грошові борги; шантаж; втрата високого поста; професійна неспроможність; каяття за скоєне вбивство або зрада; загроза тюремного ув'язнення або смертної кари; загроза фізичної розправи; отримання тяжкої інвалідності; невиліковна хвороба і пов'язане з нею очікування смерті; нервовий розлад; шантаж

Поведінкові індикатори. До поведінкових індикаторів належить: ескейп-реакції (відхід з будинку і т. п.); самоізоляція від інших людей і життя; різке зниження повсякденної активності; зміна звичок, наприклад, недотримання правил особистої гігієни, догляду за зовнішністю; вибір тем розмови і читання, пов'язаних зі смертю і самогубствами; часте прослуховування траурної або сумною музики.

Комунікативні індикатори – прямі або непрямі повідомлення про суїцидальні наміри; жарти, іронічні вислови про бажання померти, про безглуздість життя, також відносяться до непрямих повідомлень; запевнення в безпорадності і залежності від інших; прощання; повідомлення про конкретний план суїциду; самозвинувачення.

Когнітивні індикатори – дозволяють установки щодо суїцидальної поведінки; негативні оцінки своєї особистості, навколишнього світу і майбутнього; уявлення про власної особистості як про нікчемною, що не має права жити; уявлення про світ як місці втрат і розчарувань; уявлення про майбутнє як безперспективному, безнадійному; «тунельний бачення» – нездатність побачити інші прийнятні шляхи вирішення проблеми, крім суїциду.

Емоційні індикатори – амбівалентність стосовно життя; байдужість до своєї долі, пригніченість, безнадійність, безпорадність, відчай; переживання горя; невласлива агресія або ненависть до себе; гнів; ворожість; вина або відчуття невдачі, поразки; надмірні побоювання або страхи; почуття своєї малозначимості, нікчемності.

На основі аналізу всіх факторів і чинників, ми можемо виокремити об'єктивні та суб'єктивні фактори, які допоможуть нам підібрати більш ефективні діагностики, тести, опитувальники, щодо своєчасного визначення і попередження суїцидальної поведінки у дорослому віці

Об'єктивні фактори:

1. Аномічний суїцид (соціальне життя)
2. Фаталістичний суїцид (автократичне суспільство, підвищеної

регуляції поведінки)

3. Альтруїстичний суїцид (регламент суспільства)

4. Егоїстичний суїцид (релігія, шлюб, родина)

Суб'єктивні фактори: темперамент, характер, потреби та мотиви, таланти, стійке ставлення до себе, оточення, світу.

Перед тим, як запропонувати коригуючу програму, щодо профілактики суїцидальної поведінки підведемо підсумки. Аналізуючи фактори і чинники суїцидальної поведінки у дорослому віці, враховуючи різноманітність індикаторів і обставин дійшли до власних припущень і висновків.

На теперішній час опитувальники та анкети є одними з найбільш поширених діагностичних інструментів, які використовуються при оцінці суїцидального ризику та намірів.

Спеціалізовані опитувальники поділяються на дві групи:

1) методики, що включають відносно прямі запитання про наявність суїцидальних думок і переживань;

2) опитувальники, які виявляють індивідуальні особистісні фактори, які найбільш тісно пов'язані з високою ймовірністю скоєння суїциду.

Важливо відзначити, що діагностика суїцидальної поведінки включає в себе аналіз не тільки власне суїцидальних проявів (думок, переживань, тенденцій, вчинків та ін.) в їх статистиці та динаміці, а й усієї сукупності особистісних, навколишніх, клінічних факторів, що беруть участь у генезі суїциду. Для здійснення ефективної суїцидальної превенції дуже важливо виявити індивідуальну вразливість на ранній стадії, щоб здійснити спроби попередження її загострення. Це не завжди психологічно очевидно що, відповідно, вимагає спеціальних інструментальних методів оцінки суїцидального ризику [3, с.102].

Отже, якщо діагностика підтвердить суїцидальні наміри, їх імовірність, або людина сама звернулася за допомогою до психолога, то ефективність терапії буде із застосуванням екзистенціального підходу.

Висновки. Таким чином, враховуючи аналіз всіх факторів і чинників, це нам дає змогу своєчасно виявити суїцидальні тенденції. Проведення психогігієнічної роботи серед людей дорослого віку, виховання соціально позитивно орієнтованої особистості, розробка сучасних ефективних методів роботи з особами, схильними до аутодеструктивної поведінки та вдосконалення реадaptaційних програм щодо осіб, які вчинили спроби самогубства, будуть сприяти зниженню суїцидальної напруженості у суспільстві.

Список використаних джерел

1. Амбрумова А. Г. Актуальные проблемы суицидологии. Москва: МНИИП МЗ, 1986. 112 с.
2. Бехтерев, В. М. О причинах самоубийства и о возможной борьбе с ними. СПб., 1912. 85 с.
3. Доклад ВОЗ Предотвращение самоубийств: глобальный императив. Информационный бюллетень. N 398, Сентябрь, 2014. 102 с.
4. Малкина-Пых И. Г. Экстремальные ситуации. Москва: Эксмо, 2005. 382 с.
5. Юрьева Л. Н. Клиническая суицидология. Днепропетровск: Пороги, 2006. 472 с.

Чижиченко Наталія Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ БАТЬКІВ ТА ДІТЕЙ У ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ ПСИХОЛОГА

Актуальність дослідження. Батьківська родина є одним з головних інститутів соціалізації та розвитку особистості. Саме в родині дитина отримує перший досвід соціальної взаємодії, у процесі якої засвоюються соціальні норми, правила поведінки, переймаються психологічні установки, спосіб мислення, відбувається становлення емоційної зрілості та розвиток окремих її компонентів [3]: емоційної регуляції, емоційної рефлексії, емпатії.

Дослідження впливу сім'ї на різні сфери функціонування особистості проводилися як зарубіжними (А. Адлер, Е.Г. Ейдемільер, В.В. Юстіцкіс, Д. Віннікот, М. Кляйн, Е. Еріксон, Чжао Сінь, З. Фройд, А. Фройд та ін.) так і українськими (Н.В. Барінова, М.Є. Жидко, А.В. Коцар, Г.А. Коцюба, О.К. Яковенко, М.Н. Терещенко) науковцями. Так у дисертаційній роботі Чжао Сінь [4] визначено психологічні чинники батьківської сім'ї, що сприяють розвитку емоційної зрілості особистості.

Мета статті – обґрунтувати необхідність науково-практичних доробок з питань розвитку емоційної зрілості саме батьків і дітей. Визначити методичне забезпечення тренінгової програми з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в комунікації між партнерами (батьківсько-дитячі стосунки в тому числі) з'явилися психічні утворення, які руйнують процеси становлення емоційної зрілості особистості: синдром «емоційного холоду» (О.С. Кочарян [2], Н.М. Терещенко), «страх психологічної інтимності», «токсичне» (Р. Mellody) та узалеженне кохання, «міжособистісна залежність/контрзалежність» (О.С. Кочарян, Є.В. Фролова), «нарцисизм» (О.А. Шамшикова), «самотність» (С.Г. Корчагіна) та ін.

Науковці стверджують, що емоційна зрілість особистості є одним з головних факторів життєвого успіху та самореалізації людини. Наявність високого рівня емоційної зрілості сприяє побудові гармонійних та якісних міжособистісних стосунків, пов'язана з високим рівнем комунікативної компетентності, з високою соціальною адаптивністю людини, вмінням конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, долати життєві перешкоди.

Науковим підґрунтям визначення психологічних умов здійснення розвитку емоційної зрілості особистості є програми розвитку емоційної сфери Андреева Н.І., Бітянова М.Р., Бех І.Д., Бех І.В., Біда С.О., Кириленко Т.С., Матійків І.М., Нікіфорової Л.Б., стратегії розвитку емоційного самосприйняття, стратегії оволодіння навичками керування власними емоціями, стратегії підвищення соціальної чутливості, стратегії оволодіння навичками керування взаємовідносинами з оточуючими Т. Бредбері та Гривз Д., гуманістичний підхід К. Роджерса (безумовне сприйняття, емпатія).

Відповідно до завдань дослідження та отриманих результатів було розроблено тренінгові програму, яка спрямована на розвиток емоційної зрілості батьків та їх дітей.

Метою тренінгової програми є розвиток емоційної зрілості, досягнення осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями, що дозволяє здійснювати емоційний вибір. Тренінг спрямований на розвиток внутрішньоособистісних і міжособистісних емоційних компетенцій.

Завдання: розвиток емоційної зрілості; розвиток компетенцій емоційної саморегуляції; розвиток уміння до ідентифікації власних емоційних станів та розпізнавання емоцій оточуючих; розвиток осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями та розширення спектру емоційного реагування; розвиток умінь захищати власні психологічні кордони; розвиток комунікативних навичок та збільшення діапазону

невербальних засобів спілкування; розвиток навичок аналізувати, вербалізувати емоції і почуття власні та інших.

Психологічними умовами здійснення розвивального впливу є:

1) здійснення розвивального впливу з використанням потенційних здібностей людини з метою подолання недостатності емоційної обізнаності; 2) системний підхід до формувального впливу, пов'язаний з тим, що в процесі розвитку емоційної зрілості людини включаються й інші сфери розвитку (пізнавальні процеси, компетентність та ін.), а також система міжособистісної взаємодії; таким чином усуваються причини, що обумовлюють виявлені емоційні порушення; 3) віра в можливості людини опанувати завдання в розвивальному процесі та створення позитивних «точок зростання»; 5) здійснення розвивального впливу на емоційну сферу з урахуванням індивідуальних особливостей людини та запобігання шкоди її психічному і фізичному здоров'ю.

Психологічні принципи тренінгової роботи: комплексність; поступове збільшення складності розвиваючих технік; доступність; системність; зворотний зв'язок; активність; конфіденційність.

Розроблений тренінг являє собою комплекс психолого-педагогічних технік як прямого, так і опосередкованого впливу на особливості емоційної зрілості молодших підлітків.

Зміст тренінгу передбачає: проведення серії спеціальних групових занять спеціалістом (практичним психологом); підтримку та закріплення позитивних змін в психіці людини.

Критерії добору учасників тренінгу: цільова група – від 14 років і старші (діти та їх батьки); за особистим бажанням людини працювати в тренінговій групі.

Перелік психодіагностичних методик, рекомендований для використання: методика діагностики емоційної зрілості особистості (МДЗО О.С. Кочарян, М.А. Півень); Методика «Яким переживанням я віддаю перевагу» (Б.І. Додонов); Методика дослідження емоційної чуйності А. Меграбіеном і Н. Епштейн (модифікований тест-опитувальник емпатійних тенденцій Т.І. Пашуковою); Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (за В.В. Бойко); Тест Люшера; Проективна методика «Неіснуюча тварина»; «Дерево з чоловічками» (Піп Вілсон); метод діагностики міжособистісних стосунків (ДМС) Т. Лірі; діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл) (за вибором тренера).

Організація занять: частота занять – раз на тиждень по 2 год; кількість занять – 8, їх можна збільшити враховуючи динаміку групи та потреби учасників; кількість учасників – 10-16 осіб.

Перелік ігор, вправ, що використовуються на кожному етапі можна доповнювати та змінювати (важливо, щоб вони відповідали меті та завданням даної програми).

Критерії ефективності програми. Ефективність програми визначається за допомогою тестування учасників до і після тренінгової роботи. Діагностичний інструментарій обирає тренер (важливо обрати діагностичні методики, які будуть використані у вступній частині і в заключній).

Для виконання основної умови групової роботи – конфіденційності, важливо вибрати повністю ізольоване, просторе приміщення, оснащене звуковою апаратурою, килимовим покриттям (для виконання відповідних вправ), плоскою поверхнею для малювання і стільцями так, щоб усі могли сісти в коло.

План занять передбачає 3 основних частини: 1) вступна; 2) основна; 3) заключна.

Очікувані результати: зменшення емоційного напруження, уміння ідентифікувати власні емоції та розпізнавати емоції інших, підвищення рівня емпатії, розвиток компетенцій емоційної саморегуляції та рефлексії.

Тематичний план тренінгу

№ теми	Тема	Кількість годин
І	Вступна частина	2
	1. «Знайомство»	2

II	Основна частина		6
	2.	«Емоційний світ людини»	2
	3.	«Правила вербалізації емоцій» ⁰	2
	4.	«Тілесне Я + Емоційне Я»	2
	5.	«Все починається з емоцій»	2
	6.	«Емоційна саморегуляція»	2
	7.	«Конструктивні емоції»	2
III	Заклучна частина		2
	8.	«Емоції у сфері соціальних стосунків»	2
Всього:			16

Заняття 1 «Знайомство»

Мета: Ознайомлення учасників з умовами роботи тренінгової групи. Первинне засвоєння прийомів самодіагностики та способів саморозкриття, а також активного стилю спілкування та способів передачі та прийому зворотнього зв'язку. Створення атмосфери безпеки як основи подальшого розвитку групи.

№	Зміст	Час	Обладнання
1.	Привітання. Рефлексія (який у вас сьогодні настрій, емоції на початку заняття?). Вправа: «Мої очікування на сьогодні»	10 хв.	
2.	Вступна бесіда про емоційну зрілість. Ознайомлення учасників із правилами групової тренінгової роботи. Прийняття правил групи.	10 хв.	плакат
3.	Вправа «Снігова куля» Першим називає себе ведучий. Потім наступний учасник називає ім'я ведучого і своє. Кожен наступний учасник називає по черзі імена всіх представлених до нього.	15 хв.	
4.	Вправа «Про мене можна сказати...» Продовжити фразу: «Мій друг (мій тато, моя вчителька) сказав би про мене...». Мета – відпрацювання навичок рефлексії (оцінювання себе з позицій інших людей). <i>Саморефлексія:</i> наскільки я чутливий до інших, якими були переживання, емоції під час вправи.	25 хв.	
5.	Вправа «Мої якості» На окремі картці кожен учасник оцінює свої якості за 10-бальною шкалою: щирість, здатність подобатися, наскільки я «цікава особистість», почуття гумору, силу характеру, вміння підтримати іншого, потребу в підтримці. <i>Обговорення:</i> Чи поставив собі хто-небудь оцінку нижчу за 3 бали? За що? Яка думка інших з цього приводу? Які почуття виникали під час цієї вправи? Висновок: наша самооцінка не завжди співпадає з оцінкою інших, тому що ми міркуємо про себе виходячи з власних почуттів та думок, а оточуючі оцінюють нас, сприймаючи лише наші вчинки.	25 хв.	картки кожному учаснику
6.	Діагностичний етап. Проведення діагностичних методик (за вибором тренера, див. додатки). Наприклад: - Проективна методика «Неіснуюча тварина»;	30в.	

	- «Дерево з чоловічками» (Піп Вілсон); - метод діагностики міжособистісних стосунків (дмс) Т. Лірі; - діагностика «емоційного інтелекту» (Н. Холл)		
7.	Рефлексія Що поклав у свою «валізу знань»?	20 хв.	

Заняття 2

«Емоційний світ людини»

Мета: створити атмосферу довіри, розуміння і прийняття один одного. Вивчення власних емоцій та емоційних станів. Формувати конструктивне та бережливе ставлення до себе та інших людей.

№	Зміст	Час	Обладнання
1.	Привітання. Рефлексія (який у вас сьогодні настрій, емоції на початку заняття?). Вправа: «Мої очікування на сьогодні»	10 хв.	
2.	Вправа «Мене називають...» Назвати своє ім'я так, як вас називають ті люди, які вас люблять.	10 хв.	
3.	<i>Пригадування правил групи.</i> Ознайомлення учасників з темою заняття.	5 хв.	плакат «Правила групи»
4.	Вправа «Подібність і відмінність». Ведучий: «Люди спілкуються, бо вони схожі або відмінні один від одного. Давайте знайдемо відмінності і схожість один з одним. Кожен з вас повинен вимовити фазу, звертаючись до сусіда справа: «Ми з тобою схожі, тим що ... (називається будь – яка ознака «схожості»), але на відміну від тебе я ... (називається будь – якої ознака «відмінності»). Наприклад: «Ми з тобою схожі, тим що любимо тварин, а особливо кішок, але на відміну від тебе я люблю їсти пломбір з солоним огірком.» <i>Висновок:</i> Люди мають як схожість, так і відмінність, але усім хочеться почувати себе комфортно у суспільстві, тому треба берегти і поважати один одного [Помилка! Джерело посилання не знайдено.] .	25 хв.	
5.	Гра «Чарівна лавка емоцій» Кожен учасник пише на стікерах емоції, якими він хотів би володіти під написом «куплю». На другому аркуші під написом «продам» або «обмінюю» написати на стікерах емоції, яких би хотів позбутися або які заважають. Учасники ходять по «лавці», здійснюють «купівлю-продаж». Непорушне правило: емоції не можна просто віддавати, нічого не отримавши навзаєм. <i>Обговорення:</i> Чи легко було знайти емоції, які вони хотіли придбати або позбутися. Що вдалося, а що – ні. <i>Висновок:</i> Всі люди різні. Кожна людина по різному	30 хв.	по 2 аркуші на кожного учасника з написами «куплю» та «продам», липкі стікери

	реагує на себе, на інших, на світ. Але незважаючи на все ми можемо ладнати з іншими людьми.		
6.	<p>Притча «Як навчити дітей бути щасливими».Одного разу йшов по дорозі старий мудрий чоловік, розглядав природу і милувався весняними яскравими фарбами. Тут він побачив чоловіка, який ніс на плечах неймовірно великий тягар. Було помітно, як у нього від такої важкості підкошуються ноги.</p> <p>– Чому ти прирікаєш себе на такий тяжкий труд і страждання? – Запитав старець.</p> <p>– Я страждаю для того, щоб мої онуки і діти були щасливими, – відповів бідолаха. – Мій прадід прирікав себе на тяжку працю заради діда, дід – заради батька, батько – заради мене, а я буду страждати заради щастя моїх дітей.</p> <p>– А хтось у вашій родині був щасливим? – Поцікавився мудрий співрозмовник.</p> <p>– Поки ще ні, але діти й онуки точно стануть щасливими! – Мрійливо промовив чоловік.</p> <p>– На жаль, неписьменний не може навчити читати, а крїт ніколи не виховає орла! – Зітхнув старий мудрий чоловік. – Спершу потрібно навчитися самому бути щасливим, тільки тоді ти зможеш навчити щастю дітей. Це і буде твій найцінніший подарунок.</p>	30 хв.	
7.	<p>Рефлексія</p> <p>Що поклав у свою «валізу знань»?</p>	20 хв.	

Заняття 3 (скорочено) «Правила вербалізації емоцій»

Мета: розвиток навичок ефективного спілкування, зокрема аналізу та вербалізації емоцій і почуттів як власних так і співрозмовника. Дослідження учасниками власного рівня комунікабельності. Збільшення діапазону невербальних засобів спілкування та розширення спектру емоційного реагування через усвідомлення емоційного ресурсу у можливості віддалятися чи наближуватися у спілкуванні один з одним.

Заняття 4(скорочено) «Тілесне Я + Емоційне Я»

Мета: розвиток навичок ефективного володіння своїм тілом. Дослідження учасниками тих процесів, коли емоції говорять мовою тіла і розвиток вмінь до розпізнавання власних чи чужих емоційно-тілесних відчуттів. Усвідомлення учасниками важливості невербальних способів спілкування та розвиток осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційно-тілесними реакціями.

Заняття 5 (скорочено) «Все починається з емоцій»

Мета: розвиток уміння ідентифікації власних емоцій та розпізнавання емоцій оточуючих.

Заняття 6 (скорочено) «Емоційна саморегуляція»

Мета: формування відповідальності за власні емоційні реакції, самоконтролю поведінки та готовності до управління власними емоціями в усталених і емоційно напружених життєвих ситуаціях; розвиток компетенцій емоційної саморегуляції. Формування навичок співробітництва, взаєморозуміння.

Заняття 7 (скорочено) «Конструктивні емоції»

Мета: розширення спектру емоційного реагування, розвиток осмисленої гнучкості в управлінні власними емоційними реакціями. Усвідомлення взаємозв'язку позитивного мислення і емоційної саморегуляції, розвиток мотивації досягнення та позитивного самосприйняття.

Заняття 8 (скорочено) «Емоції у сфері соціальних стосунків»

Мета: Усвідомлення емоційних процесів під час міжособистісної взаємодії; освоєння навичок соціальної чуйності та емпатії, розширення діапазону розпізнавання емоцій; розвиток умінь ідентифікувати, аналізувати і вербалізувати емоції та почуття співрозмовника.

Отже, психологічними умовами здійснення розвивального впливу є: здійснення розвивального впливу з використанням потенційних здібностей людини з метою подолання недостатності емоційної обізнаності; системний підхід до формування впливу, пов'язаний з тим, що в процесі розвитку емоційної зрілості людини включаються й інші сфери розвитку (пізнавальні процеси, компетентність та ін.), а також система міжособистісної взаємодії; таким чином усуваються причини, що обумовлюють виявлені емоційні порушення; віра в можливість людини опанувати завдання в розвивальному процесі та створення позитивних «точок зростання»; здійснення розвивального впливу на емоційну сферу з урахуванням індивідуальних особливостей людини та запобігання шкоди її психічному і фізичному здоров'ю.

Список використаних джерел

1. Животенко Л. Розвиток емоційного інтелекту засобами арт-методів (на прикладі діяльності гуртка «Весела карусель» у КПДю). Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2016. Вип. 1. С. 68-74.
2. Кочарян А. С. Синдром «емоціонального холода» в межличностных отношениях: аддиктивный контекст / [А. С. Кочарян, Н. Н. Терещенко, Т. С. Асланян, И. В. Гуртовая] // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2007. –№ 771. С. 115–119.
3. Чебикін О. Я. Про основні компоненти та механізми прояву емоційної зрілості. Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. 2008. №12. С. 72–80.
4. Chzhao Sin (2016). Osoblyvosti vplyvu batkivskoyi rodyny na emocijnu zrilist osobystosti [Peculiarities of parental influence on the emotional maturity of personality] (PhD Thesis). Harkiv, 19 p.

Чирва Леонід Леонідович,
магістрант спеціальності 053 Психологія
Комунального закладу Сумський обласний
інститут післядипломної педагогічної освіти

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИПУСКНИКІВ ВНЗ ІЗ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ, ЯКІ ЗДІЙСНЮЮТЬ ПІДГОТОВКУ КАДРІВ ДЛЯ МВС

Актуальність теми. Професійне становлення молодого фахівця – це тривалий та напружений процес у трудовій діяльності кожної людини, адже на цьому етапі вона повинна зрозуміти свою роль в організаційній структурі, засвоїти устав, цінності, традиції підприємства, сформувані очікувані навички поведінки, які відповідають потребам ринку праці, тобто прийняти корпоративну культуру організації та виявити наскільки особисті життєві плани співпадають з можливостями даної організації. Важливість заходів щодо профорієнтації й адаптації випускників ВНЗ із спеціальними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС у нашій країні не досить серйозно сприймається кадровими службами підприємств і організацій, куди йдуть працювати випускники, що призводить до надзвичайно низької продуктивності праці. Тим часом, в умовах ринкової економіки, для якої є характерним значний перерозподіл робочої сили та збільшенням числа працівників і робітників, змушених чи освоювати нові професії, чи змінювати своє робоче місце й колектив, важливість проблеми адаптації ще більше зростає. Проблема адаптації

молодих правоохоронців до умов служби має багатий науково-методичний базис, однак й досі залишається невичерпаною. Подальший аналіз цієї проблеми, на наш погляд, є вирішенням тих труднощів, що проявляються у взаємодії з персоналом МВС, з якими зіштовхується правоохоронна система зараз.

Феномен адаптації вивчався з різних позицій такими авторами як В. Ащепков, М. Бордуков, Л. Єгорова, Л. Земцова, І. Зимня, І. Калайков, П. Кузнецов, А. Мароква, Г. Медведєв, Л. Мірославова, Л. Мітіна, О. Мороз, Д. Ольшанський, В. Петровський, Н. Шамрай та ін. Великим внеском у вирішення проблеми адаптації стали праці М. Альберта, П. Белкіна, С. Бочарова, М. Джаманової, Л. Карамушки, А. Леонтєва, Р. Немова, Л. Орбан-Лембрик, О. Садовнікової, Г. Солодової, В. Солоніної, Є. Таранової та інших. Ці автори розглядали загальні та спеціальні аспекти адаптації кадрів незалежно від галузі й умов їх професійної діяльності.

Мета статті – обґрунтувати психологічні аспекти професійної адаптації випускників ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС.

Виклад основного матеріалу. Професійна адаптація, в процесі соціальних та освітніх реформ спрямована на формування властивостей особистості, паттернів поведінки, які допомагають пристосуватись до змін та інновацій, які витікають із життєвого досвіду, результатів освіти й самоосвіти. Успішність проходження професійної адаптації прямо залежить від багатьох чинників і є комплексним результатом. Правильний розподіл навантаження на особистість у процесі входження в робочу сферу дозволить їй без стресів і з максимальним рівнем продуктивності увійти в робочий процес. Знання професійних і соціально-психологічних чинників адаптації на кожному з її етапів дозволяє впливати на хід адаптації.

Термін адаптація (від латинського *adaptation, adapto* – пристосовую, пристосування) з'явився спочатку у біології щоб визначити пристосування будови та функцій організмів до умов існування чи звикання. На сьогоднішньому етапі розвитку науки поняття «адаптація» являється досить складним і у різних сферах знань має власне трактування.

У зарубіжній літературі адаптація розглядається і як форма захисного пристосування людини до соціальних вимог (Ж. Делор), і як засвоєння соціальних ролей (Р. Парсон), і як подолання напруги (Л. Фестингер), і як вихід зі стресової ситуації (Г. Сельє), і як сукупність пристосувальних реакцій, в основі яких лежить активне освоєння середовища, його зміна і створення необхідних умов для успішної діяльності (Т. Шибутани) [8].

Адаптація є передумовою соціальної активності і водночас – показником рівня її розвитку. Важливий фактор, який впливає на адаптаційний процес, – умови життя та діяльності. Професійна адаптація характеризується не тільки пристосуванням, а й входженням до активної діяльності. Для молодого фахівця професійна адаптація – це засвоєння професійних і соціальних функцій, активне включення в життя трудового колективу [9].

Професійна адаптація, це процес пристосування новачка до характеру, режиму і умов праці тієї чи іншої спеціальності. Її прояв визначається на певному етапі оволодіння необхідними професійними якостями, вміннями та навичками, необхідних для успішного володіння спеціальністю.

І. Радзівілова зазначає, що професійна адаптація є процесом входження майбутнього фахівця в нове соціально-професійне середовище, в систему міжособистісних відносин певного колективу, під час якого відбувається вироблення еталонів мислення й поведінки відповідно до системи цінностей і норм поведінки колективу. Саме тому готовність до професійної діяльності в процесі адаптації і є одним з невід'ємних показників професійної та соціальної зрілості спеціаліста, тією особливою межею, яка характеризує внутрішню готовність людини до якісних змін [10].

Н. Свиридов виділяє в структурі феномену адаптації індивіда як одну з підструктур професійну адаптацію й називає такі етапи адаптаційного процесу: професійна адаптація – «оволодіння сукупністю знань, умінь і навичок, необхідних для повного освоєння професії й

виконання вимог, які остання висуває до індивіда»; виробнича адаптація – «приспособлення індивіда до конкретних умов роботи, організації праці, установлення взаємодії з колегами»; соціально-психологічна адаптація – «входження людини в систему внутрішньо групових стосунків, приспособлення до цих стосунків, вироблення зразків мислення й поведінки, які відображають систему цінностей і норм виробничого колективу, здобування, закріплення й розвитку умінь і навичок особистого вміння» [11].

На сьогодні є два підходи щодо сутності соціально-психологічної адаптації випускників ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС. Зміст першого підходу передбачає сприйняття адаптації як приспособлення офіцера до соціального середовища професійної діяльності. Згідно з другим підходом характеризують соціально-психологічну адаптацію випускників ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС як приспособлення та взаємодію з професійним соціальним середовищем. Зазначений підхід надає можливість розглядати особистість випускників ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС як активних суб'єктів адаптаційної взаємодії.

Молодий офіцер включений у складний соціально-психологічний процес, який передбачає його (молодого офіцера) взаємодію з новим соціальним середовищем (умовами підрозділу), з подальшим узгодженням потреб, мотивів та інтересів офіцера та підрозділу. Слід зазначити, що цей процес повинен бути керованим, оскільки негативний результат соціально-психологічної адаптації може бути негативним стосовно професійної діяльності й особистості випускника ВНЗ із специфічними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС [12].

Говорити про позитивну професійну адаптацію того чи іншого працівника можна розглянувши відповідні критерії, а саме: повне оволодіння обраною спеціальністю, що виражається в стабільному виконанні поставлених завдань при високій якості виконаної роботи і нормальній стомленості. Показники соціально-психологічної адаптації – це рівень задоволеності від виконаної роботи, взаємовідношення з колегами по службі та керівниками різних посадових рангів, рівень задоволення своїх життєвих планів, оцінка усього колективу та задоволеність своїм положенням в групі. Тобто професійну адаптацію можна вважати успішною, коли усі її три сторони узгоджені з робочим простором.

На думку Т. Гостєєвої [1], найбільших труднощів молодий фахівець може зазнавати під час виробничої адаптації, яка на відміну від професійної адаптації, має динамічніший характер. Молодий фахівець, добре засвоївши обрану професію (знання, навички, вміння), може неодноразово проходити виробничу адаптацію. Відомо, що на виробничий процес може впливати велика кількість суб'єктивних факторів: стиль керівництва, морально-психологічний настрій в колективі, характер службових завдань, реформування правоохоронної системи тощо. Тому процес професійної адаптації молодих фахівців може суттєво ускладнюватись труднощами у виробничій адаптації, що викликані порушенням процедури його призначення на посаду після випуску з ВНЗ МВС України.

Під час навчання молода особа налаштовується до призначення в певний практичний підрозділ (як правило, це той підрозділ, який формує особову справу та направляє її до ВНЗ МВС України). Курсант проходить стажування в цьому підрозділі й частково в нього вже відбувається процес виробничої адаптації, який завершується під час його реальної практичної діяльності після випуску з навчального закладу. Коли цей процес порушується, молодий фахівець змушений проходити процес виробничої адаптації спочатку. Він зіштовхується із додатковим психоемоційним навантаженням, що ускладнює взагалі процес адаптації до умов служби.

На успішність правоохоронної діяльності працівників поліції значний вплив здійснюють дезадаптаційні процеси. Якщо професійна мотивація є визначальним чинником і характеристикою професійної спрямованості працівника поліції, то запорукою його успішної діяльності у професійному колективі та в безпосередньому виконанні службових обов'язків за спеціальністю є соціальна та професійна адаптація.

А. Клочко [6] визначає наступні типові труднощі у фаховій адаптації молодих працівників правоохоронних органів. Ці труднощі: пов'язані з недоліками попередньої підготовки працівників (зокрема, відсутність практичних навичок роботи, недоліки у здобутті юридичних знань, відсутність професійного досвіду); пов'язані з матеріально-економічними умовами (недостатнє фінансове й матеріально-технічне забезпечення професійної діяльності, низька заробітна платня, відсутність житла тощо); пов'язані з умовами, специфічними особливостями і змістом професійної діяльності (велика завантаженість у роботі, ненормований робочий день, необхідність постійно дотримуватись вимог служби, наявність жорсткого дисциплінарного статуту, необхідність оформлення великої кількості робочої документації тощо); пов'язані з установленими стосунками у робочому колективі (новий, незнайомий колектив, стосунки з керівництвом); пов'язані з моральними настановами працівників (розчарування в соціальній значущості професії і правоохоронних органів загалом); пов'язані з особливостями професійної мотивації (робота не за бажаною спеціальністю).

Г. Гребенюк [2] вирізняє основні труднощі адаптації молодого працівника поліції, пов'язані зі специфічними умовами професійної діяльності: труднощі в адаптації, пов'язані з перевантаженням протягом робочого тижня та у зв'язку зі складністю завдань як у професійному, так і в психологічному аспектах. Саме це рельєфно виділяє існування у працівника МВС необхідних професійно важливих якостей – фізичної витривалості, психологічної стійкості; необхідність дотримання дисципліни, знайомство з можливими ситуаціями порушення дисципліни та з покараннями і стягненнями, які накладаються за це (найчастіше порушення відбуваються саме через незнання особливостей поведінки у тій чи іншій професійній ситуації чи нерозуміння її складності); недостатня обізнаність і володіння молодим працівником МВС інформацією про вже сформовані соціально-психологічні стосунки у групі (колективі) та сталими внутрішніми взаємозв'язками. Для того, щоб опанувати ними, потрібні зусилля як з боку молодого працівника, так і з боку колективу.

Ось чому налагодження міжособистісних контактів та відповідальність за інформування молодого працівника, перш за все, повинен узяти на себе керівник підрозділу; специфіка і труднощі роботи з документами також зумовлюють складність та обмеженість швидкої адаптації молодого працівника МВС до професійної діяльності, не дозволяють швидко і сповна оволодіти всіма правилами та «секретами» оформлення документів. В цей час допомога наставника молодого працівника відіграє вирішальну роль (доцільно навіть ввести контроль наставника за всіма документами, що оформляються, і на деякий період перенести частину відповідальності за це на наставника); труднощі адаптації, пов'язані з матеріально-економічними умовами професійної діяльності (від того, як правдиво молодий працівник буде проінформований про всі особливості служби, і перш за все про матеріально-економічні умови, звичайно, залежить термін адаптації до професійної діяльності, а також запобігання цілому ряду труднощів, пов'язаних з оманливими очікуваннями, пов'язаними з фінансовим та матеріальним забезпеченням, що у подальшому виявиться в недбалому відношенні до роботи, порушенні дисципліни і закону); особливості стосунків з керівництвом підрозділу теж мають неабиякий вплив на адаптацію молодого працівника до служби (для працівника, який адаптується, відношення до роботи, до колективу багато в чому залежить від ставлення керівника до нього, оцінки його діяльності).

Як доводить практика, дотримуватись формули «суворий, але справедливий» доцільно як з погляду оцінки дисципліни і результатів діяльності молодого працівника, так і з погляду його особистісних переживань, окрім того, не доцільно оцінювати діяльність молодого працівника за тими ж критеріями, що і професіонала. Практика доводить, що систематичний контроль зайнятості молодого працівника та ретельного виконання доручень є умовою успішного подолання труднощів адаптації і підвищення ефективності професійної діяльності працівника МВС.

Вибір професії пов'язаний із життєвим шляхом особистості, з її індивідуальними планами. Психологічний акт вчинку, який відбувається у процесі вибору фаху, передбачає

певну (і не лише функціональну) психологічну готовність вибрати зважено, з певною мірою відповідальності перед собою й оточуючими, а тому такі життєві події певною мірою плануються [5].

У молодих працівників МВС у перший рік спостерігається настільки різке падіння самооцінки, що воно супроводжується стійким зниженням впевненості в собі, низькою задоволеністю працею, падінням мотивації до професійної діяльності і навіть відмовою від неї. Різкий «злам» самооцінки негативно позначається на мотивації та успішності діяльності, супроводжується стійкими негативними емоціями, невротизацією. Проте захисне збереження неадекватної самооцінки, що тимчасово забезпечує особистості відносний комфорт, для діяльності ще більш несприятливе.

Самооцінка людини нерідко виступає як своєрідний «фасад особистості». Вона спеціально виділяє риси, що властиві їй на основі стереотипів (соціальних ролей), інші «відокремлюються від неї». Соціальна роль людини, а також і враження, яке вона справляє на оточуючих (зовнішнє вираження соціального статусу), складається з двох компонентів.

По-перше, це та інформація, яку сама людина про себе повідомляє (слова, міміка і жести та ін.); по-друге, та інформація, яку вона дає несвідомо. Рівень соціальних домагань особистості, тобто сукупність її інтересів, стосунків, також можуть бути за цим «фасадом», і людина не розкриває себе. Проте уважне спостереження за її поведінкою, бесіди, діяльність можуть допомогти в розкритті особистості. Знання соціальних очікувань і засобів їх реалізації необхідні для вирішення багатьох питань роботи з особовим складом МВС [4].

Здійснення аналізу літератури дозволило нам уточнити структуру особистісних та психофізіологічних властивостей, що впливають на успішність професійної адаптації. Так, Т. Кухарева, вивчаючи адаптацію, виявила ряд особистісних показників, що впливають на успішність адаптаційного процесу, а саме: 1) «гармонічна активність», до неї увійшли такі ознаки, як ініціативність, самостійність, цілеспрямованість, наполегливість, інтелектуальна продуктивність, уміння організувати свою роботу, впевненість у собі та ін.; 2) «високий рівень домагань» – схильність до лідерства, висока самооцінка, толерантність до фрустрації, комунікативні здібності, інтелектуальна продуктивність та самоідентичність людини, що має високий соціальний статус; 3) «показник самокритичності» – для молодих спеціалістів, які адаптуються успішно, і «показник агресивності поведінки» – для молодих спеціалістів, які відчувають труднощі при адаптації [7].

Уміння володіти собою – обов'язковий елемент підготовленості працівників МВС України. Витримка і самовладання залежать від певних психофізіологічних особливостей людини (збудливості, емоційної реактивності, тривожності, стійкості до ризику, врівноваженості нервових процесів – однієї з властивостей типу нервової системи людини тощо) Уміння володіти собою – продукт знання працівниками методів самоуправління своїми станами (психічної саморегуляції) і відпрацювання їх до автоматизму. Під психічною саморегуляцією розуміється вплив людини на свою психіку для цілеспрямованої регуляції діяльності організму, його реакцій процесів і станів [3].

Висновки. Механізми професійної адаптації діють через цілеспрямовану активність людини із засвоєння вимог, цінностей професійного середовища, узгодження колективних, групових і особистісних інтересів, потреб, цілей. Результатом такого процесу є адаптованість працівника правоохоронних органів до професійної діяльності. До типових труднощів у фаховій адаптації молодих працівників правоохоронних органів належать ті, що пов'язані з: недоліками попередньої підготовки працівників, матеріально-економічними умовами, специфічними особливостями, змістом й умовами професійної діяльності, установленням стосунків у робочому колективі, моральними настановами працівників, особливостями професійної мотивації. Основними факторами сприяння професійній адаптації випускників ВНЗ із спеціальними умовами навчання, які здійснюють підготовку кадрів для МВС є наступні: підтримка професійної адаптації молодого працівника за місцем роботи; підвищення рівня професійної мотивації працівників, формування реалістичних уявлень про

майбутню роботу; створення належних правових і матеріально-економічних умов; урахування його особистісно-психологічних особливостей.

Список використаних джерел

1. Гостеева Т. В. Особливості адаптаційного потенціалу професійного резерву ОВС. Вісник Національного університету оборони України. 2013. Вип. 5. С. 195-200. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_5_36
2. Гребенюк Г. Є. Формування принципів професійної адаптації працівників ОВС. Наукові праці. Педагогічні науки: науково-методичний журнал. Миколаїв : Видавництво МДГУ ім. Петра Могили, 2001. С. 24-27.
3. Гурський В. Є. Вимоги до професійно-психологічних якостей працівників спеціальних підрозділів МВС України, необхідних для успішного виконання завдань в екстремальних умовах. Вісник Національного університету оборони України. 2013. Вип. 2. С. 193-198. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2013_2_40
4. Добровольська О. О. Особистісні властивості працівників ОВС, які впливають на професійну адаптацію. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2014. Т. 19, Вип. 2. С. 112-121. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vonu_psi_2014_19_2_14
5. Кириченко В. В. Рефлексія дискретності кризових подій життєвого шляху особистості. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі. Київ, 2010. Том 11. Вип. 3. С. 132-137.
6. Ключко А. М. Професійна адаптація працівників правоохоронних органів: труднощі, механізми й чинники пристосування. Теорія та методика навчання та виховання. 2012. Вип. 31. С. 89-97. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2012_31_11
7. Кухарева Т. А. Адаптация молодых специалистов-инженеров : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05. Ленинград, 1980. 225 с.
8. Ніколаєнко С. І. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі. Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. праць УАБС НБУ. Суми, 2014. Вип. 5. С. 22-32.
9. Перегончук Н. В. Професійна адаптація й особистісний розвиток педагога. Вісник післядипломної освіти. 2010. Вип. 1(2). С. 317-327. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1\(2\)_38](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2010_1(2)_38)
10. Радзівілова І. А. Професійна адаптація як чинник формування готовності майбутніх бортпровідників. URL: [file:///C:/Users/admin/Desktop/12563-32496-1-SM%20\(1\).PDF](file:///C:/Users/admin/Desktop/12563-32496-1-SM%20(1).PDF)
11. Свиридов Н. А. Социальная адаптация личности в коллективе. Социологические исследования. 1980. №3. С. 44-51.
12. Чистяков С. А. Соціально-психологічні особливості адаптації молодих офіцерів-прикордонників. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. Вип. 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_42

Брюховецька Олександра Вікторівна,

доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології та особистісного розвитку
Навчально-наукового інституту менеджменту
та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

КОНСУЛЬТАТИВНИЙ НАПРЯМ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Актуальність дослідження. Задля досягнення високого рівня результативності професійній діяльності освітніх організацій необхідна ефективність в управлінській діяльності керівників, а також здібність управлінців під час формування стосунки в

організації, яку очолює, визнавати первинність співробітника як особистості; враховувати не тільки зовнішні показники праці (успішність, результативність), але і внутрішній стан підлеглих – постійну специфічну мотивацію до ефективної роботи, до поступового саморозвитку. Такий підхід до особистості підлеглого вимагає від управлінця високого рівня *професійної толерантності*, орієнтації на толерантну взаємодію, як на базис успішної і ефективної управлінської діяльності. Тому відбір керівних кадрів освіти, їх підготовка, післядипломна освіта (підвищення кваліфікації вимагають) потребують з'ясуванні особливостей і напрямів організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій як необхідного чинника успішності їхньої професійної діяльності.

Мета дослідження – аналіз консультативного напрямку організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій.

Виклад основного матеріалу. Сучасні дослідники (І. Бех, Г. Балл, О. Грива та ін.) стверджують, що *толерантність* як особистісна риса не властива людині спочатку і може ніколи не з'явитися, не будучи *спеціально сформована*, саме тому освітній процес повинен включати формування цієї якості особистості, оскільки успішна взаємодія між людьми залежить від їх здатності бути толерантними. Особливо актуальним це положення являється для *вищої школи*, оскільки сьгоднішні студенти закладів вищої освіти та слухачі курсів підвищення кваліфікації – це керівники, які мають бути підготовлені до рішення завдань професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури проблеми дослідження *особливостей толерантності в освітніх організаціях*, показує, що увага приділяється визначенню умов підвищення ефективності формування толерантних взаємин молодших школярів і підлітків (Г. Коберник, П. Степанов та ін.), аналізу психологічних аспектів розвитку толерантності особистості в освітньому середовищі (С. Яланська та ін.) та у процесі гендерної взаємодії (Л. Карамушка, М. Ткалич та ін.), дослідженню особливостей *створення толерантного освітнього середовища в школі* (Т. Єжова та ін.), вивченню етико-психологічної проблеми діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів (О. Винославська, С. Ярмійчук та ін.). Проте аналіз наукових джерел довів, що безпосередньо проблема формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій як в управлінській діяльності, так і в процесі професійної підготовки і післядипломної педагогічної освіти не розроблялася.

Однією з умов вирішення поставленої проблеми є запровадження *багатоступеневого організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності управлінців освіти*, який дозволить розкрити їхній особистісний потенціал, сприятиме виявленню та розвитку професійної толерантності як професійно важливої якості особистості фахівців, засвоєнню моделей, засобів та прийомів толерантної професійної поведінки та діяльності. Однак, при цьому постає проблема щодо дослідження *наукових засад організаційно-психологічного супроводу*, яка обумовлена протиріччям між важливістю реалізації моделі організаційно-психологічного супроводу, з однієї сторони та невизначеністю цієї моделі в теорії і практиці, з іншої.

Організаційно-психологічний супровід – вид психологічного супроводу, який сприяє вирішенню професійних та управлінських проблем в освітніх організаціях і забезпечує як продуктивний особистісно-професійний розвиток окремих суб'єктів діяльності, так і реалізацію ресурсного психологічного потенціалу організації в цілому.

Метою організаційно-психологічного супроводу є створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості в процесі професійної підготовки (отримання вищої освіти) і під час післядипломної освіти (підвищення кваліфікації), наданні особистості знарядь і прийомів, які дозволять активно опановувати свою поведінку, перебудовувати непродуктивні структури професійної діяльності і тим самим виводити себе на більш високий рівень професійного та особистісного розвитку.

Реалізація мети організаційно-психологічного супроводу досягається *основними функціями*: інформаційною, спрямовуючою і розвиваючою.

Інформаційна функція організаційно-психологічного супроводу складається в широкому оповіщенні всіх зацікавлених осіб про форми і методи супроводу. В першу чергу, це стосується викладачів і адміністрацію вищого навчального закладу, які беруть участь в програмі організаційно- психологічного супроводу. Інформаційна функція забезпечує відкритість процесу супроводу, що узгоджується з принципами відкритої освіти, а також, в свою чергу робить всіх зацікавлених осіб активними учасниками (співробітниками).

Спрямовуюча функція організаційно-психологічного супроводу забезпечує узгодження всіх зацікавлених в супроводі суб'єктів освітнього процесу з метою забезпечення координації їх дій в інтересах студентів (слухачів). Разом з тим, спрямовуюча функція передбачає, що провідною фігурою в цих діях в силу його професійної компетенції стає організаційний психолог психологічної служби вищого навчального закладу.

Розвиваюча функція організаційно-психологічного супроводу задає психологічним службам основний вектор дій у системі супроводу, які стають службами розвитку особистості студентів / слухачів. Розвиваюча функція забезпечується діяльністю викладачів, організаційних психологів психологічної служби вищого навчального закладу, при цьому викладачі використовують в практиці роботи розвиваючі освітні технології, а організаційні психологи – розвиваючі тренінги.

Результатом організаційно-психологічного супроводу є повноцінна реалізація психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів професійного та особистого життя.

З кожним роком парадигма супроводу набуває популярності і закладах вищої та післядипломної педагогічної освіти (Р. Агавелян, Ж. Андреева, В. Багірбеков, Ю. Львін та ін.) [511]. Науковці (М. Бітянова, Т. Земських, Є. Козирева, В. Пахальян, Т. Порошина, В. Родіонова, М. Ступницька ін.) визнають існування специфіки реалізації психологічного супроводу в умовах різних видів освітніх закладів, обумовлених різними підходами щодо освітніх задач, можливостей і орієнтирів, іншими характеристиками конкретних освітніх середовищ [274; 480].

Одним із видів організаційно-психологічного супроводу було визначено *організаційно-психологічний супровід процесу формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій* як особлива професійна діяльність організаційних психологів, що припускає сукупність організаційних дій, визначення змісту, організаційно-психологічних умов, комплексу взаємопов'язаних заходів, форм і методів для підтримки процесу формування професійної толерантності управлінців під час професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і в процесі післядипломної педагогічної освіти (підвищення кваліфікації).

Спираючись на дослідження науковців (О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Корольок, В. Маслов, Г. Тимошко та ін.), нами виокремлено *напрями організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій* на додипломній та післядипломній стадіях: *організаційно-просвітницький і консультативний*.

Під час навчання керівники (студенти / слухачі) зверталися у Центр психологічної допомоги з питань допомоги у плануванні індивідуальної траєкторії формування професійної толерантності, а в разі потреби, корекції і розвитку окремих компонентів особистості або професійно важливих якостей.

Реалізація *консультативного напрямку* забезпечується в роботі консультативних центрів під час взаємодії організаційних психологів із керівниками (студентами / слухачами) на рівнях:

а) *організації* – обґрунтування цінності професійної толерантності як складової організаційної культури закладу освіти, включення її в загальну стратегію діяльності освітніх організацій;

б) *групи* – виконання соціальних проектів у закладах освіти, якими керують управлінці, діагностика актуальних проблем професійної толерантності, розробка корекційно-розвивальних заходів та методики їх упровадження в практику управлінської діяльності;

в) *особистості* – консультування за індивідуальним запитом управлінців, під час якого обговорювались реальні проблемні ситуації, з якими керівники зустрічались у професійній діяльності, в оцінюванні себе та своїх можливостей у контексті сформованості професійної толерантності.

З метою організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників освітніх нами були використані наступні *форми та методи консультативної роботи*:

1) *діагностична* – діагностика рівнів та чинників сформованості професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів;

2) *корекційно-розвивальна* – розробка та реалізація корекційно-розвивальних програм з формування професійної толерантності керівників і персоналу освітніх закладів;

3) *профілактична* – ідентифікація актуальних проблем професійної толерантності управлінців, розробка та запровадження заходів щодо їх запобігання;

4) *самопізнання* – рефлексивний самоаналіз управлінцями особливостей та чинників сформованості їх професійної толерантності.

Зазначені напрями організаційно-психологічного супроводу можуть реалізовуватися, з одного боку, окремо, а з іншого – послідовно, в процесі неперервної освіти управлінців: *додипломна стадія* – під час магістерської підготовки майбутніх керівників освітніх організацій за спеціальністю «Управління навчальним закладом»; *післядипломна стадія* – підвищення кваліфікації керівників організацій освіти різних рівнів.

Висновки. Отже, нами обгрунтовано систему організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій, що здійснюється в процесі професійної підготовки (здобуття вищої освіти) і післядипломної освіти (підвищення кваліфікації). Розроблено й упроваджено загальну модель такого процесу, яка складається із компонентів: цільового (мета, завдання супроводу); організаційного (принципи, умови, стадії); змістового (напрями, форми, рівні); результативного (критерії ефективності супроводу, очікуваний результат).

Виокремлено напрями організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій на додипломній та післядипломній стадіях: організаційно-просвітницький та консультативний.

Список використаних джерел.

1. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. — Київ, 2008. — 318 с.

2. Брюховецька О. В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. В. Брюховецька. — К. : Інтерсервіс. — 360 с.

3. Брюховецька О. В. Модель формування професійної толерантності майбутніх керівників у процесі професійної підготовки / О. В. Брюховецька // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / НАПН України, Ун-т менедж. освіти ; голов. ред. В. В. Олійник ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. — К. : АТОПОЛ ГРУП, 2016. — Вип. 2 (31). — С. 29–41.

4. Брюховецька О. В. Система організаційно-психологічного супроводу формування професійної толерантності керівників освітніх організацій в контексті неперервності освіти / О. В. Брюховецька // Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах трансформації освіти: Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 24 травня 2019 р.). — К. : ДЗВО «Університет менеджменту освіти», 2019. — 153 с. — С. 20-24. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji>

5. Брюховецька О. В. Результати апробації системи організаційно-психологічного супроводу процесу формування професійної толерантності у керівників освітніх організацій / О. В. Брюховецька // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / НАПН України, ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»; голов. ред. І. Дунаєв ; редкол. : Л. Антонова [та ін.]. — К. : Юстон, 2020. — Вип. 11 (40). — 180 с. — С. 28-47. — (Серія «Соціальні та поведінкові науки»).
6. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. — Київ, 2000. — 332 с. — (Серія «Новітня психологія»).

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

ПСИХОЛОГІЯ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

**Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції
«Інноваційні технології
в роботі практичного психолога»**

(26 травня 2020 року, м. Суми)

У двох частинах

Частина 1

Матеріали друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з електронних носіїв, наданих авторами публікацій.

Відповідальність за зміст матеріалів несуть автори публікацій.

Редакція не несе відповідальності за зміст текстів і не завжди поділяє думки їх авторів.

Підписано до друку 30.04.2020 р.

Формат 60x84/16

Гарнітура Times New Roman

Ум. друк. арк 11,62

НВВ КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Суми, вул. Римського-Корсакова, 5.
Тел.: +38(0542) 33-40-67