

Національна академія педагогічних наук України  
Міністерство освіти і науки України  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології  
Кафедра загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного  
університету імені Івана Огієнка  
Спільна наукова лабораторія психології навчання Кам'янець-Подільського  
національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України  
Кафедра практичної психології Херсонського державного університету (Україна)  
Кафедра соціальної педагогіки Інституту педагогіки  
Жешівського університету (м. Жешів, Республіка Польща)  
Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові  
(м. Ченстохова, Республіка Польща)  
Кафедра психології Брестського державного університету  
імені О.С.Пушкіна (м. Брест, Республіка Білорусь)  
Кафедра психології, Білоруський державний університет  
(м. Мінськ, Республіка Білорусь)



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ**

**У МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**19 листопада 2019 року**

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Брест – Мінськ, 2019**

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431  
А 43

**Рецензенти:**

- У. Груца-Мьонсік** – доктор педагогічних наук, Жешівський університет, м. Жешів, Республіка Польща
- І. В. Ващенко** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

**Міжнародна редакційна колегія:**

**С.Д. Максименко**, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (головний науковий редактор), (Україна); **Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри (головний редактор), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Аркадіуш Мажец**, професор, доктор габілітований, Академія імені Яна Длугоша в Ченстохові (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, Інститут педагогіки, Жешівський університет (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **Беата Анна Пехота**, доктор гуманітарних наук, Державна Вища школа заводова ім. С. Пігонія у м. Кросно, м. Кросно (Республіка Польща) (заступник головного редактора); **І.О. Фурманов**, доктор психологічних наук, професор (Республіка Білорусь); **О.І. Медведська**, кандидат психологічних наук, доцент, Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна (Республіка Білорусь); **В.І. Шебанова**, доктор психологічних наук, професор, Херсонський державний університет (Україна); **Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук, доцент, Херсонський державний університет (Україна); **В.І. Снівак**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Л.М. Восвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна); **О.А. Чеканьська**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри (відповідальний секретар), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (Україна).

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол №10 від 31 жовтня 2019 р.)*

**А43 Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців**, 19 листопада 2019 р. : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019 – 170 с. – Укр., рос., польс., англ.

У матеріалах V Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців» окреслено актуальні проблеми сучасної психології, висвітлено теоретико-методологічні і практичні підходи щодо розвитку особистості та міжособистісних взаємин; представлено широкий спектр наукових розробок вітчизняних і зарубіжних дослідників.

Матеріали учасників конференції адресуються фахівцям та усім, хто цікавиться сучасним станом розвитку психологічної науки.

УДК 159.9.07  
ББК 88.3я431

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2019

## ЗМІСТ

**Максименко С.Д.**

Експериментально-генетичне вивчення як спосіб пізнання психічного розвитку Л.С. Виготським 7

**Бараненко А.О.**

Психологічна природа забобонів у студентському середовищі 11

**Біла О.В.**

Застосування відновної методики медіації для вирішення конфліктів, виникаючих у професійних (професійно-технічних) закладах освіти 15

**Богучарова О.І.**

Про методологію психологічних досліджень в юридичній практиці 19

**Боднар Д.М.**

Формування моральних якостей дітей дошкільного віку у процесі взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї 24

**Бугера Ю.В., Саввон В.О.**

Розвиток соціально-побутових навичок учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку 26

**Ващенко І.В., Зубрицька В.**

Поняттєво-змістовні компоненти психологічної готовності менеджера середньої ланки до здійснення управлінської діяльності 30

**Вержиховська О.М., Аіоаней А.А.**

Теоретичний підхід до проблеми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку 36

**Воєвідко Л.М.**

Інновації у процесі фахової підготовки здобувачів першого бакалаврського рівня вищої освіти галузі знань 01 освіта / педагогіка за спеціальністю 014 середня освіта (музичне мистецтво) 40

**Воєвідко Я.Я.**

Методи та інструменти поширення російської пропаганди 42

**Геккієва Ф.А.**

Інтелектуальна готовність школярів молодшого шкільного віку до навчальної діяльності: гендерний аспект 46

**Гончарук Н.М., Коложі Ю.В.**

Деякі теоретичні аспекти мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями у перехідний до школи період 50

**Гончарук Н.М., Марковська Ю.В.**

Корекційна спрямованість навчально-виховної роботи з дітьми із ЗПР в інклюзивних закладах 54

<b><i>Urszula Gruca-Miąsik</i></b>	
Developing Moral Reasoning – Teachers Dilemmas	57
<b><i>Гудима О.В., Гудима У.В.</i></b>	
Скаутський рух як засіб національно-патріотичного виховання підлітків	58
<b><i>Дудіц І.Р.</i></b>	
Розвиток уяви у молодших школярів засобом мультимедійних презентацій	63
<b><i>Зеркаль Я.В.</i></b>	
Роль спілкування у формуванні особистості в юнацькому віці та розвиток міжособистісних стосунків	67
<b><i>Карась С.О.</i></b>	
Робота з підлітками з РАС у межах проекту «Progetto autismo»	71
<b><i>Клюєва Г.В.</i></b>	
Бодіпозитив та бодішеймінг як предмет психологічного дослідження	74
<b><i>Коваль І.В., Гаврилюк І.А.</i></b>	
Взаємозв'язок когнітивних стилів та оволодіння іноземною мовою студентами ЗВО	77
<b><i>Кошельник К.С.</i></b>	
Агресивність сучасної молоді	81
<b><i>Кравців В.В., Тавровецька Н.І.</i></b>	
Психологічний аналіз рівня духовного розвитку у сучасній молоді	85
<b><i>Куриця А.І.</i></b>	
Партнерство логопеда та сім'ї в логопедичній роботі	89
<b><i>Куриця Д.І., Гоцуляк Н.Є.</i></b>	
Лідерські якості студентської молоді	91
<b><i>Максименко К.С.</i></b>	
Психотерапевтические механизмы лечебных воздействий и интервенций	94
<b><i>Miąso Janusz</i></b>	
Rola nowych interaktywnych cyfrowych mediów w edukacji międzykulturowej	99
<b><i>Онуфрієва Л.А.</i></b>	
Professional formation features and realization through the prism of value life regulators	103
<b><i>Онуфрієва Л.А. Семенів Н.М.</i></b>	
Культурно-ціннісні орієнтації розвитку особистості студентів в епоху євроінтеграції	107

<b><i>Paluch Marek, Szajna Krystian</i></b> Zatrudnienie osób inkryminowanych elementarną formą kształtowania postaw prospołecznych w warunkach instytucji totalnej	112
<b><i>Перекопська Т.В.</i></b> Покращення властивостей уваги в умовах НУШ	116
<b><i>Piechota Beata</i></b> Autorytet nauczyciela klas początkowych w rozwijaniu zainteresowań czytelniczych uczniów	119
<b><i>Рудзевич І.Л., Герета В.В.</i></b> Використання невербальних засобів спілкування у процесі міжособистісної взаємодії молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку	120
<b><i>Ряховська Т.Л.</i></b> Актуальність дослідження ролі тривоги у формуванні та підтримці психотичних симптомів у клініці ендогенних психічних захворювань	124
<b><i>Сімко А.В.</i></b> Особливості застосування фізичних вправ при порушеннях психомоторного розвитку у дітей	127
<b><i>Сімко Р.Т.</i></b> Психологічні особливості гри, навчання та праці як основних видів діяльності людини	131
<b><i>Славіна Н.С., Халахур В.В.</i></b> Види обдарованості та типологія обдарованих дітей	134
<b><i>Таран О.О.</i></b> Засоби боротьби з інвективами (лихослів'ям)	137
<b><i>Фуцур М. І., Дідик Н.М.</i></b> Особливості довготривалої пам'яті молодших школярів з інтелектуальними порушеннями	141
<b><i>Хваліна Ю.С.</i></b> Прокрастинація та її причини у юнацькому віці	145
<b><i>Чайковська О.М., Посна Є.О.</i></b> Комунікативна діяльність майбутніх психологів: сутність та характерні особливості	149
<b><i>Чеканська О.А., Данчук Ю.П.</i></b> Науково-теоретичні засади дослідження феномену «Професійного вигорання»	152
<b><i>Щербак Т.І.</i></b> Я-концепція як фактор професійного самовизначення у ранній юності	156

**Якімова А. Ю.**

Англійська мова через множинні форми інтелекту 160

**Ярема С.О.**

Психологічні особливості учбової мотивації студентів ЗВО як одна із можливих причин виникнення прокрастинації 164

**Яценко В.В.**

Проблема психологічної діагностики соціальної тривожності у підлітковому віці 167

**С.Д. Максименко**, дійсний член НАПН України,  
доктор психологічних наук, професор,  
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ГЕНЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЯК СПОСІБ ПІЗНАННЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ Л.С. ВИГОТСЬКИМ**

Особливо велику роль у розвитку поглядів Виготського зіграла його полеміка з концепцією видатного швейцарського психолога Жана Піаже, що дотепер є класичним зразком конструктивної критики. Проаналізувавши роботи Піаже, Виготський стверджує, що “добування нових фактів, наукова культура психологічного факту... складає, безсумнівно, найсильнішу сторону в дослідженні Піаже” і що головну роль у цьому зіграв новий метод дослідження – клінічний. Саме клінічний метод, на думку Виготського, пов’язує всі дослідження Піаже воедино і дозволяє представити їх цілісну картину. При аналізі філософсько-методологічної позиції Піаже Виготський відзначав, що “вихідною ідеєю його (Піаже – С.М.) концепції є положення про те, що первинною, обумовленою самою психологічною природою дитини формою мислення є аутистична форма”.

Згодом Л.С. Виготський вирізняє методологічні корені цієї позиції, вказуючи, що основна ідея є вираженням методологічного настановлення дослідника так само, як настановлення є проявом його філософської концепції. Внутрішня логіка філософської концепції імпліцитно містить і логіку побудови психологічно-конкретно-психологічної теорії, і логіку побудови методу дослідження, тобто способи одержання емпіричного матеріалу і його теоретичного оформлення.

Розкривши основну методологічну позицію Піаже як прагнення “вивчити субстанцію дитини, що асимілює вплив соціального середовища і деформує їх відповідно до своїх власних законів”, Виготський далі розкриває “філософію всього дослідження Піаже” і показує, як логіка даної філософської концепції визначає метод дослідження, тобто розроблений Піаже функціонально-генетичний метод.

Аналіз Виготським теорії Піаже включає декілька етапів:

а) визначення філософської концепції, вихідної ідеї і методологічного підходу; б) аналіз внутрішньої логіки теоретичного підходу з погляду вихідної філософської концепції; в) аналіз методу

дослідження з боку його адекватності як предмету дослідження, так і філолофсько-методологічній основі; г) інтерпретацію отриманих емпіричних даних з погляду методологічних принципів у рамках теоретичного конструкта і, тим самим, установлення наукового факту. Ця схема є універсальною для Виготського, тому що вона була не тільки засобом аналізу, але і способом побудови власної теорії. Оскільки свою задачу Виготський бачив не просто в побудові якої-небудь конкретно-психологічної теорії, але й у створенні принципово нової психології на основі філософії, то як першочергову задачу він розглядав необхідність визначення філософської позиції і розробки методологічної установки.

Вихідним моментом свідомої установки, що визначає всі теоретичні побудови Виготського, було бажання створити психологію на основі діалектичного матеріалізму. Це відзначали практично всі дослідники.

Ми ж звертаємо увагу на дану установку Виготського, щоб підкреслити, що для нього це означало не тільки те, що понятійний апарат психології повинен будуватися на основі діалектичної логіки. Для Л.С. Виготського психологія як самостійна наука виступала як безпосередньо вплетена у філософське знання, як експериментальна філософія. Цю позицію він сам висловлював дуже чітко: “Зближення психологічних досліджень з філософськими проблемами, спроба в процесі психологічного дослідження безпосередньо розвинути питання, що мають першорядне значення для низки філософських проблем, і, навпаки, самі залежні своєю постановкою і дозволом від філософського розуміння, пронизує все сучасне дослідження”. Свідоме звертання до філософії і діалектичної логіки визначає теоретичні й експериментальні дослідження Л.С. Виготського.

У структурі одиничного акту людської діяльності Виготський бачив “предмет, що грає роль об’єкта, на який спрямований акт поведінки, що розв’язує ту чи іншу задачу, котра стоїть перед особистістю,” “предмет, що грає роль засобу, за допомогою якого ми спрямовуємо і здійснюємо необхідні для вирішення задачі психологічні операції”, і результат вирішення задачі.

Акт поведінки може бути спрямований і на власне поведінку як на об’єкт. Результатом такого акту буде оволодіння власними психологічними операціями. Саме такий акт поведінки Виготський назвав “інструментальним актом”. Оволодіння власною поведінкою здійснюється за рахунок того, що між об’єктом і спрямованою на нього психологічною операцією знаходиться новий середній член – психологічне знаряддя, що стає структурним центром нового, адекватного даній проблемі методу. Загальний аналіз роботи



Виготського зі створення каузально-генетичного методу у літературі відбито досить слабо. Ми звернули увагу на деякі ключові моменти в концепції Виготського, що можуть бути сформульовані його ж словами так:

“Історія розвитку особистості може бути охоплена деякими основними закономірностями, що підказані уже всім попереднім нашим дослідженням. Перший закон розвитку і побудови вищих психічних функцій... можна назвати законом переходу від безпосередніх, природних форм і способів поведінки до опосередкованих, штучних, виникаючих у процесі культурного розвитку психологічних функцій...”

Другий закон можна сформулювати в такий спосіб: розглядаючи історію розвитку вищих психічних функцій... ми знаходимо, що вищі психічні функції виникають з колективних соціальних форм поведінки. З цим другим законом пов'язаний третій, котрий можна було б сформулювати як закон переходу функцій ззовні усередину”. І далі Виготський указує: “Не зупиняючи на подальшому процесі цього переходу ззовні усередину, ми можемо сказати, що це – загальна доля усіх вищих психічних функцій, і ми бачили, що саме цей перехід усередину складає головний зміст розвитку даних функцій...”

Виділимо основні ідеї психологічної концепції Л.С. Виготського, пов'язані, зокрема, з тими що приведеними його судженнями.

По-перше, це постановлення як центральної проблеми формування вищих психічних функцій.

По-друге, вивчення походження вищих психічних функцій, їхній генезис (“щоб розплавити кожен залежність і скам'янілу психологічну форму, перетворити її в що рухається, поточний потік окремих, що заміняють один одного моментів”).

По-третє, інструментальність, тобто облік того, як відбувається оволодіння психологічним знаряддям і (при його посередництві) своєю власною психічною функцією.

По-четверте, висування інтериоризації як найважливішого механізму перебудови психічної діяльності.

По-п'яте, розуміння інтериоризації як процесу переходу від спільної діяльності до індивідуальної. Ці п'ять основних моментів дозволили Виготському побудувати принципову схему методу, названого ним “інструментальним”, що могла не тільки здійснювати описовий генетичний аналіз, але і проводити “каузально-генетичний” аналіз, тобто розкривати реальну детермінацію становлення психічних процесів, незважаючи на наступне зняття в закінчених формах проміжних етапів формування.

У цьому зв'язку Виготський писав: “Інструментальний метод дає принцип і спосіб психологічного вивчення дитини, він може використовувати будь-яку методику, тобто технічний прийом дослідження: експеримент, спостереження тощо”. Це означає, що сам автор концепції формуючого експерименту розглядав розроблений ним метод як теоретичний принцип для побудови конкретних дослідницьких методик. Разом з Л.С. Сахаровим Л.С. Виготський на основі висунутих ним положень розробив конкретну методику дослідження такої вищої психічної функції як мислення.

Л.С. Виготський вказав і головну мету подібних досліджень, яка відштовхується від ідеї розвитку значення слова як єдності мови і мислення. Основою формування понять у методиці Виготського-Сахарова виступало оволодіння плином власних психічних процесів за допомогою функціонального вживання слова або знака.

Формуючий експеримент у тому виді, у якому він застосовувався Виготським, дозволяв розкрити у науковій формі саму сутність генетичного процесу утворення понять. Уперше психологи одержали ключ до справжнього розуміння реального процесу розвитку понять, як він протікає в дійсному житті дитини.

Отже, у творчості Л.С. Виготського відбулося злиття ідей розвитку з ідеєю експериментального формування психічних процесів.

Методологічно обґрунтовані положення про діяльність як пояснювальний принцип пізнання й еволюції, як загальний закон про розвиток, перетнулися у власне психологічному методі (як теорії) і методиці (як реалізації цієї теорії). Так виник метод, що одержав назву формуючого експерименту.

Формуючий експеримент, чи, як його називав Виготський, каузально-генетичний інструментальний метод, дозволив розкрити генезис психічних утворень за допомогою вивчення становлення діяльності, заданої в експерименті. Причому у Виготського його каузально-генетичний метод не являв собою запозиченого методу дослідження, запропонованого Н. Ахом.

Заслуга Л.С. Виготського полягала в організації предметної “інструментальної” дії піддослідного. Це дало ключ до пояснення акту, розгорнутого по складу, будівлі і способу діяльності. За словами А.Р. Лурії, Виготський “висунув на перший план психологічного дослідження проблему засобів, що організують психічні процеси”, обґрунтувавши, що “основним предметом психологічного дослідження... є вивчення будівлі психічної діяльності людини в її розвитку і розпаді”.

**Висновки.** Єдиним методологічно правильним способом вивчення психічного розвитку є, згідно з Виготським, експериментально-генетичне вивчення, а головною задачею окремої психологічної дисципліни – психології навчання – виступає задача зближення морфологічного і функціонального, експериментального і генетичного аналізів.

#### Список використаних джерел

1. Будилова Е.А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве. Вопросы психологии. 1979. №3. С. 106–124.
2. Выготский Л.С. Проблема возраста. Собр. соч. : В 6-ти т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 4. 332 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. : В 6-ти т., т. 5. Проблемы дефектологии. Москва : Педагогика, 1982.
4. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. Москва : Наука, 1974. 171 с.
5. Максименко С.Д. Культурно-історична теорія розвитку Л.С. Виготського. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 36. С. 7–20.

**А.О. Бараненко**, студентка факультету іноземних мов  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

### ПСИХОЛОГІЧНА ПРИРОДА ЗАБОБОНІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**Вступ.** Завданням цього дослідження є виявлення причини віри у забобони у студентів, визначення наскільки широким є прояв даного феномену саме серед цієї групи та дослідження того, студенти якої спеціальності більш схильні до віри у забобони – гуманітарної чи технічної. Не дивлячись на те, що спеціалісти не приділяють багато уваги цій темі, вона є достатньо поширеною та заслуговує більш глибокого вивчення. Прогресивна студентська спільнота, на нашу думку, досить часто демонструє подібну віру як результат

самонавіювання.

**Основний матеріал.** Тема забобонності не є достатньо популярною для вивчення у психологів, але все таки займає не останнє місце в житті українців (особливо українських студентів). Багато хто з них розуміє, що існує безліч збігів обставин та випадковостей, які ніяк не пов'язані з реальним становищем справ та не можуть впливати на життя. Але це справді змушує їх замислюватись та підсвідомо вірити у те, що це має якийсь зміст та може дати деякі підказки щодо подальших дій або взагалі вплинути на майбутнє. Можна привести один приклад із студентського життя, пов'язаний з іспитом, коли, отримавши високий бал, людина об'єднує свій успіх з тим, що мала при собі п'ятак у черевіку або вдягла сукню, яка була на ній на минулому вдало складеному іспиті. Але це ж насправді немає ніякого зв'язку і є лише підсвідомим з'єднувачем із минулим нашого народу, коли люди не могли пояснити різні явища і шукали будь яке обґрунтування цьому.

Але чому тоді ми, представники ХХІ століття, досі надаємо значення забобонам, упередженням і прикметами? Для цього потрібно спершу розібратися із їхніми значеннями. У своїй книзі Володимир Іванович Даль розмежував ці поняття: існують хибні та істинні прикмети, із яких перші – це забобони, а упередження – це поняття, яке відноситься до правил застереження, коли як і що робити і не робити [1, с.3]. А ось Альфред Леманн, відомий датський психолог, виділив таке визначення забобонам: «Забобон є кожна думка, що не користується визнанням у будь-якої релігії або стоїть в суперечності з науковим поглядом на природу в який-небудь певний час. Або, іншими словами: погляд, який у нецивілізованого дикуна показує, бути може, досить розвинену релігійну свідомість і як таке заслуговує на увагу, в устах освіченої людини нашого часу, дуже ймовірно, здасться смішним забобоном.» [2, с.9]. Психолог Володимир Андрійович Мезенцев у своїх роботі «Наука против суеверий» виділив одну найважливішу причину віри у забобони - прагнення людей передбачити майбутнє, щоб хоч трохи бути впевненим у ньому і знати чого очікувати.[3, с.7]. Також він пояснив, чому наш студент вирішив вдягнути «щасливе вбрання» знову – а це тому, що ще в давні часи існувала віра (закріплена у людській свідомості), у те, що подібне може викликати подібне. Це було лише спостереженням, яке не мало ніякого наукового підтвердження [3, с. 12]. Тобто якщо пощастило у перший раз, то не може бути і сумнівів, що наступний раз є не менш вдалий. Слід зазначити, що люди часто не враховують деякі фактори, які могли вплинути на гарний бал: рівень своєї підготовки, гарний настрій викладача, продуктивна робота протягом

року тощо. Проте навіть найуспішніший студент у такі хвилини невизначеності не може 100% покладатися на свої сили. Саме тому пошук відповідей у прикметах, особливо якщо вони мають позитивне значення, дає йому трохи впевненості у собі та заспокоює. Також набагато простіше при невдачі на іспиті звинуватити нещасливе вбрання чи відсутність свого талісману, ніж брати всю відповідальність на себе за свої провали та вчитись на помилках (проявити екстернальність).

Звідки у нас з'являються ці знання про різні прикмети та забобони? Адже якщо у людини немає знань з певного явища, то абсолютно очевидно, що немає і віри у це. У середовищі, де кожен крок супроводжується повчаннями типу «Не роби так, це погана прикмета», уникнути цих знань просто неможливо. Перші витoki віри у забобони у людини зароджуються при спілкуванні з родиною, потім на неї впливає найближче оточення у школі, яке також отримало знання від своїх сімей, але згодом із плином часу ця віра або стає все сильнішою, або зникає, і це залежить від світосприйняття людини.

Для більш ґрунтовного вивчення означеного феномену, нами було проведено дослідження. Досліджувані – студенти-третьокурсники різних факультетів. Дослідження спрямоване на порівняння наявності віри у забобони серед представників технічної та гуманітарної спеціальностей та визначення джерел появи цієї віри. Загальна вибірка – 30 людей, із яких 15 опитаних – студенти третього курсу факультету іноземних мов Криворізького педагогічного університету, а 15 – студенти третього курсу Національного університету «Львівська політехніка» інституту хімії та хімічних технологій. Опитування проводилось онлайн, що дозволило максимально швидко отримати та обробити результати, а також одержати чесні відповіді, оскільки це дослідження було анонімним та викликало інтерес у опитуваних своєю актуальністю.

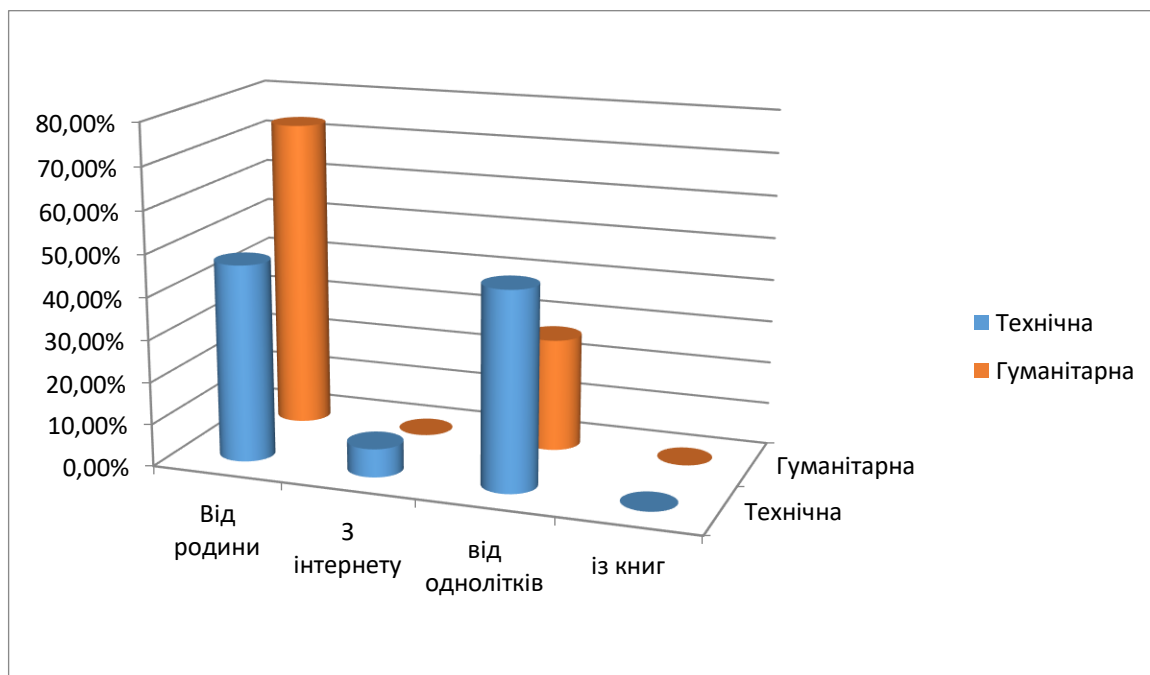
Учасники опитування мали відповісти на 10 запитань авторської анкети, серед яких були питання з відкритою відповіддю та вибором одного із запропонованих варіантів відповідей. Головною умовою проходження опитування було надання максимально чесної інформації про себе для отримання більш точних результатів.

Досліджуваним був запропонований перелік прикмет, пов'язаних з іспитом (не мити волосся, бо можна змити знання; класти конспекти під подушку, щоб дана в них інформація краще запам'яталася; вдягати щасливий одяг на іспит та носити із собою талісмани, які приносять удачу тощо). Результати дослідження показали, що 93,3% студентів факультету іноземних мов знають, що такі прикмети існують та 40% вірять у них, а от студенти хімії та

хімічних технологій виявились менш схильними до віри у забобони, що виражається у тому, що 86,7% проінформовані про їхнє існування та 33,3% досліджуваних вірять у ці прикмети. Також студенти розповіли про інші забобони, у які вони вірять. Серед них найбільш поширеною є класти п'ятак у черевик. Студенти факультету іноземних мов назвали «нові» варіанти «щасливих прикмет»: не стригти волосся перед іспитом; бажана зустріч перед іспитом першим чоловіка, а не жінки, приховування заліковки від сторонніх очей тощо.

Оскільки кожен із опитуваних знайомий із явищем забобонів, то однією із найголовніших задач було дізнатись про джерела їх появи. Серед можливих відповідей було представлено 4 варіанта: із книг, від членів родини, з інтернету та від однолітків.

Найбільш поширеною відповіддю було отримання цих знань від родини (46,7% опитуваних технічних спеціальностей і 73,3% студентів-гуманітаріїв). Тобто знання деяких забобонів переходило від покоління до покоління без критичного усвідомлення цієї інформації. Книжки та Інтернет займають останні сходинки у цьому опитуванні, хоча і несуть найбільше інформації у собі. Це означає, що опитані студенти у справі віри у забобони більше довіряють родичам та одноліткам, які мали попередній досвід, пов'язаний із прикметами та докази, що це справді діє. Результати опитування продемонстровані на рис.1.



**Рис.1.Визначення джерел формування забобонів**

**Висновки.** У результаті проведеного дослідження було виявлено, що студенти, які навчаються на гуманітарній спеціальності більш схильні до віри у забобони, ніж ті, хто засвоює технічну, але різниця між ними незначна. Тобто, можна зробити припущення, що майбутня спеціалізація не впливає на віру у прикмети, а залежить від індивідуальних людських переконань і установок та попереднього досвіду.

#### **Список використаних джерел**

1. Даль Владимир Иванович. О поверьях, суевериях и предрассудках русского народа. Москва : АСТ, 2011. 3 с.
2. Альфред Леманн. Иллюстрированная история суеверий и волшебства. Москва : Эксмо, 2015. 9 с.
3. Мезенцев Владимир Андреевич. Наука против суеверий. Москва : Знание, 1975. 7с., 12с.

**О.В. Біла**, студентка факультету іноземних мов, кафедра англійської мови з методикою викладання, група АНФ-м15, Криворізький державний педагогічний університет, м. Дніпро, Україна  
*Науковий керівник: Макаренко Н.М.*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна

### **ЗАСТОСУВАННЯ ВІДНОВНОЇ МЕТОДИКИ МЕДІАЦІЇ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ, ВИНИКАЮЧИХ У ПРОФЕСІЙНИХ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ) ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день у нашій країні склалася серйозна конфліктна ситуація, яка визначена зовнішніми факторами і внутрішніми суперечностями. В результаті, на превеликий жаль стали актуальними наступні терміни: «військова агресія», «анексія частини території», «військові дії», «окупація частини території країни», «терористична діяльність військових формувань».

У даний час в Україні експерти вказують на стрімке збільшення агресії та конфліктів у суспільстві загалом та безпосередньо серед підростаючого покоління. Враховуючи вищезазначені обставини,

введення в закладах освіти відновних практик, а в даному випадку методики медіації для вирішення конфліктів є особливо доречним.

**Основний матеріал.** Сучасні науковці І.Айтерсен, Г.Гурп, Х.Бесемер, Р.Фолджер, Дж. Фолджер, Р. Вальц, Б. Вегманн, Н.Грішина, Н.Гайдук, Н. Волкова, А. Гірник, А. Бобро, Р.Коваль, А.Горова, Р.Безпальча, Б.Леко, Г.Чуйко та ін. у своїй науковій діяльності багато уваги приділили проблематиці утворення та подолання конфліктних ситуацій, застосовуючи метод медіації.

Конфліктами між підлітками займались Л.Шестакова, А.Кашина, О.Громова, Н.Гришина, А.Анцупов, А.Шипилов. Вище перелічені наукові діячі позитивно оцінюють застосування медіації у різних сферах життя соціуму та окреслюють пріоритети використання методу, однак недостатньо приділена увага впровадженню методу медіації серед ровесників як альтернативного шляху вирішення конфліктів у закладах освіти [1].

В Україні існує навчальна програма та спецкурс в межах підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань «Базові навички медіатора в навчальному закладі. Забезпечення участі жінок і дітей у вирішенні конфліктів та миро будіванні» де використано напрацювання Н.Гайдук, А.Гірника, Н.Гришиної, В.Замніуса, В.Землянської, Р.Коваля та інших вітчизняних авторів, які присвятили свою наукову діяльність медіації та врегулюванню конфліктних ситуацій мирним шляхом. А в основу покладені методологічні засоби таких видатних зарубіжних конфліктологів, як Йогана Гальтунга, Христофа Бесемера [4].

Конфлікти суспільства в цілому розпалюють конфлікти в малих групах людей. Велика кількість конфліктів та складних агресивних ситуацій на всіх рівнях частіше всього закінчується тим, що нерідко в їх вирішенні практикуються методи насильства та агресії. Звідси впливає висновок: зростання рівня насильства в суспільстві є наслідком конфлікту.

Мистецтво розв'язання конфліктів мирним шляхом без застосування методів насильства сьогодні має важливе значення для суспільства і миро творення. А для цього необхідно опанувати навички розв'язання конфліктів.

Важливим є формування у педагогічних працівників спеціальної професійної підготовки для побудови конструктивних безконфліктних відносин. Так, педагогічні працівники ДПТНЗ «Дніпровський регіональний центр професійно-технічної освіти» починали свій процес миро будівання з участі у проекті «Миро творення в Україні: роль жінок» (*Організатор – Всеукраїнська громадська організація Спілка жінок України.*), організувавши



проведення круглого столу спільно із Спілкою Жінок України (Дніпропетровське відділення), окресливши наступні питання:

- «Діалог як база для побудови довіри та миру»;
- «Використання потенціалу жінок для об'єднання українського суспільства»;
- «Діалог як основний засіб примирення та відновлення довіри між різними групами суспільства»;
- «Толерантність, повага, зменшення ворожнечі - як частина миротворчого процесу».

Миро будування необхідно вивчати. Основа миро будування - розв'язання конфлікту за допомогою діалогу, ефективний інструмент – медіація, медіатор – спеціально підготовлений посередник у вирішенні конфліктів, який одночасно підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення. Медіаційною компетентністю мають володіти і користуватися у професійній діяльності, викладачі, майстри виробничого навчання, соціальні педагоги, психологи, вихователі гуртожитків тощо.

Особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання.

***Важливими ознаками методу техніки медіації є:***

- присутність медіатора, що виконує функції посередника;
- присутність всіх сторін, що є у конфлікті;
- неформальний, позасудовий рівень;
- добровільність участі в процедурі медіації.

***Складові елементи медіації:***

- конфліктуючі сторони;
- предмет конфлікту;
- поверхневе і неповне розуміння мотивації, потреб і інтересів поведінки конфліктуючими опонентами;
- медіатор;
- прояснення потреб і цілей конфліктуючих сторін;
- підсумкове рішення, яке є взаємоприйнятне для обох сторін, яке знайшов не медіатор, а до якого прийшли самі опоненти за допомогою співпраці.

***Принципи медіації:***

- добровільність;
- конфіденційність;
- активна участь сторін;
- прийняття відповідальності за наслідки конфлікту;
- нейтральність.

Процес медіації складається з певних етапів, під час яких застосовуються спеціальні техніки і методи для прояснення ситуації і стану опонентів.

**Етапи медіації:** 1 – підготовчий, 2 – індивідуальні зустрічі, 3 – зустріч сторін, медіативна бесіда, 4 – фаза реалізації.

Підлітковий вік, як відомо, сповнений прагненнями самоутвердитися, зрівнятися або хоча б здаватися такими, як дорослі, виокремитися серед однолітків, здобути очікувані позиції у групі, знайти цікаве заняття, самостійно діяти. Якщо ці потреби не задовольняються, вони атрофуються або спрямовуються в негативне русло.

Труднощі у вихованні підлітків можуть бути зумовлені нескладними розладами нервової системи, різними видами акцентуацій, тимчасовими незначними затримками психічного розвитку тощо. Серед них частими бувають відхилення в моральному розвитку особистості, примітивні уявлення про справжню дорослість, жіночність і чоловічність, дружбу, товариську взаємодопомогу, принциповість, чесність тощо. У зв'язку з недостатньо розвиненою волевою сферою такі підлітки не вміють стримувати себе, керувати емоціями, настроєм, контролювати поведінку, легко піддаються негативному впливу [5].

Під час спілкування, у складних життєвих ситуаціях частіше всього підлітки використовують стиль суперництва, уникнення або пристосування, які є деструктивними. Психологи ДПТНЗ «ДРЦПТО» формують у здобувачів освіти навички безконфліктної поведінки, співпраці та компромісу, як основного методу конструктивної поведінки під час виникнення конфліктних ситуацій. Підлітки, опинившись у тяжких життєвих ситуаціях проявляють підвищену конфліктність та агресивність, саме тому орієнтація учнів на звернення до медіатора для вирішення складних питань та проходження процесу медіації допомагає їм наочно побачити та взяти за приклад модель конструктивної поведінки, співробітництво з повагою до особистості опонента та подальшого використання даних навичок у своєму житті, особливо при виникненні складних життєвих ситуацій.

У межах вдосконалення та поширення застосування методики «Медіації» педагогічний колектив ДПТНЗ «ДРЦПТО» прийняв участь у майстер-класах відомого медіатора Вадима Рохліса (відповідно до регламенту роботи V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Формування професійно-мобільного фахівця – європейський вимір»).

**Висновки.** Нині в суспільстві все більш нагальним постає питання пошуку шляхів мирного вирішення конфлікту, все частіше люди сідають за стіл перемовин, щоб досягти найкращого результату. Медіації можуть проводитися одним або декількома людьми. Медіація, що проводиться кількома людьми, доцільна, коли мова йде про складні конфлікти, де беруть участь більше двох сторін і необхідні тривалі медіаційні зустрічі. Конструктивне вирішення конфлікту стає можливим завдяки техніці медіації.

### Список використаних джерел

1. Білик Н.М. Перспективи впровадження технології медіації однолітків у загальноосвітній школі. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015, № 2 (46).
2. Бесемер Христоф. Медиация. Посредничество в конфликтах/ Пер. с нем. Н.В. Маловой. – Калуга, «Духовное познание», 2004. – 176 с.
3. Гірник А.М. Основи конфліктології: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / К. : Києво-Могилян. акад., 2010. – С.167 –169. С.150.
4. Левченко К.Б., Панок В.Г. Навчальна програма та спецкурс для підвищення кваліфікації педагогічних працівників з проблеми «Базові навички медіатора в навчальному закладі. Забезпечення участі жінок і дітей у вирішенні конфліктів та миро будуванні» / К. – 2016.
5. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация: идея и технология: Метод. рекомендации. – М. : Институт права и публичной политики, 2009. – 72.

**О.І. Богучарова**, доктор психологічних наук, професор  
кафедри соціально гуманітарних дисциплін та  
професійної психології  
Луганський державний університет внутрішніх справ  
імені Е.О. Дідоренка,  
м. Сєвєродонецьк, Україна

## ПРО МЕТОДОЛОГІЮ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ЮРИДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

На сучасному етапі розвитку методології наукових досліджень у галузі юридичної психології виникає низка проблем, що стосуються насамперед *особливостей експертного знання та специфіки експертного дослідження*. Зокрема, в даних тезах аналізується один з

напрямків розробки методології, яка пов'язана з пізнанням явищ «психологічної достовірності» (кривосвідчення) та їх верифікації (лай-детекція). *Актуальність теми дослідження* в практичній правничій, правоохоронній площині визначається насамперед необхідністю встановлення певних особливостей протидії розслідуванню з боку злочинців і зацікавлених осіб шляхом обману. Також посилення актуальності теми пов'язано з збільшенням спроб застосування зарубіжних методичних засобів оцінки достовірності показань потерпілих, свідків, підозрюваних у судовому провадженні. **Метою** даної публікації є дослідження особливостей використання методів оцінки достовірності (методи лай-детекції) в судово-психологічній експертизі (далі СПЕ) в кримінальному процесі.

Очевидно суб'єктивне поле достовірності (показань і свідчень) у кримінальному провадженні має сприяти ефективній діяльності правоохоронців, суддів, адвокатів, поліцейських. Проте, часто матеріали проваджень містять таку лавину нездоланих суперечностей в самих показаннях учасників кримінального процесу, серійні відмови від раніше даних свідчень, самообмови тощо, внаслідок чого у слідчих суддів та у судів виникають не лише сумніви в їх достовірності, а й доцільності кримінального провадження загалом. Це повністю знецінює копітку роботу експертів-психологів, оперативних працівників, слідчих і з необхідністю призводить до закриття провадження. Проте, відповідальність за завідомо неправдиві показання, що передбачена кримінальним законодавством усіх без винятку країн світу, в Україні майже відсутня. Так, аналізуючи Єдиний державний реєстр судових рішень, пошук видає лише 10 обвинувальних вироків з 2008 року по 2016 рік, які були винесені відносно осіб, які давали неправдиві свідчення слідчим в кримінальних провадженнях. Зазначимо, що КК України містить достатньо м'яке покарання за дачу завідомо неправдивих показань. Так, згідно з ст. 384 КК України ця дія карається виправними роботами на строк до двох років або арештом на строк до шести місяців.

Проблемами верифікації кривосвідчень (лжесвідчень) та лай-детекції з загальнопсихологічних та правознавчих позицій займалося багато західних науковців. Публікацій і досліджень з фундаментальних питань достовірності у вітчизняному дискурсі, навпаки, небагато. Однією з перших наукових праць в цьому напрямку слід визнати монографічне дослідження українського вченого М. Шепітька «Кримінальна відповідальність за завідомо неправдиве показання» (2012). В психологічній науці такою є монографія Е. Носенко, Т. Петренко «Діагностика особистості

засобами невербального спілкування» (2013). Натомість, підсилену увагу надано теоретичному осмисленню практиці судово-психологічної експертизи завдяки дисертаціям і монографіям українських вчених.

Узагальнюючи напрацювання методології комплексних досліджень як в суто науковому сенсі, так і прикладному, можна зробити наступні **висновки**.

1. Неможливо уявити якісне та об'єктивне розслідування кримінальних правопорушень, а тим більше коректну кваліфікацію злочину без застосування спеціальних психологічних знань у конкретній формі, насамперед СПЕ. У вітчизняній експертній практиці якщо у слідчого під час досудового розслідування виникли сумніви щодо здатності особи правильно сприймати обставини, які мають значення для кримінального провадження, й надавати свідчення (показання), то традиційно обов'язковою являється призначення СПЕ. Але притому самі свідчення спеціальному аналізу щодо їх правдоподібності піддаються вкрай рідко. Разом з тим на етапі досудового розслідування та в самому судовому процесі потреба в подібному аналізі виникає досить часто. Особливо, якщо підслідний, наприклад, робить заяву, що він (вона) повністю оговорив себе під впливом фізичного або психологічного тиску (насилля) з боку поліцейських (патрульних, оперативних працівників, слідчих). Під СПЕ достовірності свідчень у кримінальному провадженні розуміють комплексне судово-психологічне дослідження, побудоване за принципом *постфактум* (*post factum*), перевірки вербальних і невербальних проявів суб'єкта, що зафіксовані в аудіо - і відеозаписах із широким використанням імпліцитної діагностики, психолого-лінгвістичних методів, методів кодування та обробки відео фрагментів, стоп-кадрів тощо. Експертиза стенограми або тексту протоколу допиту у вигляді аудіо- та відеозапису в провадженнях про введення в оману переважно стосується реклами, але також до неї звертаються в ситуації самообмови. Оскільки, дійсно, вірогідно припустити фізичний / психологічний тиск або інструктаж працівника поліції підслідного з метою формального розкриття злочину.

2. Як встановлено сучасними дослідниками у галузі детекції обману за невербальними засобами, у більшості індивідів у спілкуванні домінує тенденція очікування проявів *правдивості*, а зовсім не обману або обмови. Тобто еволюційне доцільним в ортогенезі людини є демонстрація особистістю швидше позитивності мислення, ніж негативності (Seligman, 1997 та ін.). Проте, у СПЕ фахівці стикаються з протилежною спрямованістю – лжесвідченням, «нездатністю» особистості говорити правду і надавати достовірні

відомості, фальшуванням та ін. У дослідницькій площині звідти виникає необхідність в методологічному обґрунтуванні підходу до диференціації якісних та кількісних характеристик комунікативної взаємодії – вербальної її форми як реалізації комунікативного усного або письмового набору вмінь і навичок та невербальної її форми як відображення «продукту» символічних здібностей. Відповідно до загальнопсихологічних термінів дослідник в СПЕ має справу з: імпліцитно вираженою *мовленнєво-письмовою компетенцією та експліцитно вираженою комунікативною інтенцією*. Для їх діагностики та операціоналізації очевидно потрібна, принаймні дослідницька «предтеорія», яка дозволяє проводити експертологічне дослідження. Загалом змістовним підґрунтям лай-детекції є концепція *загальної та спеціальної правдивості людини* (Trankell, 1972; Arntzen, 1982), в якій в прикладном аспекті послуговуються гіпотезою У. Ундойча. Згідно гіпотези – опис реальних спогадів потерпілих якісно відрізняється від сфабрикованих та недостовірних чи помилкових відомостей непричетних осіб (Undeutsch, 1967; Steller, 1989). Для підтвердження диференціації показань, як правило, звертаються до аналітичного ресурсу невербальних знакових систем у вербальних висловлюваннях: вокальні компоненти мови, міміко-пантомімічні ознаки, оптико-кінетичні повідомлення суб'єкта. Варто наголосити, що оцінка невербального «мовлення» вважається завжди доцільною в кримінальному процесі (Steller, Kohnken, 1989). Окрім всього, «мова тіла» напряду вказує на глибинні чинники скоєння будь-якої дії (наприклад, якщо жінка крізь сльози запевняє у своїй невинуватості, але вперто стверджує, що ніякого каяття від неї не дочекаються, то звісно скоріше повірять не її словам, а сльозам і надмірній афектації її поведінки).

3. У міждисциплінарній методології лай-методів аналіз новітньої літератури з проблеми свідчить про цілком виправдане посилення інтересу до застосування новітніх методів психодіагностики особистості, а саме *імпліцитних*, що можна вважати однією з характерних ознак сучасної постнекласичної перспективи розвитку психології. Також ознакою постнекласичності лай-детекції є поширення в СПЕ методів психолінгвістики: метод семантичного (сислового) аналізу (експерт аналізує текст задля виявлення в останньому, наприклад, змісту й характеру тиску на адресата та ін.); контент-аналіз, нарративний аналіз дискурсу, інтент-аналіз та ін. У СПЕ як процесуальній дії усі психологічні методи умовно можна поділити на два крупні блока: безпосередня робота з підекспертним (бесіда, психодіагностичні методики), опосередковане отримання діагностичної інформації на підставі оцінки психологічної

достовірності показань за відеозаписом. Загалом у юридичній психології як науковій та прикладній галузі знання у пошуку відповідей актуалізованих слідством або суддею, окрім загальнонаукових (психологічний аналіз матеріалів кримінального провадження, метод узагальнення незалежних характеристик; формулювання висновків та ін.) існує ряд спеціальних прийомів та методів щодо встановлення психологічної достовірності. Цю групу складають залучені з експериментальної психології, патопсихології, психофізіології, психології брехні, психології мовлення та суміжних областей знань спеціальні експертні методи та технології. Через такі методи та конкретні методики наука не тільки отримує вихід у практику, але й реалізує свої можливості в конкретній практичній діяльності, у тому числі юридичній та приносить позитивні результати (Зеленецький, 1994).

4. Завідомо неправдиве свідчення містить приховані наміри, потреби, стереотипи думки та смисли, які експерт намагається розпізнати за ознаками неконгруентності поведінки людини, що доступні спостереженню, або на основі інформації, яку людина надає оточуючим у вигляді вербальних висловлень, емоційної експресії та деяких невербальних ознак. Щоб зафіксувати ці приховані (імпліцитні) елементи існує певна номенклатура європейської, американської, а також вітчизняної лай-детекції: *інтерв'ю судової оцінки* (FAINT) (Gordon, 1997); *техніка оцінки валідності тверджень* (SVA), *критеріальний контент-аналіз* (CBSA) (Vrij, 2005, 2006); *науковий контент-аналіз* (SCAN) (Sapir, 1987); *моніторинг реальності* (RM) (Johnson, Raye, 1981); *техніка Дж. Рейду* (Reid, 1972); *система кодування рухів обличчя* (FACS) (Ekman, Friesen, 1978); тематична техніка інтерв'ю Морган (MITT) (Morgan, 2007); методика *психологічної оцінки достовірності свідчень в юридичній практиці* (Шаповалов, 2013). Більшість цих методик використовуються або для побудови слідчих дій, або в судовій практиці.

5. У судовій та юридичній психології доведено, що визначення викривлення інформації має проводитися на підставі сукупності показників за допомогою комплексного використання професійного інструментарію. Об'єктом може бути текст усного та письмового повідомлення (фонетичні, буквені, лексичні й комбіновані позначення), стенограми, протоколи, їх фрагменти, слова, словосполучення, вживані в тексті та знакові елементи паралінгвістики (міміка, жести, оптико-кінетичні, пантомімічні прояви). Ураховуючи особливості таких об'єктів, дослідники, починаючи з 50-х рр. ХХст. запропонували різні критерії

диференціації кривосвідчень: 19 «ознак реальності» (Brown, 2010; Volbert, Steller, 2014); 8 контент-критеріїв, у тому числі окремих критерій кривосвідчень (RM) (Sporer, 2015); 2-х, 3-, 5-ті бальні набори (Parker, Brown, 2000; Horowitz, 1998; Köhnken, 2004). Незважаючи на обнадійливі результати деяких методів у встановленні факту завідомо неправдивих показань, у тому числі в скоєнні злочину, висновки експертів звичайно подано як вірогідні. За СВСА, SVA розрізняють показання, засновані на досвіді (реальні), сфабриковані, за типом дослідження лабораторні / польові (учасники реальних злочинних подій). В кожному з цих видів визначено співвідношення правдивих свідчень: реальні/ сфабриковані – 70/54%, лабораторні/ польові – нижчі/вищі. Загалом для всього дослідницького пулу в сфері «психологічної достовірності» рівень статистичного критерію помилки 30%, хоча в польових умовах підслідні демонструють 10% (Vrij, 2005). Звідти валідні висновки мають містити значний обсяг маркерів неістинної інформації. Та навіть установа у СПЕ самого факту самообмови під тиском ззовні це тільки номенклатура маркерів, а покарання – поза межами компетенції експерта-психолога.

**Висновки.** Отже, якщо йдеться про лжесвідчення, які належать до розряду одних з найдавніших видів злочинів, то затребуваним є *тезаурусний опис* поняття «експертного дослідження», який містить таку класифікаційну схему: методологію, теорію правдивості, методи детекції обману, СПЕ достовірності свідчень, маркери неістинної інформації, статистичний критерій помилки.

**Д.М. Боднар**, кандидат педагогічних наук,  
асистент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І СІМ'Ї**

Процес формування моральних якостей у дітей дошкільного віку, на думку С. Русової, є процесом цілеспрямованого формування в дітей моральної свідомості й відповідної поведінки, а відтак “вироблення характеру”, що передбачає таку мету: “бути добрим, чесним не лише прилюдно, поверхово, а бути наскрізь пройнятим своєю правдою і здійснити її активно в житті. Ось куди маємо



прямувати з першого часу дошкільного виховання” [2, 142]. А отже, моральне виховання є елементом загального виховного процесу. Моральне виховання, як наголошується у нормативних документах, що регламентують діяльність закладів дошкільної освіти, є основоположним у розвитку і становленні особистості дитини дошкільного віку, її соціалізації у суспільстві.

Моральне виховання дітей в аспекті пошуку оптимальних шляхів забезпечення співпраці з родинами у моральному вихованні дітей вивчали І. Бех, А. Залізник, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Піроженко, С. Тищенко та ін.

Опанування дитиною дошкільного віку соціального досвіду починається з сім'ї, яка найбільше впливає на вибір дитиною морально-етичних цінностей. Наступним соціальним інститутом, покликаним забезпечити, згідно з Законом України «Про освіту», цілісний розвиток дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок, є дошкільний заклад. В Концепції дошкільного виховання в Україні, Державній національній програмі "Освіта". Україна XXI століття, Закон України "Про дошкільну освіту та виховання", "Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні" підкреслюється велика роль родинного виховання, передбачається взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного виховного середовища й водночас підкреслюється відповідальність за виконання своїх батьківських обов'язків. Запорукою повноцінності буття дитини, розкриття й реалізації її потенціалу є ефективна організація освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства, яка реалізовується за формулою педагога – діти – батьки. Стаття 11. Дошкільна освіта Закону України «Про освіту» проголошує, що відповідальність за здобуття дітьми дошкільної освіти несуть батьки [1]. Проте батьки не завжди усвідомлюють свою роль у вихованні дітей, необхідність цілеспрямованого впливу та значущість партнерської взаємодії з закладом дошкільної освіти. Це спонукає оновити зміст і форми співпраці педагогів закладів дошкільної освіти з батьками вихованців.

Основними засадами, що визначають зміст партнерської діяльності закладу дошкільної освіти та батьків вихованців, мають стати:

- гуманізація та демократизація єдиного педагогічного середовища, яка передбачає рівність партнерів, врахування інтересів усіх сторін, їх потреб та можливостей у процесі морального виховання дитини, узгодження дій зацікавлених сторін;
- індивідуальний і диференційований підхід до кожного

учасника партнерських взаємин? орієнтування на особистість;

- системність, плановість з послідовністю діяльності з урахуванням змін у соціальному середовищі, ціннісних орієнтацій батьків, можливостей закладу дошкільної освіти;

- динамічність і цілеспрямованість дій з урахуванням змін у показниках морального розвитку дитини.

Крім традиційних форм співпраці педагогів закладів дошкільної освіти з батьками вихованців (індивідуальні; наочно-письмові; групові; колективні), необхідно використовувати інноваційні форми, які ґрунтуються на діалоговому спілкуванні, передбачають міжособистісну взаємодію, сприяють досягненню взаєморозуміння, співпереживання, зокрема педагогічна рефлексія, день відкритих дверей, тренінги, аукціони родинних педагогічних ідей, школа молодих батьків тощо.

**Висновки.** Ефективна співпраця вихователів закладу дошкільної освіти та батьків вихованців, організована на взаємодовірі та взаємоповазі, є підґрунтям для виховання моральної особистості.

#### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». Url: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори. /упоряд. О.В. Проскура. Київ : Освіта, 1996. 304 с.

**Ю.В. Бугера**, кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна,

**В.О. Саввон**, вчитель Хмельницької спеціальної загальноосвітньої школи №32, м. Хмельницький, Україна

### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ НАВИЧОК УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням виступає соціальна інтеграція та адаптація дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Основним напрямком навчально-виховної і корекційної роботи, підготовки учнів старших класів з порушеннями інтелектуального

розвитку є розвиток практичних навичок соціально-побутового призначення, що набуває, перш за все, виховного значення.

Під час включення учнів з порушенням інтелектуального розвитку в навчально-виховний процес, вони залучаються до самообслуговуючої діяльності, соціально-побутових послуг та взаємодії з однолітками, педагогами, вихователями, що дає змогу результативно та раціонально розвинути у них навички практичної взаємодії. Вироблення в дітей з порушенням інтелектуального розвитку соціально-побутових навичок та підготовка їх до суспільно-корисної праці і самостійного життя, взаємодії у соціумі з однолітками буде ефективним за умови корекційного впливу.

На жаль, у процесі сімейного виховання, не завжди створюються належні умови щодо розвитку соціально-побутових навичок у дітей з порушенням інтелектуального розвитку, зокрема гіпер- або гіпоопіка призводять до низького рівня формування практичних навичок у цієї категорії дітей та виникнення різних порушень у їх розвитку.

Розвиток соціально-побутових навичок у учнів з порушенням інтелектуального розвитку повинен протікати у всіх сферах їх життєдіяльності, що дає змогу сформувати та закріпити набуті практичні навички та звички соціально-побутової діяльності.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури та педагогічної практики з проблеми вивчення показав, що, як навчальна дисципліна, соціально-побутове орієнтування вивчається учнями старших класів з порушенням інтелектуального розвитку. Зокрема, науковці Л. Виготський, Л. Вавіна, Г. Дульнев, І. Єременко, А. Ковальов, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, С. Рубінштейн, О. Хохліна розглядали розвиток соціально-побутових навичок у цієї категорії дітей. На їх думку, організація спеціальних навчально-виховних та корекційних занять з соціально-побутової орієнтування спрямована на розвиток знань, умінь та навичок даного виду діяльності, практичну адаптацію та соціалізацію дітей.

Програма з напрямку соціально-побутового орієнтування дає можливість систематично розвивати та формувати практичні навички самообслуговування у учнів старших класів з порушенням інтелектуального розвитку у навчально-виховному процесі. Зокрема Л. Вавіна вказує, що результативність формування навичок соціально-побутового орієнтування у учнів старших класів з порушенням інтелектуального розвитку у майбутньому підвищить рівень підготовленості випускників спеціальної загальноосвітньої школи до соціальної та виробничої адаптації.

А. Ковальов зазначає на тому, що від правильного підбору педагогічного забезпечення формування навичок соціально-побутового орієнтування залежить ефективний їх розвиток. Доцільними формами та методами розвитку навичок соціально-побутового орієнтування є бесіди, практичні роботи, екскурсії.

**Мета статті** полягає у теоретико-методологічному та практичному аналізі загальної та спеціальної літератури з проблеми розвитку соціально-побутових навичок учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Формування навичок самообслуговування учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку – це насамперед становлення в них таких звичок, що виробляються на доступних видах діяльності в реальних умовах і які є результатом виконання практичних завдань в умовах школи-інтернату. Вони торкаються насамперед основних і найважливіших сторін життєдіяльності дітей з самообслуговування (застилання ліжка після сну, ранковий туалет та ін.). Крім того, ці навички спрямовані на задоволення особистих потреб, мають практичний характер і повторюються щодня в режимі спеціальної школи. Це дає вихователю проводити попередню роботу з виховання цих видів діяльності, розуміння їх практичної значущості і забезпечення стійкого позитивного ставлення до виконання режимних моментів.

Проблема формування практичних навичок у учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку є однією з найбільш важливих в корекційній педагогіці. При її розгляді великого значення набувають особливості інтелектуального, операційного та вольового компонентів діяльності цієї категорії дітей. Так, учні старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку не підпорядковують свої дії вимогам інструкції передусім тому, що в процесі виконання складних завдань рівень їхньої аналітико-синтетичної діяльності виявляється недостатнім для узагальнення окремих дій та операцій і підпорядкування їх загальній меті.

Значні труднощі виникають в учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку під час практичної діяльності внаслідок не сформованості самоконтролю, зумовленого тим, що ці діти не вміють контролювати й коригувати свої дії відповідно до вимог певного завдання. Їм властива стереотипність дій, швидка втомлюваність, поспішність у роботі, що суттєво впливають на характер їхньої діяльності.

В учнів з типовим розвитком більшість необхідних практичних навичок виробляється у процесі життєдіяльності, виконання

різноманітних практичних завдань, а у учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку за відсутності спрямовуючого впливу дорослих цього не відбувається. Відтак утворення практичних навичок самостійної діяльності у учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку слід розглядати як одну з найважливіших умов підвищення ефективності їхнього навчання, успішного розвитку та корекції особистості.

Необхідною передумовою соціальної адаптації учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку є навчання їх ефективному практичному застосуванню отриманих знань, вмінь і навичок у повсякденному житті. Про здійснення цього завдання повинен дбати кожен педагог школи в процесі всього навчально-виховного процесу.

Формування в учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку навичок самоконтролю має посідати одне з головних місць у системі корекційної роботи. Особливості розвитку психіки та самоконтролю у учнів цієї категорії залежить від впливів процесів виховання та навчання. Саме тому формування навичок самоконтролю необхідно розпочинати у молодших і послідовно продовжувати їх у старших класах.

Дослідження має на меті виявити рівень сформованості соціально-побутових навичок в умовах навчально-виховного процесу (як учень сприймає завдання, усвідомлює його особистісну і суспільну значимість, чи планує послідовність своїх дій, чи виконує майбутнє завдання у визначеній послідовності; чи контролює правильність виконання окремих операцій і результат роботи).

При формуванні соціально-побутових навичок основними будуть виступати корекційні заняття з соціально-побутової орієнтації учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку, які спрямовані на практичну підготовку дітей до самостійного життя і праці, на формування у них знань та вмінь, які спрямовані на соціальну адаптацію і підвищення рівня загального розвитку. На нашу думку, основними формами і методами формування можуть бути бесіди, практичні роботи, екскурсії, використання технічних засобів навчання та інноваційних технологій.

**Висновки.** Корекція соціально-побутових навичок в учнів старших класів з порушеннями інтелектуального розвитку можлива за умов правильної організації навчально-виховного процесу, які дають змогу формувати цілеспрямовані знання, уміння та навички соціально-побутової діяльності.

### Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Трудове виховання учнів допоміжної школи / В.І. Бондар. – К. : Радянська школа, 1984. – 80 с.
2. Еременко И. Г. Олигофренопедагогика: учеб. Пособие / И.Г. Еременко. – К. : Вища школа, 1985. – 327 с.
3. Липа В. А. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособ. / В. А. Липа. – Донецк : Лебидь, 2002. – 327 с.
4. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М. Синьов. – К. : «МП Леся», 2010. – 779 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / О.П. Хохліна. – К. : Пед. думка, 2000. – 286с.

**І.В. Ващенко**, доктор психологічних наук, професор,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
**В. Зубрицька**, студентка 2 курсу магістратури,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

### ПОНЯТТЄВО-ЗМІСТОВНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МЕНЕДЖЕРА СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ДО ЗДІЙСНЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвиток ринкових відносин на тлі інтеграції у Європейський простір актуалізує потребу в кваліфікованих і творчо мислячих менеджерах, здатних стратегічно мислити, успішно працювати в умовах реформування галузевої сфери діяльності, використовувати різноманітні ресурси для покращення результативності управлінської діяльності, формувати професійний імідж та ін.

Міра досліджуваності проблеми психологічної готовності до діяльності у працях науковців відбувалася в межах функціонального [2; 8-9 та ін.], особистісного [1 та ін.] та особистісно-діяльнісного [3-7; 10 та ін.] підходів. Зокрема, представники функціонального підходу розуміють психологічну готовність як: психічну функцію, формування якої необхідно для досягнення високих результатів у запланованій діяльності [2]; активно-діяльнісний стан особистості, який відображує зміст поставленої задачі та умови запланованого її виконання [8]; психічний стан, який займає проміжне положення між психічними процесами і властивостями особистості, утворюючи загальний функціональний рівень, на фоні якого розвиваються процеси, необхідні для забезпечення результативності професійної діяльності [9].

Отже, представники функціонального підходу визначають готовність до діяльності як певний стан психіки, який будучи сформованим, забезпечує фахівцю високий рівень досягнень.

Представники особистісного підходу [1 та ін.] розглядають психологічну готовність як невід'ємний і суттєвий компонент розвитку особистості в цілому. Науковці визначають психологічну готовність як цілісний стан особистості в певних умовах життя і діяльності, для якого характерна спрямованість свідомості на заплановану діяльність, налаштованість на певну поведінку, мобілізованість всіх сил на активну і доцільну дію. Тобто вони розглядали психологічну готовність як складний психічний стан, який виникає у людини безпосередньо перед діяльністю і залежить від характеру запланованої діяльності, від особистісних властивостей і якостей людини.

У межах особистісно-діяльнісного підходу [3-7; 10 та ін.] психологічна готовність розуміється як прояв індивідних, особистісних та суб'єктивних особливостей, властивостей і якостей людини в їх цілісності, який забезпечує людині можливість ефективного виконання своїх функцій.

Варіативність наукового вивчення феномену психологічна готовність менеджера до управлінської діяльності надала можливість окреслити наше розуміння цього феномену як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує професійну та управлінську компетентність і визначає міру реалізованості повноцінного функціонування менеджера через самореалізацію в професійній сфері, соціальних зв'язках та особистісному зростанні.

З метою вивчення поняттєво-змістовного компоненту психологічної готовності менеджерів середньої ланки було проведено емпіричне дослідження.

Вибірку дослідження склали 82 менеджери середньої ланки (48 чоловіків та 34 жінки) віком від 27 до 36 років та 10 експертів – менеджери вищої ланки управління (6 чоловіків та 4 жінки, віком від 38 до 45 років) ТОВ «ТММ Експрес». За результатами експертного опитування досліджуваних менеджерів середньої ланки поділено на 2 групи. Достовірність даних забезпечувалася тим, що жоден із експертів не знав, представником якої групи виступає той чи інший менеджер. Для експертизи був обраний метод індивідуального оцінювання.

Розкриваючи поняттєво-змістовний компонент психологічної готовності досліджуваних, з акцентовано увагу на визначенні знань цілей і завдань організації, прийомів активізації стимуляторів мотивації персоналу, порядку дій по вирішення проблем залежно від їх важливості, пріоритетності та співвіднесеності з тактичними і

стратегічними цілями, основ делегування повноважень, видів і правил організації системи контролю, методів управлінської діяльності, загального рівня розвиненості пізнавальних процесів та окреслено показниками поняттєво-змістовного компоненту (загальний рівень професійного інтелекту; тип мислення; управлінсько-практична спрямованість мислення (під час ухвали управлінських рішень); креативність мислення під час планування й організації діяльності; просторові уявлення, за допомогою яких виключається шаблонність управління).

Діагностування поняттєво-змістовного компоненту психологічної готовності до управлінської діяльності відбувалося за тестами «Інтелектуальна лабільність» та «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексєєв, Л. Громова), а також авторською анкетом «Управлінські знання». Отримані дані наведено у табл. 1.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз показників поняттєво-змістовного компоненту психологічної готовності до управління менеджерів**

Методики	Показники	1	2	р
		груп а	група	
		середнє ( $X_{cp}$ )		
Анкета «Управлінські знання»	рівень знань	9,6	22,9	$p \leq 0,01$
Тест «Інтелектуальна лабільність»	гнучкість мислення	7,7	3,9	$p \leq 0,01$
Тест «Індивідуальні стилі мислення»	прагматичний	54,3	53,2	$p \leq 0,05$
	реалістичний	56,1	53,2	$p \leq 0,05$
	синтетичний	52,6	60,1	$p \leq 0,01$
	аналітичний	52,6	53,1	–
	ідеалістичний	54,4	50,4	$p \leq 0,01$

Примітка: р – рівень значущості відмінностей за t-критерієм Стьюдента

За результатами емпірико-діагностичного вивчення поняттєво-змістовного компоненту психологічної готовності менеджерів середньої ланки до управлінської діяльності з'ясовано наступне. 56,8 % менеджерів виявилися посередньо готовими до якісного здійснення управлінської



діяльності, а 43,2 % менеджерів – достатньо готовими до здійснення управлінської діяльності на середній ланці управління організації.

Розроблена нами авторська анкета «Управлінські знання» дозволяє визначити загальний рівень управлінських знань з основ управління й практики здійснення управлінської діяльності. Було розроблено 30 тестових завдань, кожна правильна відповідь оцінювалася 1 балом. Результати поділено на рівні відповідно до отриманих правильних відповідей: від 1 до 10 балів – низький рівень управлінських знань; від 11 до 20 – середній; від 21 до 30 – високий.

За шкалою управлінських знань менеджери 1 групи показали 9,6 бали, що відповідає низькому рівню, а менеджери 2 групи – 22,9 балів, що відповідає високому рівню. Результати 2 групи ми пояснюємо проявом гарної теоретичної підготовленості з основ управління та практики її здійснення, що у 1 групі наявна в меншому ступені. Отже, високий рівень теоретичної та практичної підготовленості з управлінських знань істотно впливає на професійний розвиток менеджерів та надає можливість користуватися набутим арсеналом знань у різноманітних управлінських ситуаціях, позитивно впливає на управлінську діяльність і є складовою психологічної готовності до управлінської діяльності.

Далі за тестом «Інтелектуальна лабільність» досліджувалася лабільність (гнучкість) – здатність переключати увагу, швидко переходити від вирішення одних завдань (задач) до виконання інших, не допускаючи при цьому помилок. З'ясовано, що менеджери 1 групи показали 7,7 бали, що відповідає середньому рівню лабільності, а 2 групи – 3,9 бали, що відповідає високому рівню.

Гнучкість мислення (інтелекту) – це здатність швидко та результативно знаходити варіанти виходу з проблемної ситуації, не зраджуючи при цьому своїм основним цінностям. Гнучкість полягає в здатності змінювати окреслений початковий шлях (план) вирішення завдань, що поступово з'являються (виокремлюються) в швидкоплинних ситуаціях, проте не могли бути враховані з самого початку. Це свідчить про те, що здатність менеджерів 1 групи до переключення уваги перебуває на середньому рівні, що може викликати лише окремі складності у разі переходу від вирішення одних завдань до інших.

Виявлення індивідуальних стилів мислення досліджуваних відбувалося за тестом «Індивідуальні стилі мислення» (А. Алексєєв, Л. Громова). Діагностовано, що у менеджерів 1 групи прагматичний стиль мислення склав 43,3 бали (середній рівень); реалістичний – 43,1 бали (середній); синтетичний – 67,6 бали (високий); аналітичний – 44,6 бали (середній); ідеалістичний – 46,4 бали (середній). У менеджерів 2 групи прагматичний стиль мислення склав 43,2 бали (середній),

реалістичний – 62,2 бали (переважно високий); синтетичний – 47,1 бали (середній), аналітичний – 63,1 бали (переважно високий); ідеалістичний – 45,4, бали (середній).

Синтетичний стиль мислення найбільше притаманний менеджерам 1 групи. Вони прагнуть створювати щось нове, комбінувати різноманітні, швидше протилежні ідеї, погляди. Крім того, бачать протилежності у чужих роздумах і звертають на це увагу інших, можуть загострювати суперечності, схильні бачити, як світ постійно змінюється та часто полюбляють зміни заради самих змін. Несподіване осяяння та нові ідеї постійно «бунтують» їх допитливий розум. У дискусії сміливо загострюють проблеми, йдуть у відкрити «атаку», приголомшують прямолінійністю, гострою спостережливістю, правдолюбством. Цей стиль мислення часто називають «впертим сперечальником».

Менеджери 2 групи однаково часто використовують у своїй діяльності аналітичний і реалістичний стилі мислення. Аналітики схильні до логічної, методичної, ретельної (з акцентом на деталі) манери мислення. На основі різнобічної інформації та об'єктивних фактів вони опрацьовують детальні плани, формули, методи чи системи для вирішення різних завдань. Ретельна та скрупульозна обробка інформації, логіка, побудова систем характеризує структуру їх мислення, принцип, за яким вибудовуються послідовність думок, ідей. Саме вибір об'єкта мислення (того, про що думає людина) відбувається за допомогою реалістичного стилю мислення. Людина, якій притаманний такий тип мислення, спирається на реальні, життєві, не відсторонені речі, думки її постійно конкретні, навіть під час розгляду абстрактного завдання.

Реалісти орієнтовані на реальність, яку можна безпосередньо відчутти, особисто побачити чи почути, доторкнутися у процесі дослідження питання приймають рішення про доцільність проведення необхідних дій. Завжди орієнтовані на найкращий метод вирішення завдання. Реалістичне мислення характеризується конкретністю та установкою на виправлення, корекцією ситуацій для досягнення певного результату. Такі менеджери дізнаються максимум про проблему, після чого детально аналізують способи її вирішення.

Можна відмітити, що індивідуальний стиль мислення впливає на способи вирішення управлінських проблем, поведінку та особистісні особливості управлінця. Така позиція стилів мислення та орієнтації менеджерів 2 групи засвідчує про переважання у них управлінського мислення, що зумовлено їх управлінською діяльністю.

**Висновки.** Конкретизація результатів щодо прояву поняттєво-змістовного компоненту в структурі психологічної готовності

менеджерів середньої ланки дає змогу зазначити, що запропонований емпірико-діагностичний варіант його вивчення є важливим для встановлення природної логіки становлення цього феномену, передбачення причин можливого порушення та викривлення, а в перспективі й визначення засобів корекції.

### Список використаних джерел

1. Авдеева А.П. Психологическая концепция профессиональной элитарности в сфере инженерной деятельности: монография / А.П. Авдеева. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 275 с.
2. Алаторцев В.А. Готовность спортсмена к соревнованиям: опыт психологического исследования / В.А. Алаторцев. – Москва : Физкультура и спорт, 1969. – 31 с.
3. Ващенко І.В. Сучасні передумови формування особистості майбутнього менеджера / І.В. Ващенко, О.М. Харцій // Економіка розвитку: наук. ж-л. – Харків : ХНЕУ, 2006. – № 2. – С. 41–43.
4. Ващенко І. В. До проблеми управління персоналом у третьому тисячолітті / І. В. Ващенко // Формування світогляду особистості. Генеза існування особистості: Матеріали міжрегіон. наук.-практ. конф., 9 квітня 2010 р. – Краснодар : Ноулідж, 2010. – С. 22-24.
5. Ващенко І.В. Психологія професійного зростання жінок-керівників у правоохоронних органах України: монографія / І.В. Ващенко, Н.Є. Завацька, І.І. Ханенко. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – 228 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. – 752 с.
7. Дмитриева О.Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 – психология труда. – Москва, 1997. – 188 с.
8. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университетское», 1985. – 208 с.
9. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев. – Москва : Наука, 1988. – 192 с.
10. Молчанова Ю. Психологічна готовність керівника до управління як передумова здійснення управлінської діяльності / Ю. Молчанова // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні: Матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (30 трав. 2001 р., Київ): У 3 т. – Київ : Вид-во УАДУ, 2001. – Т. 2. – С. 343–346.

**О.М. Вержиховська**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

**А.А. Аіоаней**, вчитель Тернопільської спеціальної  
загальноосвітньої школи,  
м. Тернопіль, Україна

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Постановка проблеми.** В умовах сьогодення однією з найактуальніших проблем психології та педагогіки є проблема формування вихованості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Становлення особистостей залежить від рівня прояву їх якостей, які виступають основою психічного розвитку підлітків. У зв'язку з цим педагог підбирає психолого-педагогічне забезпечення, яке спрямовується на розвиток когнітивних, емоційно-мотиваційних, поведінкових компонентів, що формує особистість підлітків.

Підлітковий вік є перехідним та критичним періодом розвитку особистості не лише дітей з типовим розвитком, але й з порушеннями інтелектуального розвитку. Знання особливостей становлення особистісного розвитку цієї категорії підлітків потребує врахування у них психофізіологічних недоліків. Корекція особистості у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає: вміння приймати самостійні рішення; розвивати внутрішню незалежну потребу поведінки; оцінювати поведінковий компонент на основі аналізу мотивів; активізувати розвиток мисленнєвих процесів до усвідомленої діяльності. Спонукальною функцією щодо формування самоаналізу підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку є процес виховання особистості, який створює передумови для усвідомленої поведінки.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему вивчення свідомості, почуттів, потреб, мотивів, якостей, поведінки, механізмів розвитку та виховання особистості дитини висвітлено у працях Б.Г. Ананьєва, Л.І. Божовича, І.Д. Беха, А.В. Запорожця, В.А. Крутецького, С.Л. Рубінштейна, які зазначають на особистісно-орієнтованому вихованні підлітків.

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку показав, що в корекційній педагогіці дане

питання спрямовувалось на дослідження загальних психологічних особливостей розвитку цієї категорії дітей (О.С. Белкін, Т.О. Власова, Н.П. Долгобородова, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, М.Л. Коломінський, В.О. Липа, М.П. Матвєєва, В.Ф. Мачихіна, О.П. Хохліна); розумовий розвиток дитини у поєднанні з поведінкою (М.М. Буфєтов, І.Г. Єременко); особистісно-моральні (В.М. Синьов, О.М. Вержиховська) та особистісно - вольові (Г.М. Дульнєв, М.Л. Коломінський) якості.

Дослідження особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку відбувалося у плані становлення його окремих компонентів (змістовного, емоційно-мотиваційного та поведінкового) без взаємозв'язку між ними.

**Мета статті** полягає у теоретичному вивченні проблеми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Особистість формується під впливом суспільства, виховання, навчання, взаємодії, спілкування тощо.

**Особистість** – соціально-психологічна сутність людини, яка формується в результаті засвоєння індивідом суспільних форм свідомості і поведінки, суспільно-історичного досвіду людства.

Структура особистості – це основні незмінні характеристики, одиницями яких є особистісно-моральні та особистісно-вольові якості. Водночас кожна людина є індивідом, особистістю, об'єктом і суб'єктом діяльності та індивідуальністю. Вона досягає гармонійної взаємодії всіх якостей, властивостей, способів діяльності лише тоді, коли є структурним цілим.

Вивчення теоретичного підходу до проблеми розвитку особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку, вказує на те, що дана проблема досліджувалась у загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі у різних напрямках та аспектах, а саме: біофізіологічний та психологічний розвиток особистості дітей з типовим розвитком та порушеннями інтелектуального розвитку; динаміка розвитку психічних процесів, що є основою формування особистості дітей з типовим розвитком та порушеннями інтелектуального розвитку; взаємозалежність розвитку особистості та пізнавальної активності і діяльності дітей з типовим розвитком та порушеннями інтелектуального розвитку; розвиток особистісних властивостей, особистісних взаємовідносин, особистісно-моральних та особистісно-вольових якостей та рис характеру дітей з типовим розвитком та порушеннями

інтелектуального розвитку; етапи особистісного розвитку дітей з типовим розвитком та порушеннями інтелектуального розвитку.

Виходячи з вищесказаного, особистість дитини з порушеннями інтелектуального розвитку проходить аналогічні етапи становлення особистості, що і дитина з типовим розвитком.

Аналіз особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку показав, що для них характерним є наступні особливості:

- підвищений рівень навіюваності та наслідування діяльності оточуючих, який завдяки різним вимогам батьків, педагогів, друзів дозволяє дитині більше піддаватися негативним впливам і формує негативну поведінку;

- поверховість уявлень, неусвідомленість і нестійкість понять про норми поведінки, які у підлітковому віці не набувають практичного значення, хоча правила поведінки вони механічно запам'ятовують, але не завжди можуть діяти у відповідності до суспільних норм поведінки;

- низький рівень потреби у позитивній оцінці, у взаємоповазі однолітків, колективу, самоповазі, хоча при типовому розвитку особистості підлітка, його потреби в умовах правильного виховання ростуть і ускладнюються, утворюючи складну взаємопов'язану ієрархію, при цьому у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку хоча і розвиваються елементарні органічні потреби, але рівень пізнавальної діяльності, активності та інтересів, потреб у правильній поведінці достатньо низький;

- дисбаланс у розвитку потреб, низький рівень пізнавальних інтересів, низький рівень адекватності елементарних потягів, які спричиняють труднощі особистісного розвитку;

- низька диференційованість почуттів, примітивність і поверховість переживань, їх неадекватність, непропорційність їх за своєю динамікою (надзвичайна легкість, поверховість, швидкі зміни настрою, а в інших навпаки – підвищена сила та інертність переживань, що виникають за будь-яких обставин);

- дуже низький рівень прояву критичності, самоконтролю і самооцінки, що заважає формуванню у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку емотивної та поведінкової сфер.

Отже, щодо підліткового віку, то вищезначені особливості впливають на своєрідність виникнення, розвитку та формування особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку.

Методика вивчення особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку передбачає організований процес попередньої підготовки вчителя, а саме: знайомство з дитиною та її рідними, з умовами життя та виховання дитини в сім'ї; виявлення її

індивідуальних властивостей, позитивних сторін; налагодження необхідного контакту з дитиною і батьками; перегляд продуктів діяльності учнів; вивчення особових справ; систематичне спостереження за дитиною в шкільних умовах, в колективі, в різних формах діяльності; виявлення працездатності і відношення учня до навчання і праці; медичне заключення про нервово-психічний стан підлітка.

На нашу думку, вивчення рівня особистісного розвитку підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можливе за такими етапами:

1. Бесіда за змістом незакінчених оповідань.
2. Бесіда з дитиною за конкретними запитаннями.
3. Дидактична гра.
4. Бесіда-гра з дитиною за змістом сюжетних малюнків.

Аналіз основних методів та прийомів роботи з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку дає нам змогу передбачити, що обрання відповідних методів і прийомів впливу підвищить рівень їх особистісного розвитку

На нашу думку, корекція особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можлива за допомогою системи психолого-педагогічного забезпечення при неподільній єдності процесів навчання, виховання та корекції. Цьому сприятимуть відповідні психолого-педагогічні умови, а саме: правильний режим дня, індивідуальний та диференційований підхід, організація доручень, правильний контроль регулювання взаємовідносин між дітьми.

Корекційний вплив на розвиток особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку можливий за наступними етапами: контроль за виконанням підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку обов'язків; створення системи постійної дії педагогічної стимуляції підлітків до активної діяльності; залучення їх у практичну діяльність; виховання інтересу до діяльності; постійне і поступове ускладнення доручень.

**Висновки.** У процесі правильного психолого-педагогічного забезпечення корекції особистості підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку буде спостерігатися позитивна динаміка розвитку їх інтересів та потреб, активності та самостійності в діяльності.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі: монографія. / О.М. Вержиховська. – Кам'янець-Подільський : видавець Зволейко Д. Г. 2009. – 228 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский; под. ред. Т. А. Власовой. – М. : Педагогика, Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.
4. Матвеева М.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: Навч.-метод. посіб. / М.П. Матвеева, С.П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський Державний університет, 2005. – 164 с.
5. Синьов В.М. Психологія розумово відсталого дитини: Підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**Л.М. Воєвідко**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

**ІННОВАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ  
ЗДОБУВАЧІВ ПЕРШОГО БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ВИЩОЇ  
ОСВІТИ ГАЛУЗІ ЗНАНЬ 01 ОСВІТА / ПЕДАГОГІКА ЗА  
СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 014 СЕРЕДНЯ ОСВІТА (МУЗИЧНЕ  
МИСТЕЦТВО)**

За всіх часів професія вчителя була дуже важливою. Завдяки педагогічній діяльності не переривається зв'язок поколінь. Без неї складно уявити розвиток суспільства чи окремої людини. У процесі взаємодії вчителя та учня народжуються нові ідеї, формуються духовні та матеріальні цінності, творчий потенціал особистості. Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які б відповідали потребам сучасної Нової української школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації освітнього процесу. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу підготовки і повного використання знаннєвого та компетентнісного потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва Нової української школи.



Наразі, науковці Л. Даниленко та Н. Клокар стверджують, що критеріями педагогічних інновацій виступають: новизна, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних та розумових сил; результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливість творчого застосування в масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження в заклади загальної середньої освіти.

Інновації в освіті визначаються певною якісною характеристикою, а саме – гуманістичною спрямованістю, сенс якої в орієнтації на суб'єктивність та індивідуальність людини та на освітню систему загалом. У цьому контексті, характеризуючи ознаки та сутність педагогічних інновацій, С. Поляков зазначає, що інновації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом. Співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті останнім часом стає предметом гострих дискусій, оскільки, хоча необхідність та користь інновацій незаперечна, цей процес також може містити в собі певні загрози. Загострення конфлікту між «консервативно-охоронною» та «інноваційною» орієнтацією носіїв цих типів мислення і стає запорукою перетворень в освіті.

Втім, інновації в освіті розуміють як цілеспрямований процес часткових змін, що ведуть до модифікацій мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог [1, с. 158]. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань в освітньому процесі. Виражаються у тенденціях накопичення і видозміни ініціатив та нововведень в освітньому просторі, спричиняють певні зміни у сфері освіти. На основі інноваційної педагогічної діяльності здійснюється складний процес переходу від парадигми когнітивно-просвітницької до гуманістичної системи освіти [2]. Таким чином, інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків та педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з новими ідеями, що пов'язані із входженням України до європейського та світового освітнього простору. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення закладів вищої освіти сучасними інформаційними технологіями, широке включення в

систему Інтернет, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчально-методичного забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо. Генезис розвитку інноваційної освіти нерозривно пов'язаний із генезисом розвитку науки та осмисленням проблем сучасної науки.

### Список використаних джерел

1. Алфімов Д.В. Інноваційна освітня система: шляхи відродження / Д.В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. – Київ : Логос, 2010. – С. 158–160.
2. Воевідко Л.М. Методика музичного виховання. Навчальний посібник / Людмила Миколаївна Воевідко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин Я.І., 2019. – 220 с.

**Я.Я. Воевідко**, студентка 5 курсу факультету історії, політології та міжнародних відносин, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича  
*Науковий керівник: І.І. Макух-Федоркова*, кандидат політичних наук, доцент кафедри міжнародної інформації, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

### МЕТОДИ ТА ІНСТРУМЕНТИ ПОШИРЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ ПРОПАГАНДИ

Основне місце серед інструментів ведення інформаційної політики посідають засоби маніпулювання свідомістю та пропаганда. Сучасні засоби впливу, що активно використовуються Росією значно еволюціонували завдяки надбанням інформаційно-технологічної революції. Можливість брати об'єктам впливу безпосередню участь в створенні інформаційних потоків, вільно обмінюватися думками та самим обирати, що варте їх уваги, зробило аудиторію більш відкритою для зовнішнього втручання та навіювання.

Визначаючи класифікацію методів поширення пропаганди та прийомів маніпуляції, можна провести аналогію із класифікацією медіа згідно розробок канадського соціолога Г.М. Мак-Люєна. Соціолог поділяв засоби масової інформації на два класи: гарячі

(інформаційні) та холодні (емоційні).

Гарячі – це подання вичерпної повної інформації про подію або ситуацію у світі, з метою створення цілісної картини бачення реальності. Вони сприяють активному аналізу і глибокому розумінню проблематики та викликають зворотну реакцію. Гарячі медіа роблять вклад у майбутнє, створюють інформаційне, якісне підґрунтя для підготовки аудиторії для досягнення певних цілей.

Холодні – абсолютна протилежність гарячим. Вони надають неповну та невичерпну інформацію, залишаючи багато прогалин у змісті повідомлення. Холодні медіа звертаються до емоцій, інформація подається так, щоб викликати певні хороші чи погані асоціації, звертаються до людського фактору.

Така ж класифікація підходить і для аналізу методів маніпуляції та ведення пропаганди. Так прийоми інформаційно-психологічного впливу РФ поділяються на інформаційні та емоційні, але їх особливість полягає в тому, що вони є досить тісно пов'язані між собою, і при використанні одного виду маніпуляції, можуть використовуватися елементи, притаманні іншому, що тільки підсилює їх вплив на свідомість.

Росія в свої інформаційній політиці використовує обидва види подачі інформації, які гармонійно доповнюють один одного, проте все ж основний акцент робиться на емоційній подачі інформації.

Інформаційні методи впливу притаманні, в основному, для класичних ЗМІ, тобто для газет, радіо, журналів, телебачення та їх веб-сайтів. Проте у випадку висвітлення пропаганди через традиційні ЗМІ, вони активно використовують емоційну складову, надаючи інформації певного підтексту. В такий спосіб емоційно забарвлена інформація втрачає свою об'єктивність, і пропонує аудиторії не матеріал для аналізу та роздумів, а готовий продукт для споживання і засвоєння. Відомий маркетолог Дж. Кунде зазначає, що в наш час сприйняття інформації в стані емоційного потрясіння здатне нівелювати такі негативні характеристики як недостовірність чи необґрунтованість. Адже такі характеристики з виважених позицій не пройшли б критичного аналізу на прийнятність, і відкинулися б об'єктом впливу як дезінформація. Так емоції можуть змусити людину проігнорувати той факт, що інформація є явно фейковою, і засвоїти її у тому вигляді, у якому її подали [1]. Тобто якщо новина викликає емоційне потрясіння, вона не піддається критичному аналізу, а сприймається на віру. Це, в свою чергу, призводить до того, що суб'єкт маніпуляції, а в нашому випадку РФ, досягає тактичних цілей впливу.

Головним інструментом поширення інформаційних методів

впливу є російська державна мережева багатомовна телевізійна компанія RT, що орієнтована на закордонну аудиторію. Заснована в 2005 році та фінансується з державного бюджету РФ. RT веде своє мовлення англійською, арабською, іспанською, французькою, німецькою та російською мовами.

RT робить значний акцент на емоційному підсиленні новин, за допомогою звукових доріжок, відео- та фото-матеріалів з місця подій, інтерв'ю із потерпілими та свідками подій тощо. Тобто йде активне використання гарячих методів впливу на аудиторію, із стабільним залученням емоційної складової. Інформація не подається як матеріал для роздумів, а надходить до аудиторії у готовому, проаналізованому вигляді із тлумачення подій на користь ідеології РФ. Користуючись правилом першоджерела та опираючись на оперативність, телекомпанія отримує неймовірну довіру та підтримку. (Мається на увазі, що та інформація про подію, що надходить найшвидше до аудиторії, зазвичай, сприймається як правдива.)

Сара Ферт, колишня журналістка англомовного телеканалу RT, говорить, що «ігри на грані відвертої брехні» – фірмовий прийом каналу. Зазвичай новини будуються на чутках і вигадках, і подаються під виглядом беззаперечного факту [2], так наче не може бути сумніву, що він не є підтвердженим. Тобто достовірність інформації не має жодного значення, головне, щоб вона була провокативна та цікава для аудиторії, могла завоювати їх довіру.

Емоційні методи впливу використовуються в мережі Інтернет, в соціальних мережах та в ході культурної дипломатії. Ідея даного виду полягає у створенні стійкого зв'язку між суб'єктом та об'єктом маніпуляції, що призведе до близької взаємодії, співпереживання та безапеляційної підтримки. Для того, аби емоційні способи були дієвими, суб'єкту впливу спершу потрібно створити довірливі відносини із об'єктом впливу. Відповідно створення сторінки агента впливу Кремля в соц-мережі починається із питань далеких від політики. Спершу агенти заручаються зв'язками, друзями, спілкуються на популярні серед цільової аудиторії теми, поширюють персональну інформацію, світлини та відео, з метою гуманізувати своє альтер-его. Після того, як довіра досягнута, агенти починають підіймати питання внутрішньо- та зовнішньо-політичного характеру, скаржитися на дії влади, возвеличувати Росію і її стабільність, симпатизувати Путіну та його політиці. Це здійснює значний вплив на оточення агента, яке змушене через свої товариські відносини постійно зіштовхуватися із подібною емоційно зарядженою пропагандою, що не може не вплинути на підсвідомість об'єкта впливу.

Найпопулярнішими площадками для поширення контенту емоційного впливу є Facebook, Twitter, YouTube та Instagram. Так першою, хто повідомила про поширення прокремлівської пропаганди через фейкові профілі, була соціальна мережа Facebook. Згідно даних, наданих керівництвом Facebook, тільки за допомогою цієї мережі, російська пропаганда дійшла до 126 млн. користувачів і це тільки в межах США, а це більше 40% всіх жителів країни [4]. Згодом схожу інформацію підтвердили соціальна мережа Instagram та пошукова система Google. Twitter, наприклад, станом на 2017 рік оприлюднив результати внутрішнього розслідування, в ході якого соц-мережа знайшла в себе більше 70 мільйонів підозрілих акаунтів, які поширювали антидемократичні та проросійські настрої [3].

Інформаційна політика РФ – це ціла кампанія із пропаганди та дезінформації. Її стратегія дуже проста – створювати потік інформації, в якому змішувати правдиві факти із фейками, поширювати їх за допомогою великої кількості інструментів, на великій кількості мов, серед як можна ширшої аудиторії, з метою досягнення коротко- та довгострокових цілей зовнішньої політики. Завдяки такому потоку інформації аудиторія починає розсіювати увагу на все, що привертає її увагу своєю цікавістю, аби бути в курсі останніх подій. Достеменно не дослідивши суть інформації та не розібравшись у достовірності фактів, аудиторію втрачає реальне бачення ситуації. Така поверхневність призводить до зниження критичного осмислення фактів. А масовість потоку даних робить неможливим швидко перевірку інформації. Це спричинено тим, що навіть фейкова, спростована інформація тиражується у величезній кількості за допомогою різних ЗМІ та соціальних мереж, що сприяє неодноразовому повтору дезінформації та змушує аудиторію вірити у її правдивість.

#### **Список використаних джерел**

1. Kunde J. Corporate religion // Financial Times, 21.09. 1999.
2. Russia Today reporter resigns in protest at MH17 coverage [Electronic source] - Access mode: <https://www.theguardian.com/media/2014/jul/18/mh17-russia-today-reporter-resigns-sara-firth-kremlin-malaysia>
3. Year in review: 1001 messages of pro-Kremlin disinformation [Electronic source] - Access mode: <https://euvsdisinfo.eu/year-in-review-1001-messages-of-pro-kremlin-disinformation/>
4. Армия российских троллей в США [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://24news.com.ua/44730-armiya-rossijskix-trollej-v-ssha/>

**Ф.А. Геккієва**, студентка факультету іноземних мов,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
*Науковий керівник:* **Н.М. Макаренко**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ГОТОВНІСТЬ ШКОЛЯРІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

**Вступ.** Рівень готовності дітей молодшого шкільного віку до навчальної діяльності є важливою педагогічною проблемою. З початком шкільної навчання змінюється спосіб життя дитини. Нова соціальна позиція, зниження рухомої активності, систематична та цілеспрямована діяльність, дотримання умов дисципліни стає навантаженням для учня першого класу.

Початок навчання в школі є одним з найбільш відповідальних, складних і переломних моментів в житті дітей, включаючи в себе фізіологічні і соціально-психологічні зміни. На думку Крилової А.С., перехід зі старшого дошкільного віку в шкільний супроводжується перетворенням провідної ігрової діяльності в найбільш розвинену форму подання і сприяє плавному переходу до навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів [1]. Рівень володіння спеціальними знаннями, вміннями і навичками, необхідними для навчання в школі, визначає педагогічну готовність до шкільного навчання. До цього відносяться знання прямого і зворотного рахунку, вміння виконувати елементарні математичні операції, розпізнавати друковані літери або читати, копіювати літери, вміти переказати зміст нескладного тексту, відтворювати вірші. Позиція школяра зобов'язує дитини зайняти інше, в порівнянні з дошкільням, положення в суспільстві, з новими для нього правилами – вважає Мінаєва В.С. [2].

Проблемі інтелектуальної готовності першокласників до наукової діяльності присвячено багато наукових робіт (Ситак Л.А., Тализіна Н.Ф., Венгер Л.А., Гуткіна Н.И., Дубровіна І.В.). Науковці розглядають проблему саме в контексті вікової та педагогічної психології. Вивчення цієї проблеми в контексті біологічних відмінностей хлопців та дівчат висвітлює новий ракурс.

**Основний матеріал.** На думку педагогів Ситак Л.А. та Золоторевої Ю.А., інтелектуальна готовність до школи є

найважливішим підсумком дошкільного дитинства. Вона забезпечує перехід до позиції школяра і є необхідним фундаментом для засвоєння шкільної програми [3].

Готовність дитини до школи – це складний комплекс певних психофізіологічних станів, умінь, навичок і особливостей стану здоров'я.

Науковці Ситак Л.А. та Золоторева Ю.А. виокремлюють, що основними компонентами інтелектуальної готовності до навчання в школі є такі пізнавальні процеси як увага, сприйняття, пам'ять, мислення, мова і дрібна моторика. Тільки досягнувши оптимального рівня сформованості всіх даних психічних процесів, можна говорити про інтелектуальну готовність дитини до шкільного навчання. Пізнавальні процеси, які потрібні для навчання, формуються до семи років, саме тому цей вік є сприятливим для вступу дитини до школи. Від того, як підготовлена дитина до школи, багато в чому залежить, наскільки успішно буде проходити його навчання в освітній установі [3].

В контексті вивчення інтелектуальної активності важливим є розуміння біологічних відмінностей діяльності хлопчика та дівчинки. Для вивчення цього аспекту ми звернулися еволюційної теорії статі маскулітність і фемінітності Геодакяна В.А. (1989). Науковець в 1965 році запропонував концепцію, згідно з якою диференціація статей є результатом спеціалізації живих організмів за двома головними аспектами еволюції: збереження і зміни генетичної інформації. Жіночий початок є стабілізуючим, а чоловічий – мінливим, схильним до еволюції. Ця теорія трактує і психологічні відмінності статей. Жіноча стать більш здатна до виховування, більш адаптивна, чоловіча - більш винахідлива і кмітлива. Наприклад, в зоні дискомфорту від холоду жіночі особи адаптуються фізіологічно, нарощуючи шар підшкірного жиру, а чоловічі – поведінково: або винайдуть шубу (вогонь, печеру), або загинуть [4]. Аналізуючи концепцію Геодакяна В.А., психолог-психотерапевт Кочарян А.С. прийшов до висновку, що різної норми реакції цілком достатньо для виникнення психологічного статевого диморфізму: жіноча стать спеціалізується по адаптації до існуючих умов, а чоловіча стать – у пошуку нових шляхів для майбутнього. Тому чоловіки вважають за краще і краще вирішують нові завдання (максимальні вимоги до новаторства і мінімальні – до досконалості рішень), а жінки воліють і успішніше вирішують не нові завдання (мінімальні до новаторства і максимальні – до досконалості рішень) [5, с. 20].

Для дослідження статевої диференціації інтелектуальної

готовності дітей молодшого шкільного віку ми запропонували школярам пройти тест Керна – Йерасека, акцентуючи увагу саме на мисленнєву діяльність. Дослідження було проведено у вересні 2019 року в Криворізькій загальноосвітній школі. Загальна вибірка досліджуваних 24 особи (12 хлопців; 12 дівчат). Для отримання результатів дітям було запропоновано три завдання, які не тільки спрямовані на визначення розвитку тонкої моторики рук і координації, але й дозволяють визначити в загальних рисах інтелектуальний розвиток дитини (малюнок чоловічої фігури по пам'яті, див. рис.1). Для обробки результатів кожне завдання оцінювалося від 1 до 5 балів (де 1 – найкращий результат).

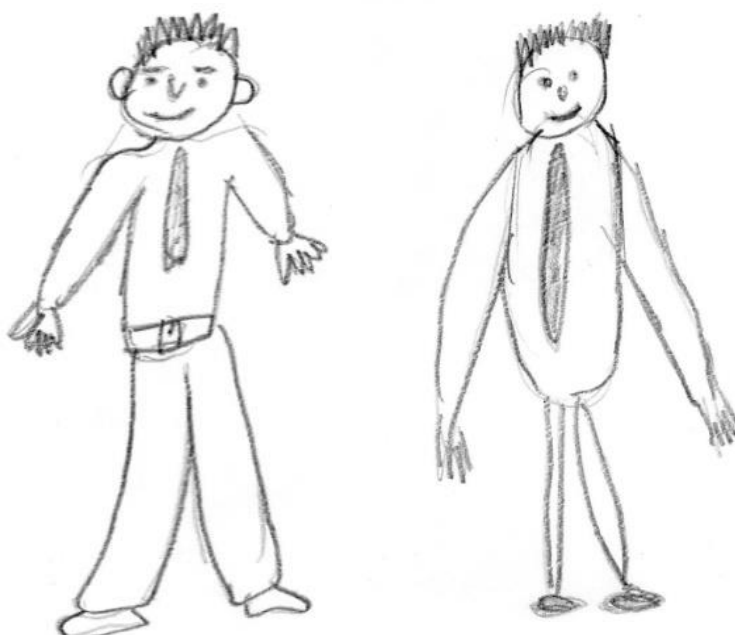


Рис.1 Малюнок чоловічої фігури по пам'яті (ліворуч – малюнок дівчинки; праворуч – хлопчика)

За результатами дослідження, проведеного в одній з міських шкіл, можна зробити висновок, що більшість дівчат мають високий рівень готовності – 42%. 33% респондентів (дівчат) мають середній та 25% – нижчий за середній рівень готовності. Цікавим є відмінність результатів хлопців. В порівнянні з однолітками протилежної статі, хлопці мають значно нижчий рівень готовності до навчальної діяльності. Більшість дітей чоловічої статі мають нижчий за середній рівень готовності – 42%, середній рівень мають 41%, і лише 17% хлопців мають високий рівень готовності до школи.

Отримані результати представлено на рис.2.



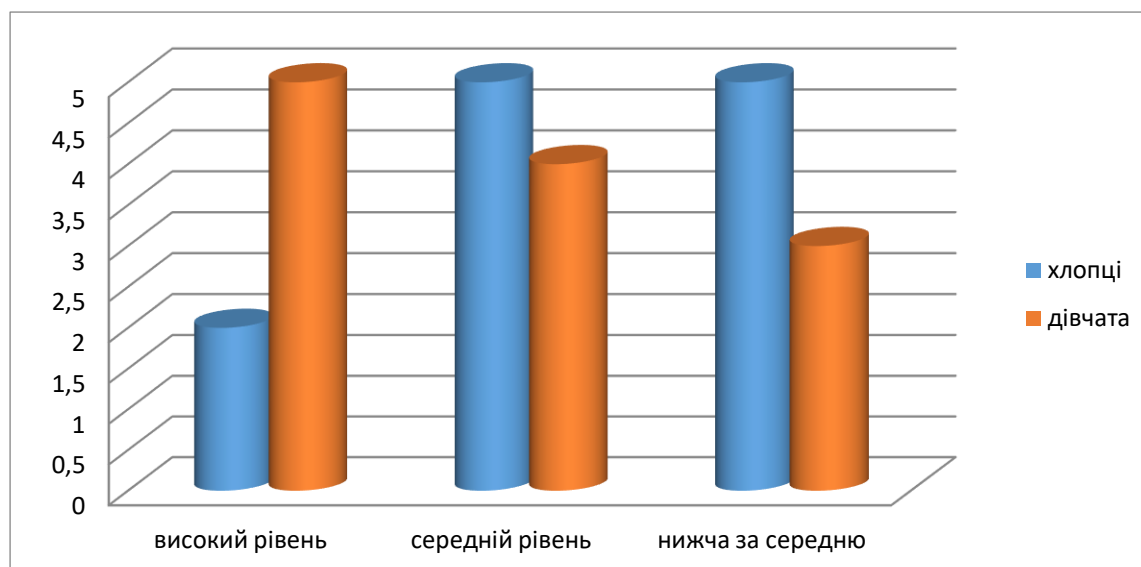


Рис.2. Рівень готовності дітей чоловічої та жіночої статі до шкільної діяльності

Такий результат тесту, наші спостереження та бесіда з вчителем підтверджує концепцію Геодакяна В.А.: жіноча стать легко сприймає виховні, педагогічні процеси у школі та у дошкільному періоді. Дівчата більш старанно виконують усі завдання, що пропонують їм вихователі, вчителі та батьки. Вони хочуть доводити усі завдання до досконалих результатів, виконуючи їх по декілька разів. Представники жіночої статі працюють над збереженням та вдосконаленням інформації, адаптуючись до нових умов. Чоловіча стать, в свою чергу, не має на меті зробити завдання добре, їх вимоги націлені на новаторство, але не на вдосконалення. Хлопці мають на маті виконувати завдання швидко, що може погіршувати результати.

**Висновки.** Рівень готовності дітей віком 5-6 років до шкільної діяльності є важливою проблемою в науках загальної та вікової психології. Аналізуючи праці науковців, ми дійшли висновку, що диференціювати стать однолітків є доцільним в контексті дослідження інтелектуальної діяльності школярів. Теоретично та практично ми виявили, що дівчата більш орієнтовані на завдання, що ставлять перед ними вчителі, вихователі та батьки, а хлопці не ставлять собі за мету вдосконалення своїх вмінь.

Майбутні педагоги повинні уважно ставитися до вивчення проблеми розвитку інтелектуальної готовності дітей до шкільного навчання, вивчати теоретичні аспекти та освоювати практичні навички діагностики пізнавальної діяльності дітей віком 6 і 7 років при їх підготовці до шкільного навчання, для оптимального побудови спільної педагогічної діяльності з дітьми в освітньому процесі, який повинен контролюватися за допомогою діагностичних методик тестування пізнавальних процесів дитини [3].

### Список використаних джерел

1. Крылова А.С. Психолого-педагогические аспекты адаптации первоклассников к обучению в школе. Academy. 2017. №1 (16). С. 68-69.
2. Минаева С.В. Основные причины слабой готовности первоклассников к школьному обучению. Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2017. №1. С. 75-81.
3. Ситак Л.А., Золотарева Ю.А. Проблема развития интеллектуальной готовности детей к обучению в школе. Профессиональная ориентация. 2017. №1. С. 280-281.
4. Геодакян В.А. Теория дифференциации полов в проблемах человека. Человек в системе наук. М.: Наука. 1989. С. 171- 189.
5. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии). Отв. ред. член-кор. АПН Украины Бурлачук Л.Ф. Харьков. 1996. 139 с.

**Н.М. Гончарук**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
**Ю.В. Коложі**, студентка,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна.

### ДЕЯКІ ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПЕРЕХІДНИЙ ДО ШКОЛИ ПЕРІОД

Позитивно мотивованою вважається та дитина, котра беззаперечно вірить в успіх власних дій і натхненно черпає силу та енергію в ресурсах свого внутрішнього світу. Таку дитину мотивація спрямовує, організовує і підводить до досягнення певної мети. Шляхом створення системи умов мотивація впливає на результати її діяльності.

Втім, у дітей з інтелектуальними порушеннями все це відбувається за своїми психологічними законами. Аналіз теоретичних джерел показує, на цьому етапі мотивація має свої особливості. Щоб з'ясувати їх, було проведено теоретичне дослідження, *мета* якого – розкрити особливості становлення мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями у перехідний до школи період.

Більшість дослідників вказують на те, що їхня пізнавальна мотивація знаходиться на низькому рівні і відрізняється переважанням позиційних, вузькоособистісних мотивів [1–9]. Багато авторів говорять про домінування ігрових інтересів над пізнавальними, що вказує на затримку емоційного та пізнавального розвитку на певному етапі (Л.Н.Петряєва, О.Н.Толстикова, Л.В.Шипова [7; 8]). Слід зазначити, що діти з інтелектуальними порушеннями здатні підпорядковуватись простим ігровим правилам, що не вимагає складної регуляції діяльності. Натомість складні форми міжсенсорних зв'язків, які є підґрунтям пізнавальних дій, активують неповноцінно, і це значною мірою позначається на становленні їхньої пізнавальної мотивації [2].

Щодо навчальної мотивації, то вона характеризується у дітей з інтелектуальними порушеннями слабким інтересом до змісту навчання [1; 7; 8]. Аналізуючи особливості та динаміку емоційного ставлення до навчання, Л.М.Петряєва, Л.В.Шипова розділяють розумово відсталих школярів на чотири групи: перша – учні для яких характерне стримане або байдуже ставлення до навчання та відсутність інтересу до навчальної діяльності; друга група – учні з емоційно пасивним відношенням; третя – ті, кого школа приваблює своїм позанавчальним боком діяльності (іграми, спілкуванням з однолітками); четверта – особи, котрі проявляють інтерес та активне емоційне ставлення до змісту навчання (таких дуже мало і найчастіше це учні старших класів) [7].

Польські науковці Stipek D., Seal K. вказують на те, що становлення у дітей любові до навчання відбувається тоді, коли воно має високу якість, подобається дитині, пробуджує її інтереси, має чітко визначені цілі, характеризується позитивною оцінкою з боку дорослих. Вони стверджують, що задля досягнення навчальної мотивації завдання не можуть бути надто легкими або занадто складними [9].

Аналізуючи особливості навчальної мотивації дітей у перехідний до школи період, І.В.Мартиненко вказує на те, що в шестирічному віці мотиваційна готовність передбачає сформованість наступних компонентів: функції управління навчально-пізнавальною мотивацією, домінування вузької соціальної мотивації над пізнавальною, словесної регуляції мотиваційної активності. Водночас, у дітей з особливими освітніми потребами спостерігаються певні відмінності від нормального онтогенетичного розвитку, що виявляється у затримці формування мотивів учіння, їх нестійкості, поверховості, недостатній усвідомленості, змістовій бідності. В ієрархії мотивів домінуючими виявляються широкі соціальні, ігрові,

соціально-ігрові мотиви, які в нормі онтогенезу притаманні дітям старшого дошкільного віку. Такий рівень розвитку мотивації не відповідає вимогам шкільного життя і не є достатнім стимулом до здійснення навчальної діяльності [5, с.75].

У дітей, що розвиваються нормально, основними навчальними мотивами є позиційний, оцінний, зовнішній, які значною мірою залежать від виду діяльності, її зрозумілості та привабливості. У дітей з розумовою відсталістю виявлено переваги зовнішніх мотивів над внутрішніми, прагнення до недопущення невдач в навчальних діях над прагненням до досягнення успіхів, відсутність поведінкової активності при реалізації навчальних мотивів [1].

Виокремлення найбільш важливих аспектів становлення мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями у перехідний до школи період сприяє розумінню значущості цього явища та дає змогу окреслити напрями наукового дослідження мотиваційної готовності до навчання у школі. Оскільки переважають ігрові, внутрішні, соціально-ігрові мотиви, натомість пізнавальні мотиви, необхідні для опанування знаннями несформовані, завдання психолого-педагогічного дослідження – більш детально проаналізувати пізнавальну мотивацію як базову для отримання навчальних знань, визначити її різновиди та рівні, доступні для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Так, І.В.Дубровіна, яка вивчала пізнавальну активність як стан готовності до пізнавальної діяльності, виділила три основних її компоненти, які складають мотиваційну основу пізнання: репродуктивно-наслідувальний (первинна форма залучення досвіду інших), пошуково-виконавський як самостійний пошук, творчий рівень, який передбачає вміння самостійно формулювати пізнавальне завдання та знаходити нові способи його розв'язання [3].

Відповідно до цих рівнів доцільно проводити формування пізнавальної мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями. Перший етап роботи доцільно розпочинати з найбільш елементарного рівня – репродуктивного й використовувати у цій роботі здатність до наслідування. Це може бути опис позитивного власного досвіду та досвіду інших учнів щодо навчання у школі та оволодіння знаннями, пояснення позитивних аспектів навчання, формування готовності до можливих труднощів. На іншому рівні – пошуково-виконавському – слід заохочувати самостійність дитини у наданні свободи вибору. Наприклад, разом з батьками брати участь у виборі навчального закладу, завдань відповідно до інтелектуальних можливостей, форм контролю. Свобода вибору забезпечує почуття самодетермінації та підвищену відповідальність за результати свого навчання. Пізніше, у

період шкільного навчання, можна розпочинати формувати елементи творчої активності та творчої мотивації.

Оцінюючи навчально-пізнавальний інтерес як мотиваційну категорію Г.Ю.Ксензова розробляє шкалу його виразності. Рівні, визначені нею (реакція на новизну; цікавість; ситуативний навчальний інтерес; стійкий навчально-пізнавальний інтерес; узагальнений навчально-пізнавальний інтерес), можна використовувати у дослідженні й розвитку мотивації дітей з інтелектуальними порушеннями як орієнтири у розробленні програми поступового підвищення їхнього мотиваційного потенціалу [4].

Забезпечуючи формування пізнавальної мотивації дошкільників, М.М.Павлусь вирізняє наступні її рівні: потреба у враженнях; у знаннях; в досягненнях [6]. Ця етапність є необхідною для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: у них насамперед формують реакції на новизну, що забезпечує потребу у враженнях; далі розвивають допитливість, яка виражає потребу у знаннях; і насамкінець, стимулюють бажання отримувати суспільно-значимі результати, що забезпечує потребу у досягненнях.

**Висновки.** Отже, пізнавальна мотивація у дітей з інтелектуальними порушеннями є недостатньою, формується повільно і поступово: в акті опредмечення загальної активності, пізнавальної потреби, навчально-пізнавального інтересу. Мотив народжується поетапно, тому в роботі з дітьми слід акцентувати увагу на розвитку рівневих характеристик мотивації з урахуванням їх доступності для вікових та інтелектуальних можливостей дітей.

### Список використаних джерел

1. Бади́на А.Н. Особенности учебной мотивации умственно отсталых и нормально развивающихся подростков. Международный студенческий научный вестник. 2018. №5. URL: <http://www.eduherald.ru/ru/article/view?id=19117>
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Дубровіна І.В. Пізнавальна активність як стан готовності до пізнавальної діяльності учнів. Народна освіта. 2011. № 3. URL : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>
4. Ксензова Г.Ю. Как обеспечить ситуацию успеха учителю и ученику : учеб. пособ. Москва : Пед. об-во России, 2005. 56 с.
5. Мартиненко І.В. Особливості сформованості мотиваційно-вольового компонента психологічної готовності до школи дітей із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб.наук.праць :

- спеціальний випуск. Київ : Актуальна освіта, 2006. С.75–83.
6. Павлусь М.М. Формування пізнавального розвитку дошкільника. Консультація для вихователів. URL : <http://leleka.rv.ua/formuvannya-piznaval-nogo-rozvytku-doshkilnyka.-konsul-taciya-dlya-vyhovateliv.html>
  7. Петряева Л.Н., Шипова Л.В. Эмоциональное отношение умственно отсталых детей к обучению в школе. Качество современного образования: опыт, тенденции развития : сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием : в 2-х ч., Ч. 2. Саратов : СОИРО, 2016. С.130–137.
  8. Толстикова О.Н. Факторы формирования мотивации учебной деятельности умственно отсталых младших школьников : дисс. ... канд. психол. наук ; спец. 19.00.10. Архангельск, 2013,
  9. Stipek D., Seal K. (2002) Jak nakłonić dziecko do nauki. Warszawa : Nasza księgarńia. 231 s.

**Н.М. Гончарук**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
**Ю.В. Марковська**, студентка,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ЗПР В ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДАХ**

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) потребують додаткової постійної підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх прав на освіту. В основу розроблення стандартів освіти дітей із ЗПР в інклюзивних закладах покладено сучасне наукове розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини, її інтеграції в суспільство, а саме: формування нових конструктивних механізмів пізнання, опанування знань (Н.Бастун, Т.Вісковатова, Т.Сак), сенсорно-перцептивного аналізу з акцентуванням уваги на здатності до сприймання та розуміння інформації (Д.Беатрис, Н.Квітка, І.Ужченко), мовленнєвої, комунікативної діяльності й адаптивних здібностей, що передбачають вміння взаємодіяти з однолітками та дорослими (О.Бабяк, О.Колодич, Т.Лазоренко, І.Марченко, В.Назаревич, Л.Савчук, Г.Соколова, Р.Трігер), здатності до саморегуляції та

цілепокладання (Н.Компанець, Л.Прохоренко), стимулювання розвитку позитивних емоцій (Н.Баташева). Визначальним є те, що згідно концепції соціальної рівності та справедливості дослідники стверджують необхідність досягнення учнями з особливими освітніми потребами таких самих навчальних результатів, як у їхніх однолітків (А.Колупаєва, Н.Софій, Ю.Найда).

Інклюзивне освітнє середовище для дітей із ЗПР – це поєднання умов, способів і засобів реалізації спільного навчання з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Освіта потребує розроблення своїх стандартів, змісту, спеціальної методики корекційної роботи. Основним корекційним моментом у розвитку школярів є навчальний процес з відповідним для їх розвитку темпом засвоєння матеріалу, методів та тривалості навчання, необхідною індивідуалізацією педагогічної роботи з кожним учнем [1–6].

Педагогічний супровід дітей із ЗПР здійснюють різні фахівці-педагоги. Вчитель забезпечує освітній процес на уроці, формує знання, вміння та навички учнів. Асистент вчителя реалізовує соціально-педагогічний супровід. Корекційний педагог, психолог, логопед проводять, за необхідності, корекційно-розвивальні заняття згідно індивідуальних програм розвитку. Запроваджуючи ефективні форми проведення навчальних, виховних та соціально-адаптаційних заходів, педагоги допомагають дітям у виконанні навчальних завдань, адаптують методичні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності. Відповідно до цього, у науковій літературі основними *напрямами* роботи з дітьми із ЗПР в умовах інклюзивних закладів визначено:

**Діагностичну спрямованість** інклюзивного процесу, яка полягає у спостереженні за дітьми з метою вивчення їхніх особливостей, темпів та динаміки. Фахівці розробляють індивідуальні програми розвитку на основі комплексного обстеження дітей із ЗПР, оцінюють їхні навчальні досягнення. Важливим є здійснення моніторингу змін в учнів, котрі мають труднощі у засвоєнні знань на основі комплексної оцінки їх причин. Своєчасне виявлення труднощів у навчанні є запорукою успішної навчальної діяльності [6].

**Прогностична спрямованість** передбачає вивчення актуального та потенційного розвитку дітей із ЗПР. Педагоги аналізують темпи навчаємості і відповідно до цього адаптують індивідуальні програми. Вони постійно спілкуються з батьками, надають їм необхідну консультативну допомогу, інформують про досягнення учнів [2].

Наступним напрямом роботи є **забезпечення навчально-виховного процесу**, спрямованого на засвоєння знань, умінь та навичок відповідно до освітнього стандарту. Формування

мотиваційного підґрунтя, обстановки оптимізму та впевненості у своїх силах сприяє розкриттю здібностей та обдарувань дітей із ЗПР. Важливим є встановлення вихідного стану індивідуальних можливостей, використання методів та засобів навчання з урахуванням рівня навчаємості, темпів засвоєння матеріалу, працездатності, інтересів, здібностей і потреб школярів [5].

Через комплексне порушення вольової сфери дітей із ЗПР і нездатність їх до самоорганізації необхідною стає **організаційна спрямованість** навчально-виховної діяльності. Вона полягає у формуванні навичок загального впорядкування робочого процесу і складається з окремих складових: вміння організувати робоче місце, режиму навчальної діяльності, сформованості навчального самоменеджменту та навичок цілепокладання. Порушення цих якостей є однією з найбільш поширених причин неуспішності у навчанні, тому підлягає посиленій педагогічній корекції [6].

Особливій увазі в інклюзивному процесі підлягає напрям, який передбачає підготовку дітей із ЗПР до соціальної інтеграції і спрямовує педагогічні зусилля на **адаптацію учнів до умов міжособистісних взаємин**. Він має за мету формування готовності дітей до спільної позитивно спрямованої взаємодії з однолітками. У школярів стимулюють соціальну активність, виховують навички ділового та міжособистісного спілкування з однолітками, навчають взаємодіяти у конфліктних ситуаціях. Взаємини з дітьми із типовим розвитком підвищують когнітивний, соціальний та емоційний рівень дітей із ЗПР – ті засвоюють взірцеві моделі поведінки. Натомість, школярі з типовим розвитком вчаться толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги [1; 4].

Серед найбільш важливих в особистісному плані напрямів інклюзивного навчання постає **емоційно-зорієнтована його спрямованість**. Вона полягає у поліпшенні психоемоційного стану дітей через акцентування уваги на позитивних якостях. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвиткові сильних якостей і талантів учнів, а не на їхніх проблемах [4, с.15]. Неодмінним є забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі і спрямування однолітків на позитивну взаємодію з дітьми, котрі мають особливі освітні потреби.

**Висновки.** Отже, навчання в інклюзивних освітніх закладах буде ефективним за умови реалізації таких основних напрямів роботи з дітьми із ЗПР: а) діагностичної спрямованості інклюзивного процесу; б) прогностичного аналізу; в) забезпечення навчального процесу відповідно до освітнього стандарту; г) організаційної спрямованості робочого процесу; д) соціальної адаптації та



міжособистісної взаємодії; е) емоційно-зорієнтованої спрямованості розвитку. Їх впровадження уможливить здобуття дітьми із ЗПР освіти відповідного рівня в середовищі своїх однолітків.

### Список використаних джерел

1. Асистент вчителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н. З. Софій, О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда, під заг.ред. М.Ф.Войцехівського. Київ : Плянди, 2015. 172 с.
2. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.И.Цыпиной. Москва : Педагогика, 1984. С.256.
3. Ілляшенко Т.Д. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання: навч. посібник / Т.Д. Ілляшенко, Н.А. Бастун, Т.В. Сак. Київ : ІСДО,1997. 128 с.
4. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / кол. авторів : А.А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю.М. Найда та ін.; за заг. ред. Л.І. Даниленко. Київ : СПД Кулінічев Б.М. 2007. 128 с.
5. Тригер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. СПб. : Питер, 2008. 192 с
6. Ужченко І.Ю. Психологія дітей із затримкою психічного розвитку : навч.-метод. посіб. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. 125 с.

Prof. UR dr hab. **Urszula Gruca-Miąsik**  
Uniwersytet Rzeszowski  
Instytut of Pedagogy  
ORCID: 0000-0002-3797-8489

## DEVELOPING MORAL REASONING – TEACHERS DILEMMAS

The process of developing moral reasoning is the reference point for people, permanently and on many levels developing themselves. This is difficult to imagine without stimulating this process through upbringing and self-education. Moral reasoning is primarily a conscious and purposeful thought process, thanks to which a given individual has more or less ability to consider moral dilemmas and, finally, to issue judgments about their moral value.

Serious difficulties of a contemporary man with self-definition, combined with a certain reluctance to refer to one's reason in this matter, allow to recognize that the reflection which refers to moral reasoning,

trying to take into account the overall vision of a man has its multiple justification.

Moral reasoning as well as its development cannot be seen as a separated process. This development has its own determinants and correlatives that give the full meaning, without which its essence cannot be understood, and which is the subject of many researchers work.

Due to the fact that the course of development of moral reasoning is to a large extent conditioned by environmental influences, having a particularly large impact on shaping the moral level of individuals, it is important to pay a special attention on: family, school or peer groups.

The author expresses the hope that this conclusions draw attention to the perspectives which, for theoreticians and practitioners dealing with moral education, bring the acquisition of reliable knowledge about the level of moral reasoning of young people from the beginning of the 21st century. By acquiring this knowledge, we also gain a chance for multilateral stimulation of young people's development in the area of moral reasoning, which translates into the greater personal maturity.

**О.В. Гудима**, кандидат психологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
**У.В. Гудима**, кандидат фізико-математичних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **СКАУТСЬКИЙ РУХ ЯК ЗАСІБ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

Національно-патріотичне виховання серед учнівської молоді є важливою ланкою становлення людини, виховання захисника своєї Вітчизни.

Патріотизм – основа духовного життя кожної людини. Знання героїчного минулого, традицій українського народу, розвиток у вихованців почуття гордості, глибокої поваги до символів держави – це основа патріотичного виховання молодого покоління.

Патріотичне виховання – процес цілеспрямованого, систематичного, організованого та планомірного впливу на свідомість і поведінку молоді що до формування почуття любові до Батьківщини через виховання високих громадських, психологічних, моральних, фізичних та професійних якостей, необхідних для реалізації інтелектуального та творчого потенціалу особистості в інтересах

всебічного розвитку суспільства, забезпечення безумовної готовності до захисту Вітчизни [1].

Ураховуючи нові суспільно-політичні реалії в Україні після Революції гідності, обставини, пов'язані з російською агресією, усе більшої актуальності набуває виховання в молодого покоління почуття патріотизму, відданості загальнодержавній справі зміцнення країни, активної громадянської позиції тощо.

Національно-патріотичне виховання полягає у всебічному пізнанні історії, культури, духовності українського народу, усвідомленні кожною людиною себе як індивідуальності, особистості та як частки своєї нації, а на цій основі – і складової всього людства, розумінні ролі історичних знань про свою країну, її духовні надбання та уміння захищати національні інтереси свого народу [2].

Основними принципами національно-патріотичного виховання є:

- принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у молоді національної свідомості, любові до України, свого народу, шанобливого ставлення до його культури, здатності зберегти свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- принцип культуровідповідності, який передбачає виховання як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості, базуючись на набутому морально-етичному досвіді людства;

- принцип гуманізації виховного процесу зосереджує увагу на особистості як вищій цінності.

В умовах суспільних трансформацій, що відбуваються в Україні, існування внутрішніх і зовнішніх загроз її державності, перед громадськими об'єднаннями актуалізуються завдання: використати свій потужний інструментарій задля розвитку особистісного потенціалу підлітків, як майбутнього нації, формування соціально активної, відповідальної та ініціативної особистості. Початковим етапом розвитку особистісного потенціалу слід вважати підлітковий вік, з огляду на формування в цей період таких важливих соціально-психологічних новоутворень, як: світоглядних позицій, ціннісного ставлення до власного Я, самоствердження тощо. Процеси становлення України як правової демократичної держави, розвитку громадянського суспільства каталізують роль громадських дитячих і молодіжних об'єднань як важливих осередків соціального виховання, розвитку особистісного потенціалу, творчої та громадської активності підлітків.

Упродовж багатьох років найбільш дієвими з-поміж усіх організацій, які провадять активну та результативну соціальну діяльність, визнаються громадські організації всеукраїнського рівня: Національна скаутська організація України «ПЛАСТ», Національна організація скаутів України (НОСУ), ВДС «Екологічна варта», ВДГР «Школа безпеки», Федерація дитячих організацій України, Асоціація гайдів України (АГУ) та ін.

Виховний потенціал дитячих громадських об'єднань та організацій є сукупністю соціально-педагогічних та соціально-психологічних факторів, що обумовлюють потреби особистості у життєдіяльності об'єднання, позицію суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, творчості та саморозвитку.

Дитяче громадське об'єднання, організація є унікальною соціальною інституцією, яка надає підлітку можливості самореалізації, набуття позитивного соціального досвіду у різнобічній діяльності. Виховна система дитячого громадського об'єднання, організації являє собою цілісний соціальний організм, що керується певними принципами і має неперервний характер функціонування.

Прикладом таких молодіжних об'єднань на сучасному етапі розвитку суспільства може стати скаутинг (або скаутський рух) – добровільний виховний рух, спрямований на всебічний розвиток та виховання особистості, на розвиток людини як члена суспільства. Мета скаутського руху полягає у сприянні всебічному, патріотичному вихованню та самовихованню української молоді на засадах християнської моралі; виховувати молодь на свідомих, відповідальних повновартісних громадян місцевої, національної та світової спільноти, провідників суспільства на ідейних засадах Пласту (скаутського руху), а досягнення мети відбувається через розвиток духовних, розумових, соціальних і фізичних прикмет своїх членів, розповсюдження серед молоді традицій предків, передачу знань і розуміння історії культури.

Розглянемо, як саме скаутський рух впливає на розвиток національно-патріотичного виховання.

Скаутський рух базується на трьох основних принципах:

1. Обов'язок перед Богом – наслідування духовних цінностей.
2. Обов'язок перед батьківщиною та іншими людьми – внесок у розвиток конструктивних відносин із суспільством на місцевому, національному і міжнародному рівнях, бережливе ставлення до природи.
3. Обов'язок перед самим собою – відповідальність за власний розвиток.

Скаутський рух є психологічною умовою розвитку національно-патріотичної самосвідомості підлітків, яка реалізується за допомогою спеціальних механізмів. Важливим механізмом скаутського руху є навчання через справу. Молода людина має змогу не лише брати участь у якійсь справі, проведенні заходу, реалізації проекту, а й бути його організатором.

Отже, виховується активна соціальна позиція. При цьому молода особистість набуває досвіду спілкування та взаємодії з іншими людьми, часто з представниками влади або громадськими діячами. Найважливішим є те, що підліток може зробити власний внесок у події в суспільстві, взяти в них участь, вплинути на них. А внаслідок цього розвивається потреба в активному житті, потреба брати участь у прийнятті рішень у суспільстві [3].

Не менш важливим механізмом впливу скаутського руху є командна система. Працюючи однією командою, член руху навчається бути відповідальним не лише за себе, а й за всю команду. Це опосередковано веде до усвідомлення відповідальності підлітків за події в державі.

Символічна основа, безсумнівно, – один з найважливіших механізмів скаутського руху. Кожний ранок у скаутському таборі починається з ранкової щогли. На ній піднімаються прапори України та скаутської одиниці. Повага до національної символіки виражається і у тому, що під час виконання гімну України скаути віддають салют і стоять струнко. На урочистих лінійках чи програмах обов'язково є скаутська форма. Форма – атрибут належності до певної скаутської одиниці, до певної країни. Носити форму дуже престижно. Підлітки звикають до цього, у них формується шанобливе ставлення до форми (військової, міліцейської, тощо). Окрім цього, скаутський вишкіл – це багатий досвід для юнаків, що підуть служити до лав Збройних Сил України.

Ще одним механізмом скаутського руху є особистісний прогрес. Девіз скаута: «Боже, дай мені сьогодні бути кращим, ніж учора, а завтра – кращим, ніж сьогодні». Кожен член руху відчуває потребу саморозвиватися, відчуває відповідальність за цей процес. І оскільки кожен громадянин, здатний до саморозвитку, робить країну більш стабільною і спроможною досягти соціальних та економічних успіхів, це є внеском скаутського руху у розвиток національної самосвідомості громадян України.

Вагомим механізмом скаутського руху є життя у гармонії з природою. Молода особистість пізнає навколишнє середовище, природу рідного краю, вчиться любити її й берегти. Звичною справою для скаутів є екологічні акції, завдяки яким розвивається національна

самосвідомість підлітків, їхні патріотичні почуття. «Азбука патріотичного виховання полягає в тому, щоб утвердити в людській душі багате, яскраве, незабутнє дитинство, закарбувати в ньому образи рідної природи, які хвилювали б усе життя», – зазначав В. Сухомлинський [4, с.131].

Підтримка дорослих також є психологічним механізмом впливу скаутського руху. Коли молода людина отримує завдання або за власним бажанням готує якусь громадську акцію, їй дуже важливо відчувати підтримку дорослих. Активна молода особистість звикає до співпраці з дорослими, набуває професійних навичок та цінного досвіду. Крім цього, підліток має за взірць дорослого члена руху – громадянина своєї держави.

Особливе значення в розвитку національної самосвідомості скаутів мають довгострокові ігри. Оскільки сюжет багатьох таких ігор базується на історичних подіях, це розвиває цікавість до історії рідного краю, своєї країни. Також скаутські довгострокові ігри розвивають мислення підлітка. Аби виграти, гравець має передбачити хід гри, основні варіанти своїх дій та реакцій суперників. Він має виявити неабиякі розумові та фізичні здібності, набуває розвідницьких якостей.

Отже, підліток готується до військово-патріотичної діяльності, здобуває досвід такої діяльності та має змогу розвинути якості, необхідні для життєдіяльності особистості.

Як зазначалось вище, вплив скаутського руху на розвиток національно-патріотичної самосвідомості може бути ефективним лише за умови взаємодії всіх елементів його складових: скаутського закону та обіцянки, символічної основи, навчання через справу, життя у гармонії з природою, командної системи, підтримки дорослих, особистісного прогресу. Скаутський рух, як психологічна умова розвитку національно-патріотичної самосвідомості підлітків, сприяє активізації соціальної активності особистості, її самореалізації, відповідальному ставленню до власного та суспільного розвитку, національної дійсності.

### **Список використаних джерел**

1. Андросова В.І. Проектна діяльність як засіб національно-патріотичного виховання учнівської молоді / В.І. Андросова // Збірник статей учасників 1-го Всеукраїнського круглого столу з он-лайн трансляцією, 16-17 лютого 2017 року / Редактори С.В. Драновська, Л.М. Чхайло. Електронне науково методичне видання – Суми : КЗ СОІППО, 2017. – С.12-15.

2. Веретейченко І.А. Поняття національної ідентичності / І. А. Веретейченко // Збірник статей учасників 1-го Всеукраїнського круглого столу з он-лайн трансляцією, 16-17 лютого 2017 року / Редактори С.В. Драновська, Л.М. Чхайло. Електронне науково методичне видання – Суми : КЗ СОІППО, 2017. – С.43-47.
3. Скрипень М. Ростимо патріотів України / М. Скрипень // Освіта. – 1999. – 18-25 серпня. – С.6.
4. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1970. – 288 с.

**І.Р. Дудіц**, магістрантка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

## **РОЗВИТОК УЯВИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ**

У реалізації ідей розвитку особистості в системі шкільної освіти особливо важливим є своєчасне виявлення актуальних і потенційних можливостей дітей молодшого шкільного віку. Адже саме цей вік, як відзначають психологи, багатий прихованими можливостями дитячого розвитку, які важливо своєчасно помітити і розвинути. На кожному етапі вікового розвитку певна діяльність має провідне значення у формуванні психічних процесів і властивостей особистості, важливе місце серед яких має процес розвитку уяви дітей молодшого шкільного віку.

Уява як психічний процес неодноразово привертала до себе увагу з боку вчених. Проблеми розвитку творчої особистості досліджували Б. Ананьєва, Ю. Бабанський, П. Блонський, У. Джеймс, А. Кестляр, А. Маслоу, С. Медник, К. Роджерс, В. Романець, Е. Торренс. У працях таких видатних учених, як Л. Виготського, О. Дьяченко, А. Матюшкіна, С. Рубінштейна, Г. Сельє, Б. Теплова, Л. Шрагіної та ін. висвітлені погляди на розвиток уяви як психологічної основи творчості, креативності. Провідну роль у дослідженні цього процесу займає саме вітчизняна психологія, в якій вивчення сутності й розвитку уяви пов'язують, насамперед, з

роботами Л. Виготського. На сучасному етапі проблеми розвитку творчих здібностей активно займаються І. Бех, І. Волошук, В. Клименко, А. Машталір, О. Савченко, Г. Тарасенко, О. Філінчук та ін.

Психолого-педагогічна наука приділяє не виправдано мало уваги вивченню уяви, хоча й доведено, що вона є невід'ємним компонентом повноцінної діяльності, а тому й життєдіяльності особистості. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, оскільки саме в молодшому шкільному віці виявляються і розвиваються здібності дитини, створюються умови для її самовираження в різних видах діяльності [3, с.120].

**Мета статті** - дослідити та виявити особливості процесу розвитку уяви у школярів шляхом використання мультимедійних презентацій у сучасному освітньому процесі.

**Теоретико-методологічна основа дослідження.** Вивчення питання у психолого-педагогічних джерелах показало, що виникнення і розвиток уяви є соціально зумовленим процесом, оскільки її механізм формується внаслідок взаємодії дитини з оточуючими людьми, завдяки чому вона засвоює вироблені і зафіксовані в культурі засоби створення нових образів: спочатку дії, а пізніше – мовлення. Ось чому розвиток уяви в молодшому шкільному віці тісно пов'язаний із розвитком мовлення, з формуванням пізнавальних здібностей дитини, з її загальним інтелектуальним розвитком [1, с.45].

Зміни у віці учнів початкових класів суттєво впливають на розвиток їх фантазій, на збільшення кількості бажань, пов'язаних з образами уяви. Водночас у дітей виникає менше бажань, які потенційно можуть бути здійснені на певному етапі їхнього життя. В молодшому шкільному віці відбувається перехід переважно репродуктивних, тобто відтворюючих форм уяви, до більш складної творчої переробки уявлень, від простого довільного їх комбінування до логічно обгрунтованої побудови нових образів. Зростає вимогливість дитини до витворів її уяви. Якщо дошкільник задовольняється для зображення літака двома перехрещеними лініями, то першокласник домагається, щоб зображений ним літак був «таким, як справжній» [5, с. 88].

З метою вивчення процесу уяви молодших школярів мною був організований педагогічний експеримент, у якому взяли участь 46 дітей другого класу, які навчаються у паралельних класах, які було розподілені відповідно у контрольну та експериментальну групу. Педагогічний експеримент включав в себе три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.



**Результати дослідження.** На констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано методика «Творча уява» («Три слова»). Відповідно до методики «Творча уява» («Три слова») відбувалося дослідження особливостей творчої уяви [2, с.17]. Необхідний матеріал: три будь – яких слова (дощ, собака, місяць). Досліджуваному пропонувалося протягом 15 хв. скласти якомога більшу кількість речень, у кожне з яких входили б всі три слова. Ця методика було обрана саме тому, що вона показувала не тільки рівень розвитку уяви і фантазії учнів, а й особливості розвитку мовлення і мислення дитини. Результати дослідження показали, що 25% досліджуваних дітей обох груп мали високий рівень розвитку уяви, 45% - середній і 30% - низький і засвідчили необхідність проведення ефективної роботи щодо підвищення рівня розвитку уяви у експериментальній групі дітей. Оскільки неможливо за короткий час розширити власний досвід дітей у різних галузях існування з метою подальшого розвитку уяви, мною був обраний найоптимальніший метод, а саме – підвищення рівня уяви за допомогою використання мультимедійних презентацій.

Використання мультимедійних презентацій в освітньому процесі має ряд переваг, а саме: якість зображення – яскраве, чітке і кольорове зображення на екрані; зручне пояснення виду роботи з різним приладдям; легке усунення недоліків і помилок у слайдах; детальне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми залежно від підготовленості учнів; коригування темпу й об'єму навчального матеріалу; достатньо добре освітлення під час демонстрації презентації робочого місця учнів; значне підвищення рівня використання наочності на уроці; зростання продуктивності уроку; встановлення міжпредметних зв'язків; зміна ставлення до ПК: діти починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій області людської діяльності, а не лише як засіб для гри [4, с.14]. Протягом 10 днів, терміну визначеного умовами педагогічного експерименту, навчальний матеріал учні засвоювали на основі мультимедійних презентацій у комбінації із коментарем учителя, які повністю відповідали навчальній програмі з предметів і сприяли формуванню уявлень дітей про навколишній світ, а відповідно – і розвитку уяви. Ефективність проведеної роботи засвідчив контрольний етап педагогічного експерименту. Так, діти експериментальної групи показали наступні результати: високий – 35%, середній – 51%, низький – 14%. Як бачимо, відбулися позитивні зміни, тому використання мультимедійних презентацій у освітньому процесі є доцільним та результативним у сфері розвитку уяви.

**Висновки.** На підставі проведеного дослідження ми можемо зробити наступні висновки, що основна тенденція у розвитку уяви молодших школярів полягає у переході від переважно репродуктивних форм до творчої переробки уявлень, від простого комбінування до логічної побудови нових образів, тобто збільшується питома вага творчої уяви. З віком учні все менше потребують опори на конкретні предмети та дії. Зростає вимогливість до витворів своєї уяви. З віком образи уяви стають більш цілісними, диференційованими. Зростає швидкість утворення образів уяви. Творча уява дітей бідніша за творчу уяву дорослих через те, що у них менший життєвий досвід, а отже, і менше матеріалу для фантазії. Тому для збагачення творчої уяви дитини слід збагачувати її досвід, а застосування мультимедійних презентацій на уроках має важливе значення, свідченням чого є: інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу; багатоаспектний розвиток школяра; ефективність використання навчального часу; можливість забезпечення зворотного зв'язку з кожним учнем; унаочнення запропонованого навчального матеріалу; оперативність одержуваної інформації; підсилення мотивації навчання шляхом активного діалогу учня з комп'ютером; розширення власного життєвого досвіду дитини, її кругозору і як наслідок розвиток уявлень дитини про навколишній світ та процеси, які відбуваються в ньому, що є важливою основою розвитку процесу уяви та фантазії.

#### Список використаних джерел

1. Загальна психологія: Навч. посіб. / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : А.Г.Н., 2002. 13. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 3-є вид., випр. – К. : Вища шк., 2004. – 310с.
2. Бученко І.В. Комп'ютеризація навчання – свідчення професійної майстерності педагога / І.В. Бученко. – К., 2007. – Режим доступу: <http://ippro.org.ua>
3. Семенова А.В., Гурін Р.С. Осипова Т.Ю. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. – К. : Знання, 2006. – 319 с.
4. Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: Посібник-практикум. – Житомир, 2002. – 40 с.
5. Пищик О.В. Методика використання мультимедіа-технологій на уроці // Класному керівнику. Усе для роботи. – Х. : ВГ «Основа», 2013. – № 2 (50). – С.14.

**Я.В. Зеркаль**, студентка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник:* **Н.М. Макаренко**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

## **РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ТА РОЗВИТОК МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ**

**Вступ.** Завданням нашого дослідження є вивчення та аналіз ролі спілкування у формуванні особистості в юнацькому віці. Означеній проблемі присвячено достатньо досліджень, але вона не втрачає своєї актуальності. Проблема спілкування наразі вийшла на новий рівень і використовується не лише у реальному житті, а й у віртуальному просторі. В юнацькому віці формуються засади до професійного самовизначення, орієнтації у суспільстві, побудові планів на майбутнє та розвитку взаємовідношень з оточуючими людьми. Роль спілкування у цих процесах важко переоцінити.

**Основний матеріал.** Численні роботи присвячені даній темі, так як завдяки комунікації у людей юнацького віку розвивається емоційно-почуттєва сфера особистості. Серед науковців, що займалися темою спілкування та його ролі у житті юнаків були такі як класики психології Л.С. Виготський, Г.М. Андреева, О.М. Леонтьєв, Д.Б. Ельконін, М.С. Коган, І.С. Кон, так і сучасні дослідники, зокрема викладачі Криворізького педагогічного університету Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко [1]. Хоча соціалізація особистості завжди була тісно пов'язана з родиною і освітою, тепер найбільш важливим фактором соціалізації стають мережеві комунікації. Інтернет відіграє значну роль у становленні людини як особистості. У віртуальному просторі людина засвоює зразки поведінки, соціальні норми, цінності, має можливість отримати інформацію швидко, у режимі реального часу, можна знайомитися і спілкуватися з великою кількістю людей, дистанційно отримати освіту тощо[2].

В ранньому юнацькому віці людини відбувається процес самовизначення, яке може бути професійним, особистісним і соціальним[3]. Саме спілкування керує цими процесами, формує особистість індивіда, його відношення до себе та інших людей. Поняття «спілкування» вживається у психологічній літературі в різних значеннях:

- як обмін думками, почуттями, переживаннями (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн);

- як один з різновидів людської діяльності (Б. Г. Ананьєв, М. С. Коган, І. С. Кон, О. О. Леонтьєв);
- як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку (О.Д.Урсун, Л.О. Рєзніков);
- як взаємодія, стосунки між суб'єктами, які мають діалогічний характер (Г.М. Андрєєва, В.С. Соковін, К.К. Платонов). [4].

Смук О.Т. визначає, що спілкування є глибокою потребою особистості, умовою її становлення і реалізації. Спілкування впливає на психічні і мисленнєві процеси людини. Адже без спілкування не існувало б суспільства[5]. Люди юнацького віку в суспільстві формують свою громадянську позицію, визначають які професійні домагання вони мають та розробляють план їх реалізації. У результаті спілкування з близьким оточенням вони розставляють пріоритети у сфері особистого життя, сім'ї, друзів та знайомих. Отже, в результаті спілкування людина юнацького віку формує установи, якими вона буде керуватись в майбутньому дорослому житті.

Нами було проведено дослідження серед студентів третього курсу Криворізького державного педагогічного університету факультету іноземних мов, мета якого – проаналізувати вплив комунікації на особистість студентів та особливості міжособистісної взаємодії. Для цього нами було використано наступні методи:

**1.Метод опитування:** за допомогою анкети, створеної Наталією Чабан у своїй праці «Вивчення й аналіз комунікативних взаємодій сучасної учнівської молоді», яка визначала комунікативні взаємовідносини особистості у реальному та віртуальному житті. За результатами анкетування проведеного серед студентів 3-го курсу, віком 18-20 років було виявлено, що юнаки та дівчата проявляють високу активність у спілкуванні як віртуально, так і безпосередньо в реальному житті. На початку анкети студентам було запропоновано заповнити основні питання щодо їхніх біографічних даних, таких як стать, вік, сімейний стан та наявність мобільного телефону й Інтернету (щоб розуміти, що всі учасники анкетування знаходяться в рівних умовах щодо матеріального забезпечення). Абсолютно всі опитані підтвердили наявність засобів зв'язку. В анкетуванні взяло участь 14 студентів, 3 з них чоловічої статі і 11 жіночої. Анкета умовно розділяється на три частини: спілкування у реальному житті, за допомогою мобільних телефонів і віртуальне спілкування. Проаналізувавши першу частину (1-6 питань) ми можемо визначити, що 64,29% досить активно встановлюють контакти з незнайомими людьми, 78,57 % однаково без проблем знаходять теми для розмов при непередбачуваних зустрічах та не мають труднощів при встановленні контактів зі старшими або молодшими за віком людьми.

Це пов'язано з тим, що хоча оточуюче середовище юнака чи дівчини складається з людей приблизно того ж віку та схожих інтересів, наприклад навчання в університеті, для молодих людей не виникає проблем у спілкуванні з людьми інших вікових категорій. Отримані результати другої частини анкети свідчать про те, що учасники анкетування активно користуються мобільним телефоном для комунікації з іншими людьми (42,86% - щодня), але не практикують телефонне знайомство (71,43%). Так як телефонні розмови є одним із найзручніших способів спілкування, молоді люди часто використовують його не тільки задля задоволення своїх професійних та навчальних потреб, але й для особистого задоволення. За результатами третьої частини, що стосувалась спілкування у віртуальному просторі, було встановлено, що 78,57% опитаних не мають труднощів із встановленням контакту з незнайомими людьми у соціальних мережах (з людьми, які значно старші або молодші – 71,43%), активно спілкуються віртуально (78,57% - щодня). Це можна пояснити тим, що в Інтернеті існує велика кількість чатів, соціальних мереж та інших ресурсів, що значно спрощує комунікацію людей, особливо якщо немає можливості спілкуватись особисто в реальному житті або за допомогою телефону.

**2.Метод тестування:** за допомогою тесту Анатолія Батаршева, який презентований у його книзі «Діагностика здатності до спілкування» та виявляє рівень комунікабельності людини. За інтерпретацією результатів, запропонованою А. Батаршевим, ми можемо визначити, що група юнаків та дівчат, що набрала 19-24 бали (28,57%) певною мірою є товариськими і в незнайомій компанії почувають себе доволі впевнено. Але такі люди неохоче вступають в дискусії та суперечки та з новими людьми поводять себе стримано. 50% (18-14 балів) мають розвинену комунікабельність, охоче спілкуються з людьми, достатньо терпимі у спілкуванні з іншими, можуть відстоювати свою точку зору без запальності. Але вони не люблять гучні компанії та екстравагантні витівки. Студенти, що набрали 9-13 балів (14,29%) є досить товариськими людьми, часом навіть занадто. Вони цікаві, говіркі, охоче знайомляться з новими людьми та люблять бути в центрі уваги. Таким людям не хватає посидючості і терпіння, особливо коли треба вирішувати серйозні питання. Учасники тестування, що набрали 4-8 балів складають 7,14% і частіше за все завжди в курсі всіх справ, люблять брати участь в дискусіях та охоче беруть слово з будь-якого питання, навіть якщо знають його поверхнево. Це може змусити оточуючих брати під сумнів серйозність такої людини.



**Рис.1. Рівень комунікабельності за результатами тестування.**

**Висновки.** В юнацькому віці людина формує життєві цінності і принципи. Спілкування з людьми відіграє одну з головних ролей у розвитку особистості. У процесі спілкування з соціумом людина реалізує свій потенціал, ставить цілі і шукає способи досягнення цих цілей. Комунікація може відбуватися як у реальному, так і у віртуальному житті. Сучасна молодь активно використовує різні гаджети, щоб задовольнити потребу «бути на зв'язку». Тісно пов'язані з професійним або навчальним середовищем, людина юнацького віку встановлює контакти з людьми приблизно свого віку (одногрупники, старшокурсники), старшими (викладачі) або молодшими за них (практика у таборі, школі, допомога першокурсникам або абітурієнтам). Отже, людина може мати низький рівень комунікабельності, але вона не може існувати в суспільстві без спілкування з іншими людьми, особливо в період юнацтва, коли йде процес формування особистості.

#### Список використаних джерел

1. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу. Кривий Ріг, ТОВ: «Інтерсервіс», 2014. 312 с.
2. Бойко С.Т. Психологічні аспекти соціалізації підлітків у віртуальному просторі//Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми: матеріали VI Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 2018р.
3. Спиця-Оріщенко Н. Психологічні особливості розвитку особистості в ранньому юнацькому віці//Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2016., 258 с.
4. Аношина Г., Грень Л.М. Роль спілкування у житті

людини//Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: матеріали XXIV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 18-20 травня 2016р.). Харків, 2016р. С.61.

5. Смуk O.T. Вплив спілкування на формування особистості, на розвиток її внутрішнього, суб'єктивного світу, на розширення і збагачення соціального і психологічного досвіду // Науковий вісник Ужгородського університету : електрон. Версія журн. 2012. №25. С. 183–188. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/989> (дата звернення: 19.09.2019).

**С.О. Карась**, студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка,  
*Науковий керівник:* **Н.В. Завязкіна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

### **РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ З РАС У МЕЖАХ ПРОЕКТУ «PROGETTO AUTISMO»**

За статистичними даними розлади аутичного спектру (РАС) є одними із найпоширеніших серед дитячого населення, і щороку кількість встановлених діагнозів «РАС» лише збільшується. Так, з 2009 по 2013 рр. захворюваність на РАС зросла на 194%.[1] За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), 1 дитина зі 160 страждає розладом аутичного спектру.

В Україні зареєстровано понад 7 тисяч таких дітей (7 491 у 2017 році). Хоча з часом поведінку можна скоригувати і адаптувати до соціального життя, такі розлади суттєво впливають на якість життя, соціальне функціонування та майбутнє як дитини, так і її родини.[2] Оскільки аутизм неможливо вилікувати, то відсоток людей з аутизмом лишається таким самим і серед дорослої популяції.

Одним із найбільш складних етапів у житті молоді з аутизмом є період від 15 до 19 років, адже саме в цей час більшість здорових людей здобуває певну автономність та обирає напрям навчання, майбутньої роботи та отримує досвід перших любовних стосунків. Це

важкий етап для кожного, проте для тих, хто має труднощі в соціалізації та навчанні, проблема стоїть особливо гостро.

Працюючи з великою кількістю дітей та молоді з РАС, психіатр Філіппо Барб'єрі поставив собі за мету допомогти в соціалізації, автономності та прийнятті себе молоді з аутизмом у регіоні Тоскани, написавши проект «Progetto autismo».

Проект «Progetto autismo» спрямований на підтримку континууму «аутичного суб'єкта» у вищезгаданому критичному періоді та спеціально орієнтований на збереження, вдосконалення та розвиток пізнавальних, рухових, експресивних, реляційних та соціальних навичок за допомогою інструментів, засобів і способів, конкретних та інноваційні заходів, що здійснюються за індивідуалізованою та диверсифікованою терапевтичною програмою, розробленою на основі попередньої клініко-функціональної основи.[4]

Це супроводжувалось періодичними структурованими перевітками для досягнення прогресивної особистої автономії та соціально-екологічної інтеграції з поліпшенням якості життя в дорослому віці. Крім того, варто зауважити, що даний проект спрямований на вдосконалення денних послуг, які можуть бути використані суб'єктами з моменту закінчення обов'язкового навчання, ставши конкретним місцем для безперервності прийняття на себе відповідальності в критичний і делікатний момент для підлітка та його сім'ї. Зокрема, цей проект «Progetto autismo» був перевірений на пілотній групі з 12 осіб у віковій групі від 16 до 20 років. Так, 12 юнаків, віком від 15 до 22 років, розділені на 4 групи по 3, однорідні для клінічних та об'єктивних характеристик, брали участь у заходах двічі на тиждень.[3]

Під час проекту використовувались такі програми реабілітації:

- Рекомендації щодо раннього та інтенсивного лікування та довічного управління
- Індивідуальний план лікування, від планування до перевірки.
- Модель DIR
- Модель Денвера (та ESDM)
- Модель TED
- Програма TEACCH
- Програма поведінкового втручання Ловааса (ABA)
- Аугментативна альтернативна комунікація
- використання нових технологій в лікуванні DSA (при необхідності ця частина може бути ITT-CNR)
- Управління проблемною поведінкою та емоційними розладами



- Додаткові навчальні / реабілітаційні підходи з доказом ефективності[3]

Відповідно до мети проекту, всі учасники оцінювалися за допомогою CARS, QSC, ABC, щоденника спостереження за поведінкою учасника в комунікативному середовищі, картки про проблемну поведінку. Анкета QSC дозволила кількісно визначити фізичне та емоційне навантаження, відчуття ефективності, соціальну підтримку батьків, що в свою чергу створює більш цілісну картину, яка покращує якість роботи спеціалістів.[3]

Під час занять із високофункціональними учасниками однією із важливих частин занять є побудова плану на місяць. Так у кінці кожного місяця оператор пропонував на вибір деякі заходи, а учасники, яких у групі не більше чотирьох, обговорювали, що їм було б цікаво виконати протягом наступних 30 днів, обирали дати та малювали календар на наступний місяць. Оператор допомагав скоординувати заходи так, щоб один день на тиждень учасники знаходились у соціальному центрі, а в інший - займались волонтерством або відвідували заклади культури. У кімнаті учасники брали участь у діяльності, яка спрямована на їхній розвиток. Поза центром учасники їздили до музеїв у різні міста, що навчає їх комунікувати з незнайомими людьми, щоб дізнатись необхідну інформацію про транспорт та вартість входних квитків, а також здобували навички користування новітніми технологіями, досвід планування поїздок та роботи в команді.

Під час проведення занять із низькофункціональною групою оператори використовували такі підходи:

- чітко дозували обсяг і темп матеріалу, що вивчається;
- ділили матеріал, який вивчається, на короткі, логічно завершені частини, групуючи його на основі подібних ознак;
- використовували «зорові опори»;
- чітко й неухильно дотримувалися навчальних алгоритмів;
- у процесі виконання дітьми завдань ураховувати стан їхньої працездатності;
- забезпечували комфортну атмосферу для спілкування і навчання.

За даними дослідження можна з упевненістю сказати, що в обидвох групах спостерігалася позитивна динаміка. Проте треба відмітити, що кращих та більш стрімких результатів досягає саме група із високофункціональними учасниками.

Також батьки дітей, які брали участь у нашому дослідженні відзначили, що завдяки діти стали більш керованими, тепер з ними легше домовитися, діти почали значно менше проявляти агресію та самоагресію, в багатьох поліпшився сон та в середньому кризові

епізоди стали траплятися рідше.

Отже, даний проект є гарним прикладом роботи із підлітками з РАС, завдяки сфокусованості здебільшого на автономності та соціальній адаптації, підготовці до дорослого та самостійного життя.

Проект чинить великий вплив на учасників, зменшуючи поведінкові проблеми, формуючи способи справлятися зі своїми труднощами і розкриваючи потенціал за рахунок концентрації на задатки і здібності такої молоді. Поступово корегуючи поведінку спеціалісти навчають та допомагають стати більш соціально адаптованою.

Постійна робота фахівців з молоддю з РАС та її родиною є запорукою успішного розвитку і позитивної динаміки у такої дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Психиатрия: Научно-практический справочник/Под ред. Академика РАН А.С.Тиганова – М.; ООО «Издательство «Медицинское информационное агентство», 2016. – 608 с.
2. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, 2013г. стр. 51-53.
3. Razionale primo anno Progetto Sperimentale finalizzato “Continuita terapeutica e progetto di vita& sperimentazione di un nuovo modello di intervento per minori e giovani adulti”, 2016.- 4 p.
4. Presentazione progetto sperimentale aziendale per la promozione dell’appropriatezza ed il miglioramento della qualita’ nella presa in carico multiprofessionale, 2014 – 24 p.

**Г.В. Ключова**, студентка,  
Херсонський державний університет,  
*Науковий керівник: І.О. Цілинко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології,  
м. Херсон, Україна

### **БОДПОЗИТИВ ТА БОДШЕЙМИНГ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Соціальні мережі сприяють цькуванню і активній агресії. Анонімність і можливість сховатися за закритим аккаунтом створюють ілюзію безкарності. Більшість підлітків і молодих людей щодня користуються світовою мережею інтернет і спостерігають пропаганду ідеалів краси. А також реклама на вулицях, в магазинах і громадському транспорті погіршує ситуацію. У Лондоні введена

заборона на рекламу фастфуду та моделей, які популяризують нереалістичні очікування того, як повинно виглядати людське тіло. У свідомості нашого суспільства успішна людина все ще пов'язана з певним фізичним виглядом.

Незаперечним є той факт, що це все тисне на людей і формує у них почуття провини і сорому за свій не ідеальний зовнішній вигляд. Однак, активісти різноманітних рухів не згодні з таким станом справ. У зв'язку з цим виникли два сучасних терміна: “бодіпозитив” і “бодішеймінг”. Проблемами, пов'язаними з тілом і його прийняттям зараз активно займаються вітчизняні та зарубіжні вчені: Дуглас Г., Карповець М., Куппер Ш., Святненко І., Терес В., Тіль М., Шпак О. та інші.

Вивчаючи існуючі теорії та спираючись на проведені емпіричне дослідження феноменів бодіпозитив і бодішеймінг, зупинимось на обґрунтуванні провідних теоретичних та емпіричних позицій, - взаємозв'язків з соціальним інтелектом, рівнем самооцінки особистості.

Ми оперуємо поняттям соціальний інтелект базуючись на декількох концепціях вчених. Едвард Лі Торндайк розглядав соціальний інтелект як пізнавальну специфічну здатність, яка забезпечує успішне взаємодія з людьми, основна функція соціального інтелекту - прогнозування поведінки. За Е.Торндайком, існує три види інтелекту: абстрактний інтелект, як здатність розуміти абстрактні вербальні і математичні символи і проводити з ними будь-які дії; конкретний інтелект, як здатність розуміти речі і предмети матеріального світу і проводити з ними будь-які дії; соціальний інтелект, як здатність розуміти людей, і взаємодіяти з ними. Е. Торндайк стверджував, що соціальний інтелект існує окремо від звичайного інтелекту [1].

У 1937 р Г. Оллпорт описує соціальний інтелект як особливу здатність вірно судити про людей, прогнозувати їх поведінку і забезпечувати адекватне пристосування в міжособистісних взаємодіях. Він виділяє набір якостей, які забезпечують краще розуміння інших людей; в структуру цих якостей соціальний інтелект включений як окрема здатність. Соціальний інтелект, на думку Г. Оллпорта, - особливий «соціальний дар», що забезпечує гнучкість у відносинах з людьми [2].

Дж. Гілфорд (1960), творець першого надійного тесту для виміру соціального інтелекту, яким ми користуємося у нашому дослідженні, розглядав його як систему інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації, включаючи невербальний компонент [3].

На думку М.Форда і М.Тисака, соціальний інтелект є системою ментальних здібностей особистості, які безпосередньо відповідають за

обробку соціально значущої для індивіда інформації [4].

Ми проводимо дослідження, яке має пряме відношення до поняття самооцінка. Відповідно до теоретичних та практичних досліджень Б.Г.Ананьєва, Н.Є. Анкудинової, А.В. Захарової, С.Ф. Спічак, П.Р. Чамати, С.М.Юлдашової та інших виключне значення для розвитку самооцінки має вступ дитини до школи та освоєння нею нової соціальної ситуації розвитку. І нашою гіпотезою є те, що з віком соціум все більше впливає на прийняття особистості себе та інших, отже на рівень самооцінки.

Нашими респондентами є 15 осіб в юнацькому періоді та 15 осіб у підлітковому періоді, це студенти 4 курсу та ліцеїсти 9 класу. Ці дві групи були обрані не випадково, бо саме в цьому віці бажання бути причетним до певної компанії, бути прийнятим та схваленим є найбільш помітним. Для діагностування необхідних нам показників ми використовуємо такі методики: Опитувальник BIQLI (Thomas F. Cash) (вплив образу тіла на якість життя), «Опитувальник образу власного тіла» О.А. Скугаревського, Тест «Соціальний інтелект» Гілфорда, авторська анкета «Бодіпозитив та бодішеймінг».

На даний час, діагностування вже пройшли 9 юнаків і за їх результатами по авторські анкети була складена таблиця 1.

*Таблиця 1*

**Результати за анкетую «Бодіпозитив та бодішеймінг»**

Шкали	Кількість респондентів	Шкали	Кількість респондентів
Кількість респондентів із результатами за шкалою бодіпозитиву від 1 до 4	11%	Кількість респондентів із результатами за шкалою бодішеймінгу від 1 до 4	55%
Кількість респондентів із результатами за шкалою бодіпозитиву від 4 до 7	11%	Кількість респондентів із результатами за шкалою бодішеймінгу від 4 до 7	33%
Кількість респондентів із результатами за шкалою бодіпозитиву від 7 до 10	55%	Кількість респондентів із результатами за шкалою бодішеймінгу від 7 до 10	11%
Кількість респондентів із результатами за шкалою бодіпозитиву від 10 та вище	22%	Кількість респондентів із результатами за шкалою бодішеймінгу від 10 та вище	0

В анкеті було використані поняття бодіпозитив та бодішеймінг, досліджуваним були надані наступні переклади: бодішеймінг - критикувати кого-небудь на підставі форми, розміру або зовнішнього вигляду його тіла; Бодіпозитив - соціальне течія, яка вчить

позитивному ставленню до свого тіла, його тотального прийняття і вільного самовираження.

Спираючись на отримані дані можна стверджувати, що в більшості респондентів тенденція до безоцінного сприйняття оточуючих людей та відсутність прагнення до знецінення особистості інших, через невідповідність певним стандартам краси.

До того ж 89% юнаків зазначили, що відчували тиск соціуму спрямований на їх зовнішній вигляд. Це підтверджує надану вище гіпотезу. Перспективою подальших досліджень у даному напрямі ми бачимо у розширенні психологічного інструментарію та складання психокорекційної програми, яка буде спрямована на підвищення кількості бодіпозитивних людей.

### Список використаних джерел

- 1) Смирнова Н.Л. Социальные репрезентации интеллектуальности / Н.Л.Смирнова // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 61–63.
- 2) Развитие социально-перцептивной компетентности личности / Материалы научной сессии, посвященной 75-летию академика А.А. Бодалева. Под общ. ред. Деркача А.А. – М. : Луч, 1998. – 248 с.
- 3) Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – 397 с.
- 4) Геранюшкина Г.П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента : Дисс. канд. психол. наук / Галина Петровна Геранюшкина. – Иркутск, 2001. – 170 с.

**І.В. Коваль**, кандидат психологічних наук, доцент,  
Хмельницький національний університет,  
м. Хмельницький, Україна,

**І.А. Гаврилюк**, студентка 3 курсу факультету іноземної філології,  
Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова,  
м. Київ, Україна

## ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ ТА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ ЗВО

Процес оволодіння іноземної мови є однією із складних і актуальних проблем педагогічної психології, адже саме викладач і студенти можуть здійснити якісний зворотний зв'язок, а, отже, лише у

груповій роботі можна подолати психологічний бар'єр, що виникає у реальному спілкуванні. Викладач іноземної мови повинен організувати спільну діяльність студентів на занятті, враховуючи неповторні індивідуальні особливості кожного студента, тобто когнітивні стилі, які обов'язково повинні враховуватися викладачем у своїй роботі.

Тому саме викладач закладу вищої освіти (ЗВО) визначатиме, які з індивідуальних особливостей є найбільш інформативними з точки зору міри їх піддатності впливу, і наскільки їх визначення може бути прогностичним в аспекті пов'язаності з іншими особливостями навчальної та професійної діяльності; тобто намагатися визначити базові, основні, «системоутворюючі» індивідуальні особливості, на які варто звертати увагу більше всього.

З огляду на це заслуговує на увагу прояв у навчальній діяльності студентів таких індивідуальних особливостей як стилі. Під стилем будь-якого рівня узагальненості повинна розумітися така характеристика (або характеристики) особистості, яка описує не лише рівень, але і спосіб, манеру поведінки чи діяльності. Причому ці характеристики мають спостерігатися як у експериментально-тестовій ситуації, так і у реальній діяльності. Стиль визначається як набір певних рис, що виконують інструментальну функцію у діяльності, тобто виявляють схильність даної людини використовувати одні операції і не використовувати інші. Передбачається, що самі операції є відносно незалежними від змісту виконуваної діяльності, а уподобання одних чи інших може виявитися або сформуватися тоді, коли у людини є хоча б гіпотетичний вибір. Тобто, чим більш жорсткі вимоги ставить до людини ситуація, тим менше проявляється притаманний людині стиль, і тим менш своєрідний стиль у неї формується. Але більш або менш своєрідний стиль, манера, уподобання, схильність діяти так, а не інакше, формується у кожної людини.

Досить тривалі дослідження пізнавальних процесів і пізнавальної діяльності показали, що існують досить стійкі індивідуальні особливості щодо способів переробки інформації і взаємодії з інформаційним полем взагалі. Вони стосуються насамперед базових, «довербальних» операцій по впорядкуванню інформаційного потоку. Такі стійкі індивідуальні відмінності у способах організації та переробки інформації і досвіду одержали назву когнітивних стилів. Ці стилі являють собою постійність («консистентність») способу чи форми пізнання на відміну від змісту пізнання або рівня здібностей, які проявляються у когнітивній активності.

Дослідження процесу психічного розвитку як такого і розвитку окремих психічних процесів привело дослідників до висновку, що розвитку притаманна тенденція до диференціації та спеціалізації

окремих процесів та інших структурних компонентів будь-якої властивості. Це виявляється, зокрема, в тому, що підвищення продуктивності (рівня розвитку) кожної взятої до розгляду риси супроводжується зниженням показників зв'язаності окремих її структурних елементів. Так само знижуються кореляції між різними процесами. Це стосується і пам'яті, і мислення, і багатьох інших процесів та властивостей, оскільки, як вважається, «сутність генезу психічних явищ полягає у прогресивній диференціації, у вдосконаленні психічних функцій та їхній зростаючій централізації». Звичайно, великого (вирішального) значення для розвитку будь-якої системи мають інтеграційні процеси, саме вони визначають характер системності процесів. Проте співвідношення інтеграційних та диференційних процесів різне і мінливе. Система може бути зінтегрованою у різний спосіб, більш або менш вдало, адекватно. І таким чином, у розвитку систем вирізняються дві невідчужувані одна від одної тенденції: тенденція до все більшої диференціації та спеціалізації і тенденція до збереження інтегрованої системи.

Когнітивні стилі розуміються як теоретичні конструкти, що стосуються описання відносно стійких форм мислення, установок, розуміння, набуття знань, що проявляє індивід у сприйнятті оточення та розуміння своїх відносин з цим оточенням. Зустрічаються також більш звужені тлумачення сутності когнітивних стилів, що відносять їх переважно до способу переробки інформації, розуміння стилю як «формально-динамічної характеристики діяльності, що відображує індивідуальні вподобання у способах переробки інформації. Але і тут визнається, що стилі (повинні бути) дотичні до всього спектру інформаційних психологічних подій людини.

Відтак когнітивні стилі концептуалізуються як стійкі атитюди, уподобання або звичні стратегії, що визначають типовий для індивіда спосіб сприйняття, запам'ятовування, мислення, вирішення задач. Когнітивні стилі – це «способи (форми) сприйняття, мислення та дій суб'єкта, що задають індивідуально стійкі і в цьому розумінні особистісні характеристики вирішення пізнавальних задач у різних ситуаціях, але переважно в ситуаціях невизначеності»; «стійкі індивідуальні вподобання у способі організації сприйняття і концептуальної категоризації зовнішнього світу»; сукупність індивідуальних прийомів оперування інформацією, що сформувалися в індивіда і які є досить стабільними.

Згідно з цим розумінням когнітивний стиль термінологічно існує як пара біполярних категорій, що позначають відповідний вимір когнітивного стилю (наприклад, «рефлексивність-імпульсивність», «аналітичність-синтетичність тощо). Це означає, що кожна дана ознака змінюється більш-менш плавно, тобто між «ригідністю» і

«гнучкістю» немає різкої межі. Для кожного стильового виміру існують специфічні діагностичні процедури, і в результаті тестування кожна людина отримує певне місце на шкалі між протилежними полюсами, тобто екстремальними значеннями такого параметра, а більшість протестованих людей потрапляє в середню частину шкали, і чим більш екстремальні значення показують піддослідні, тим таких піддослідних менше.

Стильових параметрів (власне когнітивних стилів) вирізнено кілька, і кожному людину тестують за кожним параметром окремо: будь-яка людина «володіє» кількома стилями. Інша річ, що можливі найрізноманітніші варіанти міри вираженості стильових ознак у цієї людини: один параметр у неї може бути яскраво, сильно виражений, а інші – не обов'язково. Отже, людину можна описувати з точки зору декількох стилів. На сьогодні найбільш ґрунтовно дослідженими є стилі «залежність-незалежність від поля», «аналітичність-синтетичність» («ширина діапазону еквівалентності»), «рефлексивність-імпульсивність», «ригідність-гнучкість» («вузькість-гнучкість»), «когнітивна простота – складність».

Більшість дослідників погоджуються з тим, що когнітивний стиль визначає не ефективність чи продуктивність розвитку пізнавальних процесів як таких, а, відносячись до механізмів, що регулюють перебіг і рівень прояву цих пізнавальних процесів, являє собою «когнітивний» аспект особистості. Тобто стилі належать радше до процесів керування пізнавальними процесами, визначаючи їхню напруженість, послідовність, міру використання і т.д. В цьому плані когнітивні стилі не мають прямого відношення до змісту та результативності діяльності, але опосередковано все ж впливають на її успішність, що дає підстави називати їх «іншими» розумовими здібностями.

Менше відомостей про вплив когнітивних стилів на формування стратегії у пізнавальній чи навчальній діяльності. Тут відчувається певний дефіцит психологічних знань, оскільки ядром для успішної навчальної діяльності є «якісна» пізнавальна діяльність. Подібних досліджень відносно більше лише стосовно стилю «рефлексивність-імпульсивність» є сильною диференціальною відзнакою не лише для пізнавальної діяльності дітей молодшого чи середнього шкільного віку, а і дорослих, тобто і для студентів також. Щодо студентів взагалі, то існує зовсім мало відповідних досліджень, і ті в основному стосуються стилю «залежність-незалежність від поля».

**Висновки.** Когнітивний стиль робить значний, а подеколи визначальний внесок у навчальну діяльність студентів. Це не обов'язково виражається винятково у високій навчальній успішності, оскільки мотивація навчання студентів значно відрізняється як від мотивації школярів, так і від мотивації у професійній трудовій



діяльності. Навчання, а точніше, учіння студентів відбувається на основі і у вигляді більш-менш сформованого, усталеного індивідуального стилю діяльності, де різнорівневі індивідуальні особливості скомпоновані і скомпенсовані у певний спосіб. І чи не найбільший внесок у формуванні індивідуального стилю навчальної діяльності роблять когнітивні стилі, оскільки основною їхньою функцією є регулювання пізнавальних процесів. Щодо вивчення іноземної мови, то тут різні стильові уподобання мають впливати не стільки на загальну успішність, скільки визначати специфіку структури успішності навчання.

### Список використаних джерел

1. Коваль І.В. Когнітивні стилі як індивідуально-психологічні передумови оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 174–184. DOI10.32626/2227-6246.2018-40.174-184
2. Witkin H.A. Cognitive style: Essence and origins. *Psychological Issues*. 1982. Mon.51. 141 p.
3. Willis D. Towards a New Methodology. *English Teaching Professional*. 2004. №33. P.4–6.
4. Wingate J. The Power of Attention. *English Teaching Professional*. 2004. №34. P. 35.

**К.С. Кошельник**, студентка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

### АГРЕСИВНІСТЬ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

**Вступ.** Метою даної статті є розкриття та дослідження такої проблеми як агресивність сучасної молоді, головні її причини та шляхи профілактики. Відомо, що ця проблема супроводжувала усе людство з найдавніших часів, проте в Україні ця тема є недостатньо вивченою. Через різке збільшення агресивних проявів у поведінці сучасної молоді наразі сьогодні вказана тема є однією з найгостріших

соціальних проблем нашого суспільства, інтерес до якої наразі активно зростає.

**Основний матеріал.** Агресивність як психологічний феномен і як специфічну форму поведінку досліджували вітчизняні та зарубіжні фахівці-психологи. Серед них: Р. Берон, Л.І. Белозерова, Н. Гришина, А. Зелінський, О. Змановська, Є. Ільїн, С. Іншаков, П. Ковальов, В. Кудрявцев, А. Налгаджян, Д. Ольшанський, А. Реан, Д. Річардсон, Ф. Сафуанов, Е. Фромм, В. Шейнов, О. Шляхтіна та інші. Агресивність як одну з причин девіантної поведінки, досліджували викладачі кафедри загальної та вікової психології Криворізького педагогічного університету Н.М.Токарева, Н.М.Макаренко [1].

Для того щоб краще зрозуміти таку проблему як агресивність поведінки, а також зуміти розпізнати її, припинити і запобігти її повторення, необхідно визначити загальні терміни. Багато людей помилково вважають терміни агресія та агресивність синонімами, але потрібно зауважити, що це два абсолютно різних поняття. Агресія – це дія або стан із цілеспрямованим бажанням або навіть готовністю завдати шкоди іншій людині. Агресивність у свою чергу (лат. *agressio*, від *aggredior* — нападаю) визначається як риса характеру людини, що характеризується спалахами гніву чи злоби та ворожим ставленням, спрямованим на іншу людину, тварину та навіть навколишній світ.

Відомий американський психолог Л.Берковіц був одним із перших, хто намагався систематизувати численні дослідження людських проявів агресивності. У своїй книзі «*Aggression: Its Causes, Consequences and Control*» (1962) він запропонував наступне визначення: «...aggression is any form of behavior that is intended to cause physical or psychological harm to anyone» [2].

Відомі автори книги «Агресія» Р.Берон та Д.Річардсон вважають, що «...aggression is any act that harms another individual who is motivated to avoid such harm». [3, с.28].

Австралійський зоопсихолог та лауреат Нобелівської премії з фізіології або медицини Конрад Лоренц стверджував, що агресія бере початок з вродженого самостійного інстинкту боротьби за виживання, який присутній у людей так само, як і у інших живих істот. Крім того, він вважав, що агресивна енергія генерується в організмі спонтанно, безперервно, в постійному темпі регулярно накопичуючись з плином часу [4, с.32].

Для того щоб зрозуміти, чому з кожним роком кількість випадків агресивної поведінки молоді зростає, треба зрозуміти, що є її чинниками. До цих факторів можуть належать: вік, стать, освіта, расово-етнічна приналежність, професія, психофізіологічні параметри, соціальні та соціокультурні аспекти.

А. Бандура вважав, що агресивні форми поведінки переймають у суспільстві із трьох джерел: 1) родина; 2) субкультура; 3) символічне моделювання, що забезпечується засобами масової інформації, особливо телебаченням. Він також зазначав, що люди, спостерігаючи за поведінкою інших людей, легко опановують агресивну поведінку та загальну стратегію для своїх наступних дій. Якщо вихователі дитини (батьки, учителі) проявляють агресивність, то й дитина, наслідуючи їх, стане агресивною. Якщо ж об'єкт буде покарано за його агресивність, це зменшить прояв агресивності [6].

А. Басс виділив три основні шкали, у яких можна описати агресивні дії: 1) фізична – вербальна. Застосування сили стосовно іншої людини, нанесення тілесних ушкоджень, побиття, нанесення ударів холодною зброєю, поранення за допомогою вогнепальної зброї; 2) активна – пасивна. Агресія, що спрямована на іншу особу; 3) пряма – непряма. Прагнення фізично не дозволити іншій людині досягти бажаної мети або зайнятися бажаною діяльністю [3, с.29].

З метою отримати та проаналізувати результати щодо рівня агресивності сучасної молоді різного віку та визначення різних типів агресії було проведено анкетування за допомогою методики Л.Г. Почебут «Тест виміру агресії». Загальна вибірка - 50 осіб; з них 25 осіб учні 10 класу та 25 осіб студенти третього курсу Криворізького державного педагогічного університету.

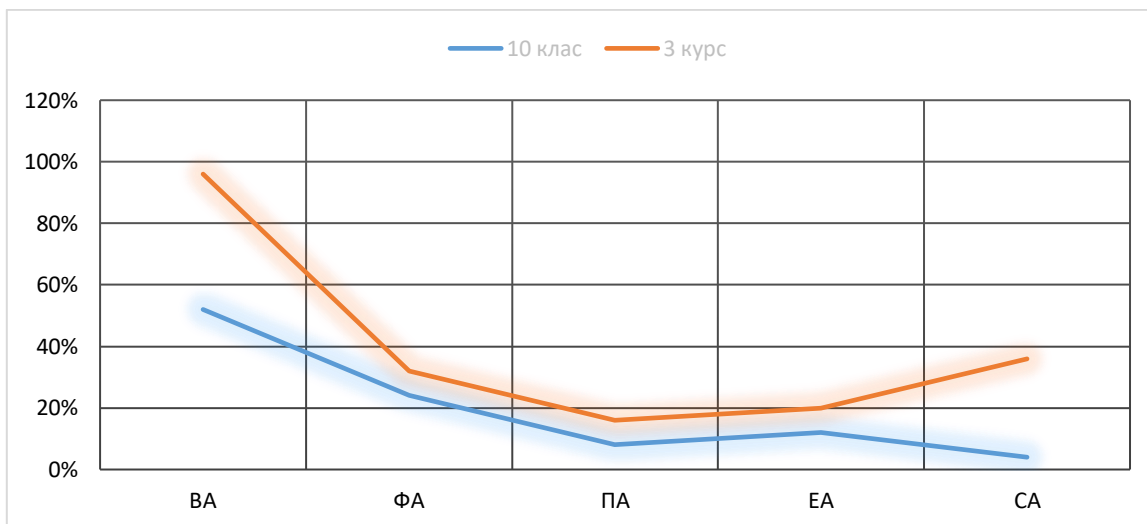
Типи агресії, що діагностувалася, були наступними: вербальна агресія (ВА), фізична агресія (ФА), предметна агресія (ПА), емоційна агресія (ЕА) та самоагресія (СА).

За результатами відповідей учнів 10-го класу було виявлено, що:

- Вербальна агресія (ВА, *тип агресії, коли людина виражає агресію словами*) – високий рівень було виявлено у 13 осіб (52%).
- Фізична агресія (ФА, *коли людина схильна виражати агресію через грубу фізичну силу*) – цей тип агресії отримали 6 осіб (24%);
- Предметна агресія (ПА, *людина спрямовує свою агресію на предметах, що знаходяться навколо неї*) – була виявлена у 2 осіб (8%);
- Емоційна агресія (ЕА, *той тип агресії, коли у людини під час бесіди з оточуючими її людьми виникає емоційне відчуження, почуття підозри, ворожості по відношенню до них*) – була виявлена всього у 3 осіб (12%);
- Самоагресія (СА, *тип агресії, за яким людина є беззахисною по відношенню до агресивного середовища*) – була отримана у 1 особи (4%).

Результати відповідей студентів третього курсу КДПУ:

- Вербальна агресія (ВА) – цей тип агресії отримали 11 осіб (44%);
- Фізична агресія (ФА) – усього 2 особи (8%);
- Предметна агресія (ПА) – 2 особи (8%);
- Емоційна агресія (ЕА) – 2 студенти (8%);
- Самоагресія (СА) – 8 осіб (32%).



**Рис.1** Результати діагностики рівня агресивності за допомогою опитувальника Л. Почебут

У порівнянні: у учнів 10-го класу та студентів 3-го курсу найчастіше проявляється вербальна агресія. Люди з таким типом агресії як правило надають перевагу погрозам, лайливим словам, принижуючи та залякуючи інших. Фізична ж агресія зустрічається частіше серед учнів 10-го класу. Емоційна та предметна агресія майже однакова в учнів 10-го класу та у студентів 3-го курсу. Що стосується самоагресії, то вона частіше зустрічається у студентів. Причиною всіх цих проявів агресії та агресивної поведінки вітчизняні та зарубіжні науковці та психологи вважають наслідки перехідного віку, який характеризується у свою чергу зміною гормонального фону, розвитком когнітивних процесів, інтелекту та людських здібностей.

**Висновки.** Отже, при дослідженні явища агресивної поведінки було виявлено, що ця проблема дійсно існує серед сучасної молоді різного віку. В нашій статті ми намагалися висвітлити природу зародження такого поняття як агресивність поведінки, її типи та актуальність в Україні. В цілому, можна підтвердити, що агресивна поведінка на сьогодні є однією з найгостріших проблем сучасності. Ми не знаємо чи попередній досвід вплинув на вивчення цієї проблеми, але сподіваємося, що ми змогли зробити внесок для майбутніх досліджень з цього питання.

### Список використаних джерел

1. Токарева Н.М., Шамне А.В., Макаренко Н.М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу. Кривий Ріг : ТОВ «Інтерсервіс», 2014. 312с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. 512 с.
3. Бэррон Р., Ричардсон Д.. Агрессия. СПб. : Питер, 2000. 352 с.
4. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»): Пер. с нем. М. : Издательская группа «Прогресс»; «Универс», 1994. 272 с.
5. Бандура А. Теория социального научения. СПб. : Евразия, 2000. 320 с.

**В.В. Кравців**, здобувач СВО «Бакалавр» спеціальності «Психологія»,  
Херсонський державний університет,  
**Н.І. Тавровецька**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології,  
Херсонський державний університет  
м. Херсон, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Культура як умова самореалізації людини має великий вплив на людину з тим, які цінності вона містить в собі, що пропагандує, що шанує. На нашу думку, духовність, як важливий аспект самореалізації особистості, що майже не від'ємна від культури, створює надіндивідуальний характер, що існує як глибинно-особистісний досвід індивіда і породжує в ньому здатність відрізнити возвеличене, морально-духовне, насправді культурне від вульгарності, низькоякісного і бездуховного.

Для визначення актуальної ситуації рівня духовного розвитку у молоді ми провели дослідження, за допомогою двох методик Едуарда Помиткіна: для визначення духовного потенціалу, «Духовний потенціал особистості – 2», методики «Здійснення бажань» [1]. Було проведено дослідження, в якому брали участь молодь (17-27 років) різних навчальних закладів, серед яких 26 осіб жіночої статі і 21 особа чоловічої. Проаналізувавши результати анкетування сучасної молоді (3 студентів з низьким духовним розвитком, 35 з середнім рівнем і 8 з високим). Поділ відбувся за допомоги опитувальника «Духовний

потенціал особистості — 2», за результатами якого ми здійснили розподіл досліджуваних на три відповідні категорії.

За результатами методики «Духовний потенціал особистості – 2», маємо можливість оцінити такі якісні показники, завдяки яким у кожної особистості актуалізується духовний потенціал і загального потенціалу розвитку [1].

Таблиця 1

**Результати за опитувальником «Духовний потенціал особистості – 2» (у відсотках)**

Рівні духовності	Ідентифікація	Децентрація	Рефлексія	Трансценденція	Усвідомлення буттєвої єдності	Спілкування	Спрямованість	Характер	Самосвідомість	Інтелект	Досвід	Психофізіологія
Високий рівень	12,5	12,5	25	-	62,5	<b>75</b>	50	<b>75</b>	<b>75</b>	50	62,5	25
Середній рівень	2,9	2,9	8,6	-	2,9	<b>20</b>	8,6	8,6	11,4	17,1	8,6	5,8
Низький рівень	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

У вибірці досліджуваних ми маємо наступні результати. Вказані відсотки – результат отриманих за різними показниками, що містить в собі явище «духовний розвиток», а саме, це відсоток високих балів з оцінки розвитку духовного потенціалу в цьому показнику. Проаналізувавши результати досліджуваних «низького рівня», ми можемо стверджувати, що у вибірці не наявні високі бали ні в одному з показників, отже робимо висновок, що досліджувані не докладають зусиль для розвитку духовного потенціалу ні в одній із цих структур життя. Але це не означає, що досліджуванні не знаходяться у процесі розвитку свого духовного потенціалу. Результати вибірки «середнього рівня» за всіма критеріями мають малого рівня відсоток, але результати трансценденції зі спрямуванням до високого рівня балами відсутні, тобто дорівнюють нулю, і прагнення вибірки «середнього рівня» і розвиток духовного потенціалу в цьому показнику мінімальні й вони можуть свідчити про невелику наявність прагнень спілкування про місію людини у Всесвіті; спрямованості на реалізацію ідеалів Краси, Добра та Істини в повсякденному житті; схильності до споглядання; здатності до керування процесами мислення та уяви; пізнання свого духовного «Я», досвіду уявлення

ідеального буття; піднесення над біологічними потребами власного тіла тощо.

Стосовно всіх інших показників: спілкування, спрямованості, характеру самосвідомості, інтелекту, досвіду, психофізіологія, то тут також, у результаті, бали середнього рівня. Це може свідчити про те, що у цих підструктурах є певна розвиненість духовного потенціалу. Відзначити лише можна показник «Спілкування», з якого найбільший відсоток, що може свідчити про більшість свого духовного потенціалу у цій вибірці реалізується, саме через спілкування.

У вибірці «високого рівня» ми маємо наступні результати (див. Табл.1). Найбільшого відсотка результати за показником «Усвідомлення буттєвої єдності», що може свідчити про актуалізованість відповідного психологічного механізму духовного розвитку особистості, через що це може виражатися у великій схильності до спілкування з Природою, Буттям (у релігійному контексті з Богом); наявності спрямованості на інтеграцію різних поглядів і світоглядних позицій у єдину картину світу; невизнанні цінності всіх живих істот у Всесвіті; про намагання усвідомлення взаємозв'язків людей і Природи; замислення над глобальними світовими проблемами; про досвід трансперсональних переживань; про старання у турботі про власне тіло як частину єдиної Природи, можливо такі результати спричинені ідеологією сучасності саме її гуманістичною спрямованістю, можливо на ці результати вплинуло вміння досліджуваних полюбити себе, щоб підтримувати високий рівень наслідування для себе чогось корисного. За всіма іншими показниками бали низького рівня. Але, так само, як і у вибірці з середнім рівнем розвитку відсоток дорівнює нулю у критерії «трансценденція». Стосовно всіх інших показників: спілкування, спрямованості, характеру самосвідомості, інтелекту, досвіду, психофізіологія, то тут відсотки більш ніж половина, а деякі навіть наближені до високого рівня (спілкування, характер, самосвідомість). Це може свідчити про те, що у цих підструктурах є розвиненість духовного потенціалу, можливо він проявляється в різних ситуаціях, але точно можна свідчити про працю над його розвиненістю у кожного зі своєю силою та динамікою протікання. Саме такі результати в сумі дали високий рівень духовного розвитку.

На основі результатів за методикою «Здійснення бажань» Е.О. Помиткіна ми маємо можливість висвітлити для нас ціннісні установки вибірок.

Таблиця 2

**Результати ціннісних установок з високим рівнем сформованості, вибірок з різним рівнем духовного розвитку**

Види цінностей у результатах методики	Низький рівень духовного розвитку	Середній рівень духовного розвитку	Високий рівень духовного розвитку
Егоцентричні цінності – споживання (різноманітні задоволення, визнання та популярність, влада та впливовість, особиста безпека) – <i>I рівень самосвідомості</i>	33,33%	23%	12,5%
Сімейні цінності (Сімейний добробут, вигідний шлюб, слухняні діти в сім'ї, спокійна старість) – <i>II рівень свідомості</i>	33,33%	11 %	37,5%
Соціальні, загальнолюдські цінності (соціальна справедливість, порядок у державі, порозуміння між громадянами, добробут країни) – <i>III-IV рівні свідомості</i>	---	19%	---
Духовні цінності – самовіддачі (вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою)	33,33%	<b>47%</b>	<b>50%</b>

У вибірці «середнього» і «високого» рівнів ми можемо спостерігати наступні результати. Найвищого відсотка з високим рівнем сформованості є духовності цінності – самовіддачі (вірність, доброзичливість, допомога потребуючим, гармонія з природою), що може свідчити про найбільшу значущість для досліджуваних, з усіх запропонованих, цих цінностей і про те, що вони відіграють важливу роль в їх житті. У випадку з вибіркою низького рівня духовного розвитку, то оскільки, це три досліджуваних, то і три різні ціннісні установки, у кожного своя. Тому свідчити по перевагу певної із них ми не маємо можливості.

На другому за значущістю для досліджуваних з вибірки «середнього рівня» і «високого», то переваги в установках дещо різняться і на цій позиції у вибірки з високим рівнем розташувалися сімейні (сімейний добробут, вигідний шлюб, слухняні діти, спокійна старість), а у вибірки з середнім рівнем це - егоцентричні (різноманітні задоволення, визнання та популярність, влада, особиста безпека) цінності відповідно. Що ж стосується соціальних цінностей (соціальна справедливість, порядок у державі, порозуміння між громадянами, добробут країни), то їх висока розвиненість притаманна тільки для вибірки з середнім рівнем духовного розвитку. Це може свідчити про пріоритети досліджуваних, тобто орієнтуючись на них вони можуть будувати власне життя, ставлячи власні потреби на останнє місце, проявляючи жертовну любов до навколишніх.

Перевірка статистичної значущості, яку ми здійснювали за допомогою критерію Манна-Уїтні. Відповідно до розрахунків гіпотеза



про відмінність між результатами вибірки «низького рівня» і «високого» у балах за методикою «Духовний потенціал особистості – 2», підтверджена (низький» - 6; «високий» - 60;  $U_{\text{емп}}=0$ ;  $p>0,05$ ). Наступна гіпотеза щодо різниці між результатами між вибірками «низького» і «середнього» рівнів за методикою «Духовний потенціал особистісний – 2» також підтверджена («низький – 6, «середній» - 731;  $U_{\text{емп}} = 4$ ;  $p>0,05$ ).

Щодо результатів з методикою «Здійснення бажань», то між результатами вибірок статистично значущої різниці немає. Тому ми можемо лише робити припущення, що могло на те вплинути : по-перше, молодь з високими показниками рівня духовного розвитку має ще, за методикою «Здійснення бажань» значними для досліджуваних є саме духовні цінності, тому з приводу цього, можемо робити ще одне припущення; по-друге, що рівень духовного розвитку залежить від рівня розвинутої таких рис як вірність, доброзичливість, і розвиток у собі намагань до допомоги тим, що потребують, гармонії з природою, коли людина виховує це все собі, то відповідно докладає до свого духовного розвитку; по-третє, кількість досліджуваних з показниками середнього рівня доводить нормативність результатів всієї вибірки, а ще і спрямованість сучасної молоді до турботи про духовні цінності, завдяки яким зростає рівень духовного розвитку.

### Список використаних джерел

1. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 144 с.

**Куриця А.І.**, кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

### ПАРТНЕРСТВО ЛОГОПЕДА ТА СІМ'Ї В ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ

Сім'я відіграє головну роль у житті дитини. Питання взаємовідносин і співпраці логопеда з батьками сьогодні особливо актуальні. Цілеспрямована, систематична та спланована, комплексна робота логопеда, усвідомлене і зацікавлене включення в цей процес батьків – важливий аспект підвищення результативності навчання.

Мовлення дитини розвивається, коли у дитини є можливість постійно спілкуватися з люблячими людьми, розширювати свої знання про навколишній, дізнаватися щось нове, накопичувати досвід.

Дуже важливо розвивати рухливість і спритність пальчиків малюка: чим краще він оволодіває рухами своїх ручок, тим більше успіхів буде в його мовленні. Ефективна форма виявлення динаміки розвитку дитини – систематичне проведення індивідуально-практичних занять у присутності матері, допомагають їй в правильній та змістовній взаємодії зі своєю дитиною. Індивідуальна програма роботи з сім'єю, особистісно-орієнтований підхід, спрямований на виявлення, розкриття і підтримку позитивних особистісних якостей кожного з батьків, необхідні для успішної співпраці з дитиною. Не менш важливо враховувати вікові, індивідуальні та особистісні особливості дитини, результати її психолого-педагогічного та логопедичного обстеження, а також індивідуальні і особистісні особливості батьків, рівень їх педагогічної компетенції та особливостей взаємин з дитиною.

Корекційно-розвиваюча форма роботи з сім'єю включає три етапи.

На першому логопед працює з дитиною самотійно, а мама фіксує весь хід заняття. Спочатку від батьків потрібно лише повторювати вдома завдання, копіювати логопедичні дії та їх послідовність. Надалі логопед перевіряє виконання домашньої вправи: що вийшло, а що ні. Визначивши причину невдачі, можна змінити характер або вид завдання.

На другому етапі мамі пропонується брати участь в окремих епізодах заняття з дитиною ( у спільній пальчиковій грі, артикуляційній гімнастиці). Пізніше вона починає займати все більш активну позицію.

На третьому етапі їй можна запропонувати закінчити розпочату логопедом вправу або самотійно виконати з дитиною завдання.

Отже, індивідуально-практичні заняття – ефективна форма навчання батьків елементарним методом корекційно-розвивальної роботи з дитиною. У батьків формується адекватна взаємодія в системах «батьки – дитина» і «батьки – логопед», підвищується рівень педагогічної компетентності, в результаті чого поліпшуються взаємини, формується адекватна оцінка можливостей дітей, підвищується ефективність корекційно-розвиваючого процесу.

При роботі з сім'єю необхідно пам'ятати, що батьки – найзацікавленіші учасники корекційно-педагогічного процесу. У ході корекційної роботи батькам необхідно пояснювати незрозумілі терміни, що вживаються логопедом. Важливо переконувати батьків в необхідності закріплення матеріалу, записаного в зошиті, так як без оволодіння цими знаннями і навичками неможливо просуватися в навчанні. Залежність мовлення дітей від особливостей мовлення дорослих дуже велика. Наслідуючи оточуючих, вони приймають всі тонкощі вимови, слововживання, побудови фраз, недосконалості та

помилки, які є у мовленні. Тому батьки повинні усвідомити, що однією з умов розвитку правильного мовлення дітей виступає правильне мовлення дорослих. Бачити помилки і вдосконалювати своє мовлення батькам допоможуть свята, вечори сімейного відпочинку, організовані логопедом, інформаційні листівки «Чи правильно ми розмовляємо?». Творчі звіти, екрани досягнень, надані логопедом, дозволяють батькам бачити динаміку розвитку дітей за попередній період навчання.

Заняття з дитиною – справа серйозна. Адже перед логопедами та батьками, не стоїть завдання проводити з дитиною уроки. Метою є організувати таке середовище, в якій вона буде хотіти та прагнути зробити своє мовлення правильним та грамотним.

Батьки – природні вчителі своєї дитини, від них залежить надзвичайно багато, в їх руках дуже сильний виховний засіб – любов до своєї дитини.

### Список використаних джерел

1. Крутій К.Л. Перспективне планування роботи з дітьми молодшого дошкільного віку / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2001. – 220 с.
2. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 350 с.
3. Тищенко В.В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років. Поради батькам / В.В. Тищенко, Ю.В. Рібцун – К. : Літера ЛТД, 2009. –128 с.

**Д.І. Куриця**, кандидат психологічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

**Н.Є. Гоцуляк**, кандидат психологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

### ЛІДЕРСЬКІ ЯКОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Характерні вікові особливості осіб юнацького віку зумовлюють потребу у досягненні мети та соціального престижу, самореалізації, визнанні які реалізуються шляхом зростання їх соціальної активності, оформлюючись у прагнення до лідерства як особливого виду діяльності, що, в свою чергу, передбачає вміння брати на себе відповідальність та бути активним суб'єктом діяльності. Варто

відмітити, що саме юнацький вік є сензитивним для розвитку лідерських якостей особистості, а період студентства має достатньо великі ресурси для розвитку лідерських якостей особистості: мотиваційні, організаційні, психолого-педагогічні.

Проблематика лідерства привертала до себе інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. Вивченням різного роду аспектів лідерства займалися Р. Стогділл, Р. Хоуманс, І.С. Кон, Р.Л. Кричевський, Б.Д. Паригін, Л.І. Уманський, Г.М. Андреева та ін. На сьогоднішній день в сучасній психологічній науці існує багато теорій лідерства, робляться спроби виокремити типи лідерів, описати ефективного лідера тощо. Аналіз досліджень свідчить про те, що лідерство вивчається здебільшого соціальними психологами в контексті групових процесів – становлення та управління малою групою, динамічних процесів тощо. Активно розвивається напрям досліджень з політичного лідерства, вивчається проблематика лідерства в контексті психології управління.

У своїх наукових працях Є. Жаріков і Є. Крушельницький визначають характерологічні риси особистості якими, на їх думку, повинен володіти справжній лідери:

- Вольовий, здатний долати перешкоди на шляху до мети.
- Наполегливий, вміє розумно ризикувати.
- Терплячий, готовий довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу.
- Ініціативний і воліє працювати без дріб'язкової опіки.
- Незалежний.
- Психічно стійкий і не дає захопити себе нереальними пропозиціями.
- Добре пристосовується до нових умов і вимог.
- Самокритичний, тверезо оцінює не тільки свої успіхи, але й невдачі.
- Вимогливий до себе та інших, вміє проконтролювати виконання дорученої роботи.
- Критичний, здатний бачити в привабливих пропозиціях слабкі сторони.
- Надійний, тримає слово, на нього можна покластися.
- Витривалий, може працювати навіть в умовах перевантажень.
- Сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами.
- Стресостійкий, не втрачає самовладання і працездатності в екстремальних ситуаціях.
- Оптимістичний, відноситься до труднощів як до неминучих і

переборних перешкод.

- Рішучий, здатний самостійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе.
- Здатний змінювати стиль поведінки залежно від умов [4].

З метою визначення рівня розвитку, власне, лідерських якостей у студентів застосовувалася методика «Діагностика лідерських якостей». Дослідження проводилось серед студентів 1-го та 2-го курсів. Отримані результати подано у таблиці 1.

На основі даних, відображених у таблиці 1, ми можемо стверджувати, що майже у третини (33%) опитаних лідерські якості виражені сильно. Це, в свою чергу, вказує на здатність долати перешкоди на шляху до мети, наполегливість, вміння ризикувати. Такій категорії студентів притаманна незалежність, самокритичність, вимогливість до себе та інших, критичність, витривалість, стресостійкість, висока працездатність, рішучість, здатність самостійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе.

*Таблиця 1*

**Результати дослідження за методикою «Діагностика лідерських якостей»,**

Рівень вираженості лідерських якостей, у %			
Якості лідера виражені слабо	Якості лідера виражені на середньому рівні	Якості лідера виражені сильно	Людина як лідер схильна до диктату
19	43	33	5

Разом з тим, варто відмітити, що у переважної більшості (43%) опитаних студентів вищезгадані якості виражені на середньому рівні. В свою чергу це означає, що для них характерною є достатня стійкість до нових умов, самокритичність, але не завжди, часткова незалежність, надійність, але не в критичних ситуаціях. Такі студенти мають потенціал для того, щоб стати лідером, але не завжди цього досягають. Для 19% опитаних яким характерний низький рівень вираженості лідерських якостей, властива слабка сила волі, відносно погане пристосування до нових умов, низький рівень самокритичності, швидка відмова від цілі якщо на шляху до неї стоять перепони. Студенти, котрі відносяться до такої категорії, майже ніколи не стають лідерами.

Окрім того, у 5% опитаних студентів 1-го і 2-го курсів навчання спостерігається схильність до диктату, тобто притаманна загострена форма прояву лідерських якостей. Таким чином, для останньої категорії опитаних характерною є здатність створювати такі взаємини в групі, коли активність членів групи жорстко і повністю

підпорядковані лідеру, спостерігається жорсткий диктат щодо форми виконання рішень та контроль стосовно діяльності кожного індивіда. Ця категорія осіб схильна до жорстокої критики і вкрай сувора щодо санкцій по відношенню до підлеглих, зворотній зв'язок відсутній, ступінь свободи окремого індивіда наближено до нуля. В даному випадку відношення до членів групи залежить в першу чергу не від результату виконаної ними роботи, а від ставлення лідера.

#### **Список використаних джерел**

1. Забродський М.М. Вікова психологія : навч. посібник / М.М. Забродський. – 2-ге вид., випр. і доп. – К. : МАУП, 2002. – 104 с.
2. Первитская А.М. Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте : автореф. дисс. на соискание науч степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Алена Михайловна Первитская. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.
3. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Надія Олександрівна Семченко / Харківський національний педагогічний ун-т. ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М. 2002. – С. 426-433.

**К.С. Максименко**, доктор психологічних наук,  
професор кафедри юридичної психології,  
Національна академія внутрішніх справ України,  
м. Київ, Україна

#### **ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ЛЕЧЕБНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ И ИНТЕРВЕНЦИЙ**

Основным отличительным признаком личностно-ориентированной психотерапии от других методов лечения является то, что при ее проведении используются *психологические средства трансформации личности*, связанные с использованием основ психологии. Личностные трансформации в разных их вариантах, как результирующее действие психотерапии, происходят благодаря специфическим психотерапевтическим воздействиям и интервенциям.

Понятие «интервенция» употребляется для обозначения структурированной процедуры или методики, предназначенной для того, чтобы прерывать, изменять и вмешиваться в определенный текущий процесс.

Классификация механизмов лечебного действия психотерапии в соответствии с тремя важнейшими планами функционирования человека – эмоциональным, познавательным (когнитивным) и поведенческим – предложил Б.Д. Карвасарский. Именно соотношение механизмов по трем соответствующим сферам ранее рассматривалось Р. Корсини, однако принцип выделения самих механизмов у Б.Д. Карвасарского несколько отличается.

Так, в процессе индивидуальной психотерапии преимущественно с эмоциональной сферой связаны безусловное принятие, толерантность, интерес, симпатия, забота, катарсис, переживание сильных эмоций, проявление интенсивных личных чувств, альтруизм, перенос, идентификация. В этой же плоскости, но с ориентированностью на будущее, находятся вера и надежда, которые выражают частично осознанную возможность достижения цели.

Преимущественно к когнитивной сфере относятся получение новой информации, советы и рекомендации, интеллектуализация, обратная связь, самоэксплорация, тестирование реальности, универсальность (осознание и ощущение общности). Как отмечает Б.Д. Карвасарский, в эту группу входят механизмы лечебного действия, которые в значительной степени снижают уровень неопределенности представлений пациента о своей болезни, личностных проблемах, ближайших целях и задачах, что приводит к дистанцированию от значимых переживаний, которые служили источником декомпенсации, их обесценению. Происходит расширение образа Я за счет включения в него аспектов, которые ранее были отторгнутыми: представление о себе, своем поведении, целях, способах их реализации.

К поведенческой сфере Б.Д.Карвасарским отнесены имитационное научение (подражание), десенсибилизация, экспериментирование с новыми формами поведения, приобретение навыков социализации. По его словам, научение в широком смысле при разных формах психотерапии происходит как прямо – через инструкции, рекомендации, команды, советы, так и косвенно – путем наблюдения, моделирования, явного и неявного использования поощрения и наказания.

Сгруппировав вышеуказанные (и приведенные другими авторами) механизмы лечебного действия психотерапии, а также

приняв во внимание результаты соответствующего опроса самих пациентов, Б.Д. Карвасарский выделил три базовых или основных механизма. Это – конфронтация, корректирующее эмоциональное переживание (коррективный эмоциональный опыт) и научение, которые охватывают все три плоскости изменений – когнитивную, эмоциональную и поведенческую.

Конфронтация понимается как «столкновение» пациента с самим собой, со своими проблемами, конфликтами, установками, отношениями, эмоциональными и поведенческими стереотипами и осуществляется за счет обратной связи. Понятие обратной связи является очень важным для групповой психотерапии. И именно конфронтация, по мнению большинства авторов, является ведущим механизмом лечебного действия групповой психотерапии. В психотерапевтической группе, благодаря наличию обратной связи, каждый из участников получает информацию о том, какие реакции у окружающих вызывает его поведение, как он воспринимается другими, как они реагируют на его поведение, как понимают и интерпретируют его, как его поведение влияет на других, в каких случаях его интерпретация эмоционального содержания межличностной ситуации оказывается неадекватной и влечет за собой столь же неадекватную реакцию окружающих.

Обратная связь дает возможность участнику группы понять и оценить собственную роль в типичных для него межличностных конфликтах и тем самым осознать собственные проблемы, соотнося прошлое и настоящее. Б.Д. Карвасарским отмечается, что при групповой психотерапии обратная связь является многоплановым, поскольку осуществляется между каждым из членов группы и группой как целым. Психотерапевтическая группа предоставляет пациенту не просто обратную связь – информацию о том, как он воспринимается другим человеком, но и дифференцированную обратную связь, обратную связь от всех участников группы, которые могут по-разному воспринимать и понимать его поведение и по-разному на нее реагировать. Таким образом, пациент видит себя во множестве «зеркал», которые по-разному отражают разные стороны его личности. Дифференцированная обратная связь дает не только разноплановую информацию для совершенствования самопонимания, но и помогает пациенту научиться различать нюансы в собственном поведении.

Корректирующее эмоциональное переживание, или коррективный эмоциональный опыт включает несколько аспектов, и прежде всего – эмоциональную поддержку. Эмоциональная поддержка означает для пациента принятие его другими, признание



его человеческой ценности и значимости, уникальности его внутреннего мира, готовность понимать его, исходя из его собственных отношений, установок и ценностей. Эмоциональная поддержка оказывает положительное стабилизирующее воздействие на самооценку, повышает степень самоуважения и, таким образом, корректирует такой важнейший элемент системы отношений, как отношение к себе.

Научение в процессе психотерапии осуществляется прямо и косвенно. При групповой психотерапии, именно группа выступает как модель реального поведения пациента, в которой он проявляет типичные для него поведенческие стереотипы, и таким образом создаются условия для исследования пациентом собственного межличностного взаимодействия, собственного поведения, что позволяет выделить в ней конструктивные и неконструктивные элементы, которые приносят удовольствие или вызывают негативные переживания. Групповая ситуация является ситуацией иного, реального, эмоционального межличностного взаимодействия, что в значительной степени облегчает отказ от неадекватных стереотипов поведения и выработку навыков полноценного общения. Эти изменения подкрепляются в группе, пациент начинает ощущать свою способность к изменениям, которые приносят удовлетворение ему самому и позитивно воспринимаются другими.

Существуют и попытки выделения основных механизмов, учитывающих ведущую форму построения самого психотерапевтического процесса.

Тот же И.Ялом, выделяет следующие механизмы лечебного воздействия в групповой психотерапии.

1. Сообщение информации: получение пациентом в ходе групповой психотерапии разнообразных сведений об особенностях человеческого поведения, межличностного взаимодействия, конфликтов, психического здоровья и пр.; выяснение причин возникновения и развития нарушений, информация о сущности психотерапии и протекании психотерапевтического процесса; информационный обмен между участниками группы. Подобная информация поступает в процессе общения с другими и знакомства с их проблемами.

2. Внушение надежды: появление надежды на успех лечения под влиянием улучшения состояния других пациентов и собственных достижений. Успех психотерапии других пациентов служат в качестве позитивной модели, открывает им оптимистические перспективы. В наибольшей степени этот фактор действует в открытых психотерапевтических группах.

3. Универсальность страданий: переживание и понимание пациентом того, что он не одинок, что другие члены группы также имеют проблемы, конфликты, переживания, симптомы. Такое понимание способствует преодолению эгоцентрической позиции и появлению чувства общности и солидарности с другими, а также повышает самооценку.

4. Альтруизм: возможность в процессе групповой психотерапии помогать друг другу, делать что-то для другого. Помогая другим, пациент становится более уверенным в себе, он чувствует себя способным быть полезным и нужным, начинает больше уважать себя и верить в собственные возможности.

5. Корректирующая рекапитуляция первичной семейной группы: пациенты обнаруживают в группе проблемы и переживания, идущие из родительской семьи, чувства и способы поведения, характерные для родительских и семейных отношений в прошлом. Выявление и реконструкция прошлых эмоциональных и поведенческих стереотипов в группе дает возможность их терапевтической переработки исходя из актуальной ситуации, когда психотерапевт выступает в роли родителя для пациентов, а другие участники – в ролях братьев, сестер и других членов семьи.

6. Развитие техники межличностного общения: пациенты имеют возможность за счет обратной связи и анализа собственных переживаний увидеть свое неадекватное межличностное взаимодействие и в ситуации взаимного принятия изменить его, выработать и закрепить новые, более конструктивные способы поведения и общения.

7. Имитационное поведение: пациент имеет возможность научиться более конструктивным способам поведения за счет подражания психотерапевту и другим успешным членам группы.

8. Интерперсональное влияние: получение новой информации о себе за счет обратной связи, что приводит к изменению и расширению образа «Я», возможность возникновения в группе эмоциональных ситуаций, с которыми пациент ранее не мог справиться, их вычленение, анализ и переработка.

9. Групповая сплоченность: привлекательность группы для ее членов, желание остаться в группе, чувство принадлежности к группе, доверие, принятие группой и взаимное одобрение друг друга, чувство «Мы» группы. Групповая сплоченность рассматривается как фактор, аналогичный отношениям «психотерапевт-пациент» в индивидуальной психотерапии.

10. Катарсис: отреагирование, эмоциональная разгрузка, выражение сильных чувств в группе.

Г.Л. Исурин и другие авторы в качестве основных механизмов лечебного действия групповой психотерапии указывают следующие: участие в группе, эмоциональную поддержку, самоисследование и самоуправление, обратную связь или конфронтацию, контроль, коррективный эмоциональный опыт, проверку и обучение новым способам поведения, получение информации и развитие социальных навыков.

**Выводы.** Резонанс целей достигается в процессе психотерапии, отработки целеполагания («создание рамки психотерапевтических целей») также относятся к эффективным механизмам лечебных воздействий в семейной психотерапии. Раскрытие психотерапевтических механизмов лечебных воздействий и интервенций позволяет не только определить универсальные составляющие психотерапевтического процесса, но и установить точки пересечения феноменов «лечение души» и «лечение душой» в рамках различных психотерапевтических парадигм.

#### **Список использованных источников**

1. Максименко К.С. Психотерапевтическое воздействие и лечебный эффект: симптоматическая и патогенетическая психотерапия. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 236–249. DOI10.32626/2227-6246.2018-40.236-249

**Miśo Janusz**  
Uniwersytet Rzeszowski  
Katedra Pedagogiki Medialnej i Szkolnej  
jmiaso@univ.rzeszow.pl

## **ROLA NOWYCH INTERAKTYWNYCH CYFROWYCH MEDIÓW W EDUKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ**

Nowe interaktywne cyfrowe media to rzeczywistość obejmująca praktycznie każdy wymiar życia człowieka i społeczeństwa, w tym także szeroko pojętą kulturę – narodową, międzynarodową, globalną. Równocześnie nowe media, to potężna skala pozytywów i niestety także negatywów. Wielkie wyzwanie to takie wykorzystanie nowych mediów,

aby budowały mosty między ludźmi, społeczeństwami i kulturami, ku lepszemu człowieczeństwu i społeczeństwu.

Słowa klucze: interaktywne cyfrowe media, kultura, edukacja międzykulturowa

Wprowadzenie

Aktualna sytuacja międzynarodowa i światowa jest niesamowicie dynamiczna, zmienna a zarazem poszukująca nowych form wspólnego funkcjonowania, aby podążać ku lepszym formom wspólnego globalnego życia. Już teraz widzimy namacalnie, że globalizacja niesie blaski i cienie, a cywilizacje i kultury albo walczą albo współpracują (Huntington, Zderzenie cywilizacji, Warszawa 2011). Nowe media to potężne nowe wyzwanie dla całego świata, w tym szczególnie dla wielokulturowości, której nowe media są sojusznikiem, albowiem skala przepływu informacji, treści, trendów i nowych aspektów kultury jest potężna (Melosik, 2013). Warto więc podejmować nieustannie wysiłek, aby nowe media, które także niosą blaski i cienie pomagały w edukacji międzykulturowej, ku kulturom, które czynią człowieka i świat etycznie lepszym.

Profesor Jerzy Nikitorowicz stawia bardzo ważne pytania, będące swoistego rodzaju wyzwaniami dla edukacji międzykulturowej w mocno zmieniającym się i globalizującym świecie:

- Co chronić i jak przed globalizacją i procesami uniwersalizacji?
- Jakich elementów tradycji, obyczajowości należy się wyzbyć w imię wartości najwyższych?
- Jak kształtować pełne postawy zrozumienia, szacunku dla innych, tolerancji, z jednoczesnym wyzbywaniem się megalomanii, ksenofobii, uprzedzeń, negatywnych stereotypów?
- Jakie formy aktywności preferować, aby kreować szeroko rozumianą tożsamość kulturową nie niszcząc podstaw etnicznych i narodowych?
- Jak kreować kulturę w związku z siłami państwowymi i rynkami światowymi? (Nikitorowicz, 2009, s. 81)

Potęga nowych mediów jest niebywała, bo to one właśnie są sieciowe – ogarniające cały świat, praktycznie każdy zakątek, zawłaszczające życie indywidualne, społeczne, kulturę, gospodarkę, jednym słowem praktycznie wszystko, mało co pozostaje bez zmian, łącznie z kulturą regionalną, narodową, stając się po trochu kulturą globalną.

Profesor Jan van Dijk pisząc o oddziaływaniu nowych sieciowych mediów na kulturę podpowiada następujące wnioski:

- cyfryzacja wywiera znaczący, choć trudno zauważalny, wpływ na podlegające jej wytwory kulturowe; podział i ponowne łączenie wszystkich elementów kultury – obrazów, dźwięków, tekstów lub danych – tworzy

kulturę jednocześnie bardziej zróżnicowaną i zestandaryzowaną, jako że składa się ona z zaprogramowanych elementów i operacji;

- wytwory kultury cyfrowej występują we fragmentarycznych i przebudowanych formach; cyfryzacja wytwarza również kulturę prędkości, ponieważ aktywności twórczej towarzyszy przyspieszone przetwarzanie i dystrybucja jej wytworów w komputerach i sieciach;

- najważniejszym skutkiem cyfryzacji jest wzrost znaczenia obrazów i ekranów multimedialnych; proces ten przynosi zarówno pozytywne skutki (wzrost znaczenia widzenia dla percepcji, wspieranie myślenia wizualnego i nowe możliwości dla inwencji twórczej), jak i negatywne; do negatywnych należą zbyt długi kontakt z ekranami, pokusa pobieżnego oglądania, rozmywanie się kontekstu i oryginalnych źródeł obrazów wyświetlanych na multimedialnych monitorach wypełnionych heterogeniczną treścią (np. jednocześnie reklamami i informacjami o neutralnym zabarwieniu);

- kultura cyfrowa często powoduje przeciążenie informacją i komunikacją, co uniemożliwia podniesienie ich poziomu; wytwarzane są ogromne ilości bitów i bajtów, danych i (w mniejszym stopniu) nieistotnych informacji, wiedza i mądrość pozostają w tyle za rosnącą złożonością społeczeństwa i kultury;

- korzystanie z mediów w kulturze cyfrowej uległo i ulega zasadniczej zmianie; nowe media będą stopniowo i częściowo zastępować te stare; na przykład media drukowane ustępują już miejsca mediom elektronicznym; powstanie i rozwój multimedii spowoduje wzrost wielofunkcyjności mediów, które w coraz większym stopniu są połączone w sieci; wzrasta zróżnicowanie sposobów wykorzystywania mediów w różnych klasach społecznych i kontekstach kulturowych; hiperzapośredniczenie przekształca tradycyjne, linearne sposoby odbierania treści w postrzeganie oparte na skojarzeniach wymagające wysokiej selektywności; korzystanie z mediów nabiera bardziej interaktywnego charakteru i to jest istotne dla kultury, także międzynarodowej; komunikacja masowa zmienia się w komunikację zindywidualizowaną i spersonalizowaną (Dijk, 2010, s. 289 – 290).

Całość tych procesów jest aktualnie przeogromna (zob. Lister, Dovey, Giddings, Grant, Kelly, Nowe media, 2009), trudno w tym miejscu ująć wszystko, ambiwalencja nowych mediów jest niebywała, ogromna skala pozytywów, ale także negatywów, w przestrzeni nowych mediów znajdziemy ludzi pięknie się ze sobą komunikujących i ubogających z różnych miejsc świata i różnych kultur, ale także dużą skalę nienawiści i wszystkiego co pejoratywne.

Wielu ekspertów podkreśla, że to czym człowiek żyje w świecie realnym, to przenosi w świat wirtualny, a z kolei wirtualność ubogaca albo

zubaża realny świat. Człowiek, pomimo potężnej skali globalizacji i mediatyzacji, moim zdaniem pragnie być osobą i żyć we wspólnocie (Bartnik, 2000). Dobra wspólnotowość pomaga, życzliwie budować dialog międzykulturowy w rzeczywistości i w wirtualności. Profesor Nikitorowicz, do którego odwoływałem się na początku, buduje obszerny i precyzyjny model edukacji międzykulturowej, w nim właśnie akcentuje edukację ku wspólnocie, która to edukacja może służyć realnej edukacji międzykulturowej a zarazem zmediatyzowanej, która winna zawierać następujące ważne kwestie:

- więź społeczna winna być oparta na osobowych stosunkach społecznych z wielorakimi płaszczyznami funkcjonowania, także kulturowego;

- kultywowanie dziedzictwa historycznego powstałego z dorobku materialnego i kulturowego;

- naturalny udział członków w życiu zbiorowym, współpraca w działaniu;

- świadomość tworzenia lokalnej jedności w szerokim układzie stosunków naturalnych;

- zdolność do zbiorowego działania, wspólnota czynności i działań;

- internalizacja norm i wartości, symbolów kultury i wzorów zachowań;

- spójność uznawanych i realizowanych wartości;

- autonomia i naturalność w działaniu;

- szacunek dla miejsca, ludzi, czasu, zamieszkujących tę przestrzeń na zasadzie naturalnej (Nikitorowicz, s. 312).

Większość tych aspektów może być wzmacniania przez nowe media, które oby były miejscem wzmacniania człowieka, wspólnoty, kultury, wartości a wtedy będą pomagać w edukacji międzykulturowej, która pragnie nieustannie budować mosty a nie mury.

#### Zakończenie

Edukacja międzykulturowa to aktualnie konieczność chwili, albowiem globalizacja i mediatyzacja to potężne procesy, które niosą wielką ambiwalencję, bardzo dużo dobra, ale także trudności i słabości (Szmyd, Zagrożone człowieczeństwo, 2015). Edukacja międzykulturowa musi się więc przenosić w świat nowych mediów, które uczą o kulturach, ludziach, światach, gdzie trudno realnie dotrzeć. Edukacja jako taka ma za zadanie uczyć, zbliżać, pomnażać wzajemną życzliwość i szacunek. Wszystko pozostaje w rękach człowieka, dziś człowieka mocno zmediatyzowanego i oby ten właśnie człowiek przy pomocy nowych mediów budował coraz lepsze wspólnoty ludzi o bogactwie kultury osobistej, społecznej w jej pięknych i mądrych wytworach.

### **Bibliografia**

- Bartnik Cz., Personalizm, Lublin 2000.  
Dijk van J., Społeczne aspekty nowych mediów, Warszawa 2010.  
Halawa M., Wróbel P., red., Bauman o popkulturze, Warszawa 2008.  
Huntington S., Zderzenie cywilizacji, Warszawa 2011.  
Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., Nowe media, Kraków 2009.  
Melosik Z., Kultura popularna i tożsamość młodzieży, Kraków 2013.  
Nikitorowicz J., Edukacja regionalna i międzykulturowa, Warszawa 2009.  
Szmyd J., Zagrożone człowieczeństwo, Katowice 2015

**L.A. Onufrieva**, Ph. D. in Psychology, Assistant Professor,  
Professor of the Department of General and Applied Psychology,  
Head of the Department of General and Applied Psychology,  
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University,  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine.  
orcid.org/ 0000-0003-2442-4601  
Researcher ID: R-5598-2018

### **PROFESSIONAL FORMATION FEATURES AND REALIZATION THROUGH THE PRISM OF VALUE LIFE REGULATORS**

The psychological model of the structure and functioning of human motivation and his development in the process of sociogenesis specifies the understanding of personality-based values as sources of individual motivation that are functionally equivalent to needs. Personality-based values are formed in the process of sociogenesis, while it is quite difficult to interact with needs. Recognition of values by actually immanent regulators of the individuals' activities does not deny the existence of conscious beliefs or ideas of the subject about their own values, which may not coincide with them in terms of content and psychological nature.

Therefore, considering the phenomenon of human values there are visible interfunctional relationships between its content and the sense of regulatory variables both in the field of stimulation of the body, and the field of behavior and experience. The essence of the concept of "value regulators" represents a person as a subject being able to evaluate his own values and to design the movement towards future values. In this case, the value regulators are approaching value ideals, the hierarchy of which characterizes the value of the personal values for a person, and acts as the ideal end-points for the development of the values of the subject.

Such a comprehensive regulatory understanding of the human values

causes two important methodological consequences: the teacher should not be limited to the registration of behavior; he must also measure a permanent and actual experience. The teacher masters a deeper and casual approach to understand why the personality does this, and not otherwise. The most convincing are empirical facts obtained in the original experiment conducted by O.Y. Nasinovska using the method of indirect post-hypnotic suggestion. By virtue of the experimental study of M.B. Kuniavskiy, V.B. Moin, and I.P. Popova, four groups of reasons were identified, which may explain the differences between value constructs, being declared, and values that really encourage human activities with personal values [3].

The experimental data give rise to new issues, one of which is prominent in the foreground. This is the problem of the correlation between the recognition of psychological reality as the real values that are integrated into the motivational structure of the personality and the value representations of the human consciousness, where the integration link is the vital regulators of behavior.

The vital regulators as a component of human value orientations concern first of all its sense sphere, namely, the meaning of life. At the present time, there are various definitions of the meaning of life. Despite the fact that the problem of the meaning of life is interdisciplinary, it becomes of greatest importance in psychology, where the phenomenon of the meaning of life is given a special generating force. "The meaning of life, in its deep sense, is not a psychological, "buffer" entity, it is not emancipated from the "external" and "internal", it neither was and nor is one or the other, it is the fact that is more than a person who is, probably, a certain "super-personal" formation. One can say that this is "Me"-spiritual of a person.

In our time working people quite often have a tendency to show a profound personal dissatisfaction with life in general, and, profession, in particular. Especially a lot of them are young people, the working experience of which is less than three years. Such data is alarming, because the future life is devoid of meaning, and, accordingly, a person is in a state of psychological instability, loss of "oneself".

In order to implement a regulatory approach in the study of the human value sphere, a system of values interpretation was developed through the prism of such initial concepts of psychology as behavior and experience. The most optimal option is when the meaning of life and professional activities coincide. However, this option is also possible when they contradict each other. It all depends on the regulatory determinants of the value and sense sphere of a personality [1; 2; 4].

M. Rokich gives a classical definition of value as "a firm belief in the fact that a definite way of behavior or the ultimate purpose of existence, which from the personal and social point of view is more significant than



the opposite way of behavior or the ultimate purpose of existence”; its main features: 1) the total number of values acquired by man is relatively small; 2) all the people have equally the same values; 3) values are organized in the systems; 4) the origins of human values are observed in culture, society and its institutions and personality; 5) the influence of values is observed in all social phenomena to be studied. Using the author’s classification of values for terminal and instrumental, we came to the conclusion that adaptive and non-adaptive forms of value and sense regulation are in relation to each other in the reflected position. It means that the person’s conviction that the ultimate goal of individual existence from the personal and social point of view (terminal values) depends on the conviction that a certain way of acting from the personal and social point of view is more prevalent in certain situations (instrumental values).

Consequently, the psychological reality is that it defines the peculiarities of the deployment in time of the dynamics of human life, part of which is the dynamics of mental processes, properties and states. It contains and constantly generates those factors that serve as parameters, which are based on recognition of the suitability of patterns of behavior stored in the personal experience of man. The construct of value regulators explains the result of projection into actual psychological reality. It is clear that such design has its own individual characteristics, which are the values and meanings, providing the person objectivity, reality of its existence. This becomes clear if one imagines a person as a special spatial and temporal organization transforming the “objective reality” (the world to man, without man) into the world full of colors and sounds, categorized by the meanings of the objective being the basis of objective consciousness [2; 3].

Primarily, the behavior of a person in the objective world acts dependent of values. Subjects, associated with certain patterns of behavior, can initiate, run these schemes (L.S. Vyhotskyi). If the opportunity to interact with a certain subject is updated, a classical model of the “subject’s exit beyond the requirements of the situation” appears. Such a model can become a cause of both the origin of acts of self-realization (the transition of possibilities to reality) and the fixed behavior when the subject reflects the stereotypical effect in relation to it.

The presence of value and sense issues transforms the objective world of man into reality – a living space that is sustained by sensory regulators, and at the same time, it is one that is constantly expanding in order to preserve life and its implementation.

Value coordinates of the human world make a man coherent with other people, with the future, but not yet with present, only possible, which opens reality for the development, that is, life. This is confirmed by the psychology of social cognition, authored by H.M. Andrieieva. She argues

if a person really exists in a constructed world, it is impossible to give up his emotional feelings, as well as to ignore other psychological processes, such as motivation. Today, among all the elements of this line in the socio-cognitive situation, only two elements are the most fully disclosed: the role of social institutions and the phenomenon of perceptual protection.

With the help of the analysis of social settings in the psychology of social cognition, two important problems related with the cognitive approach are solved. They are the inclusion of emotions in the cognitive process and the relationship between cognition and behavior. Attitudes direct the search for social information: the subject demonstrates the selection of information, depending on the totality of acquired attitudes. The phenomenon is referred to as a bipolar method for selecting “attitude-relevant” information. Values should exist in the form of willingness to implement a ready scheme of behavior, without changing each situation in the problem. However, values contain not only the pattern of behavior, but also a holistic psychological situation, which includes meanings, evaluations, plans, goals of behavior etc., that is, almost everything that can be determined as “psychological reality”. In the new psychological reality, the “established” psychological reality begins to manifest itself, which absorbed the value and sense components of the human world, determining the very possibility of transforming the “objective reality” into the space [4].

**Conclusion.** The general tendencies of a specialist’s professional self-consciousness development are singled out; the prospects of further scientific researches of the motivational and sense sphere of a teacher’s personality are revealed. Therefore, the theoretical and methodological analysis of the problem on value orientations in the life and professional realization of the personality includes the consideration of the value regulators of personality-based realization; the consideration of the motivational and sense regulation of personality-based realization; and aspects of mental tension and efficiency in the professional activities of a teacher.

### References

1. Онуфриева Л.А. Психологические особенности проблемы профессионализации будущих специалистов социомических профессий. *Вестник Брестского университета. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология*. Брест : Выдавецтва БрДУ імя А.С.Пушкіна, 2014. – №1. – С. 129–136.
2. Онуфриева Л.А. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційно-сміслової регуляції особистісної реалізації майбутніх фахівців соціомічних професій *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип.*

2.12(103). Серія «Психологічні науки». Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. С. 140–145.

3. Онуфриева Л.А. Ценностные регуляторы в профессиональном пространстве будущих специалистов социомических профессий. *Оралдын ғылым жаршысы : научно-теоретический и практический журнал. № 6 (85). 2014. Серия Педагогические науки. Психология и социология. Уральск : ЖШС «Уралнауцкнига», 2014. С. 80–88.*
4. Onufriieva, L.A., Rudzevych I.L. The professional realization of personality through the prism of value life regulators. *Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 273–284. DOI10.32626/2227-6246.2018-40.273-284*

**Л.А. Онуфрієва**, кандидат психологічних наук, професор кафедри, завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна  
orcid.org/ 0000-0003-2442-4601  
Researcher ID: R-5598-2018

**Н.М. Семенів**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна  
orcid.org/0000-0002-6881-9691  
Researcher ID: T-6794-2018

## КУЛЬТУРНО-ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В ЕПОХУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Культурно-ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої в суспільстві системи цінностей, яка змінюється з розвитком історії. Система культурно-ціннісних орієнтацій особистості здійснює функції регуляції поведінки і визначення її мети, поєднує в єдине ціле особистість і соціальне та етнічне середовище. Етнічні цінності доповнюються культурними формами, що склалися у сфері відповідних сегментів культури: релігійної, художньої, політичної, економічної та ін. Це символіка та традиції

національної державності, системи культурно та соціального устрою, релігійні традиції та обряди, художньо-стилістичні та маркери. З суб'єктивної сторони цінностями є погляди, переконання, ідеї та ідеали, нормативи і образи, інтереси і життєві плани, відповідно до яких і на основі яких ці об'єкти визнаються цінними або шкідливими, або байдуже-нейтральними. Роль цінностей визначається тим, що вони служать мотивуючими факторами, беруть участь у визначенні цілей і засобів, які відповідають тим чи іншим цінностям; служать основою прийняття рішень і критерієм того, до чого слід прагнути і чого слід уникати; вносять стійкість в поведінку особистості. Освітнє середовище закладу вищої освіти поєднує дві функції: є середовищем, що сприяє розкриттю особистісних тенденцій, та є середовищем розвивального характеру – сприяє розвитку професійних інтересів, мотивів, цінностей, завдяки чому формується здатність до цілепокладання в професійній діяльності.

Дослідження проводилося в національному університеті «Львівська політехніка» та Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, в якому взяли участь 92 студенти, вибірка мала гетерогенний характер. Для проведення дослідження використано дві методики: методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) та тест «Культурно-ціннісний диференціал» Г. Солдатової.

Результати дослідження згідно методики Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей», вказують на те, що в українській студентській молоді на першому місці знаходиться цінність «доброзичливість». Цей результат свідчить про пріоритет доброчинності, спрямованої на благополуччя близьких людей. Останнє місце в студентській молоді посідає «влада», цінність що виявляється у прагненні досягнути високого статусу та престижу.

Методика «Культурно-ціннісний диференціал» була застосована для виявлення культурно-ціннісних орієнтацій українського студентства стосовно ряду етнічних груп. До числа таких груп поперше ввійшли етноси, з яким в українські студенти часто або постійно перебувають у ситуації міжетнічної взаємодії. Інші етнічні групи є потенційно етноконтактними для багатьох студентів, відношення до деяких груп формувалось під впливом соціального середовища. Отже, до складу етнічних груп були включені такі: росіяни, поляки, румуни, євреї.

Первинні результати, отримані при аналізі результатів застосування методики «Культурно-ціннісний диференціал», уможливили здійснити оцінку притаманності ряду культурних цінностей окремим етнічним групам. Зокрема українські студенти вважають, що «взаємовиручка» більш притаманна таким народам як

українці – 54% та поляки – 51%, аніж у румун – 42%. Потенціал «агресивності» переважає у румун – 55%, поляків – 48% і 42% у українців. Така характеристика як «поступливість» переважає у румун – 52%, у поляків – 49%, у українців – 43%. Негативне поняття «розбрат», на думку студентів, переважає у румун – 51% і поляків – 50% і у українців це значення менше – 47%. Цінність «миролюбність» переважає у українців – 56%, поляків – 52%, румун – 46%. Поняття «вірність традиціям» знайшло відображення щонайбільше в українців – 68%, середнє значення у румун – 53%, у поляків це поняття має 51%.

Дослідження культурно-ціннісних орієнтацій українських студентів у етнічних взаєминах з польською етнічною групою. Дані за шкалою «спрямованість в минуле (українські студенти)» корелюють з даними за шкалою «поступливість (поляки)» ( $r=-0,031$ ,  $p\leq 0,05$ ). Отже, у випадку коли українці рахують свій етнос як такий, що спрямований в минуле, є збільшення тенденція до того, що вони вважають поляків поступливими і навпаки, чим менше українці рахує свій етнос як такий, що спрямований в минуле, тим менше вони бачить поляків поступливими.

У випадку зворотної кореляції за шкалою «анархія (поляки)» ( $r=-0,024$ ,  $p\leq 0,05$ ) робимо висновок, що чим більше українці рахують свій народ як такий, що спрямована в минуле, тим менше вони вважають поляків схильними до анархії.

Щодо аналізу даних за шкалою «законослухняність (українці)», отримані наступні дані. Кореляція за шкалою вірність традиціям (поляки) ( $r=0,002$ ,  $p\leq 0,01$ ) дозволила зробити висновок: у випадку збільшення переконання українських студентів що їх етнос законослухняний, збільшується їх переконання що поляки «вірні традиціям». Кореляція за шкалою поступливість дала результати  $r=0,007$ ,  $p\leq 0,01$ .

В результаті статистичної обробки даних дані за шкалою «недовіра до влади (українські студенти)» корелюють з даними за шкалою агресивність (росіяни)» ( $r=0,025$ ,  $r=0,05$ ). Робимо висновок: чим більше українці рахують свій етнос таким, що недовіряє владі, тим більше вони вважають росіян агресивними. За шкалою «підпорядкування (росіяни)» ( $r=0,025$ ,  $p\leq 0,05$ ) можна встановити, що чим більше українці рахують свій народ таким, що довіряє владі, тим більше вони вважають росіян такими, що схильні до підпорядкування і навпаки, чим менше студенти рахують свою етнічну групу такою, що не довіряє владі, тим менше вони бачить росіян схильними до підпорядкування.

Відповідно пряма кореляція з даними за шкалами «спрямованість у минуле (росіяни)» ( $r=0,002$ ,  $p\leq 0,01$ ) і «холодність (росіяни)» ( $r=0,032$ ,  $p\leq 0,05$ ) встановили зв'язки між збільшенням недовіри українців до влади і баченням росіян як людей спрямованими в минуле і холодними в спілкуванні.

Дані за шкалою «анархія (українці)» корелюють з даними за шкалою «підпорядкування (росіяни)» ( $r=-0,019$ ,  $p\leq 0,05$ ). Чим більше українці рахують свою етнічну групу такою, що схильна до анархії, тим менше він вважає росіян як такими, що схильні до підпорядкування і навпаки, чим менше студенти рахують свою націю як такою, що схильна до анархії, тим більше він бачить росіян такими, що схильні до підпорядкування (зворотня кореляція). Також встановлений зв'язок з даними за шкалою «свавілля (росіяни)» ( $r=-0,004$ ,  $p\leq 0,01$ ).

Статистичні дані за шкалою «суперництво (українці)» корелюють з даними за шкалою «руйнування традицій (росіяни)» ( $r=0,008$ ,  $p\leq 0,01$ ): даними за шкалою «недовіра до влади (росіяни)» ( $r=0,005$ ,  $p\leq 0,01$ ), даними за шкалою «спрямованість в майбутнє (росіяни)» ( $r=0,012$ ,  $p\leq 0,05$ ). Відповідно до цих статистичних даних можна зробити висновок: якщо українські студенти будуть посилювати свої переконання щодо свого етносу як такого, що схильний до етнічного суперництва, тим більше вони будуть вважати російський етнос таким, що схильний до руйнування традицій (пряма кореляція), росіян такими що недовіряють владі і будуть визнавати за російським етносом спрямованість у майбутнє і навпаки.

Статистична обробка результатів за шкалою «рівень толерантності» у порівнянні двох етнічних груп «українці» та «євреї» були отримані такі результати. Показник «поступливість» в українців  $r=0,329$ , «вірність традиціям» у євреїв  $r=-0,312$ . «суперництво»  $r=-0,290$  (при  $p\leq 0,05$ ). Рівень толерантності пов'язаний з такими шкалами як: «поступливість», «вірність традиціям», «суперництво» щодо українців та євреїв. Найбільш значущим є помірний зворотній зв'язок зі шкалою «поступливість» щодо свого народу, українців на рівні значущості  $r=-0,49$  при  $p\leq 0,01$ .

Соціальна толерантність найбільше пов'язана із шкалами: «спрямованість в минуле» (українці  $r=-0,369$   $p\leq 0,05$ ), «підпорядкування» (українці  $r=0,287$   $p\leq 0,05$ ), «законослухняність» (євреї  $r=-0,377$  при  $p\leq 0,01$ ), «недовіра до влади» (євреї  $r=0,304$ ). Найбільш значущим є помірний зворотній зв'язок зі шкалою «спрямованість в майбутнє – спрямованість в минуле» щодо свого народу, українців на рівні значущості  $r=-0,49$  при  $p\leq 0,01$ . Присутня зворотна кореляція у шкалі «спрямованість в минуле» стосовно

українців та «законослухняність» щодо євреїв. Тобто робимо висновок, що на думку українських студентів, євреї схильні більше довіряти владі.

Результати статистичної обробки за шкалою «етнічна толерантність» такі. Рівень етнічної толерантності українців пов'язаний з формуванням таких орієнтацій як: «поступливість» щодо власного народу ( $r=0,458$  при  $p \leq 0,01$ ) та «холодність» щодо євреїв ( $r=-0,294$  при  $p \leq 0,05$ ). Значущим є зв'язок зі шкалою «поступливість». Тобто, українці, які є дуже поступливими проявляють високу толерантність по відношенню до інших народів.

Індиферентність (розмиття етнічної ідентичності), пов'язана із такими шкалами як: «дисциплінованість» (українці  $r=0,495$  при  $p \leq 0,01$ ) та «законослухняність» (євреї  $r=0,297$  при  $p \leq 0,05$ ). Найбільш значимим є зв'язок з шкалою «дисциплінованість» щодо українців, на рівні значущості  $r=-0,49$  при  $p \leq 0,05$ . Тобто, дисципліновані люди є індиферентними до інших.

Шкала «етногоїзм» (сприйняття через призму «мій народ», ситуативно може виникати напруження в спілкуванні з представниками інших національностей) корелює із шкалою «миролюбивість» (євреї  $r=-0,349$  при  $p \leq 0,05$ ) та «недовіра до влади» (євреї  $p \leq 0,01$ ). Присутня зворотна кореляція.

**Висновки.** Ефективною умовою розвитку культурно-ціннісних орієнтацій студентської молоді можуть виступати міжетнічні та міжкультурні комунікації в освітньому середовищі в епоху глобалізації освітніх ринків, розвитку транскордонної освіти. Дослідження механізмів, що лежать в основі формування культурно-ціннісних орієнтацій, сприяють розробці стратегії зменшення негативного впливу суспільних та глобальних етнічних процесів на етнічні орієнтири, сформовані в суспільстві.

### Список використаних джерел

1. Онуфрієва Л.А., Семенів Н.М. Культурно-ціннісні характеристики як детермінанти розвитку особистості в студентському середовищі. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої.* Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 338–357. DOI 10.32626/2227-6246.2019-45.338-357
2. Onufriieva, L.A. Psychological characteristics of personality development and the formation of professional self-consciousness of the student's personality while studying at higher educational

- institution. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. Вип. 35. С. 336–346.
3. Martin, Judith N., and Thomas K. Nakayama. Intercultural Communication in Contexts, 5th edition. Boston: McGraw Hill, 2010. 520 p.
  4. Onufriieva, L.A., Rudzevych I.L. The professional realization of personality through the prism of value life regulators. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. Вип. 40. С. 273–284. DOI10.32626/2227-6246.2018-40.273-284

Dr hab. Prof. UR **Marek Paluch**  
Kierownik Zakładu Pedagogiki Resocjalizacyjnej  
Instytut Pedagogiki  
Kolegium Nauk Społecznych  
Uniwersytet Rzeszowski

Mgr **Krystian Szajna**  
Absolwent Wydziału Pedagogicznego UR  
Młodszy Wychowawca Działu Penitencjarnego  
Zakład Karny Nr 1 we Wrocławiu  
Rzeszów/Wrocław

## **ZATRUDNIENIE OSÓB INKRYMINOWANYCH ELEMENTARNĄ FORMĄ KSZTAŁTOWANIA POSTAW PROSPOŁECZNYCH W WARUNKACH INSTYTUCJI TOTALNEJ**

**Tytuł:** Zatrudnienie osób inkryminowanych elementarną formą kształtowania postaw prospołecznych w warunkach instytucji totalnej.

**Abstrakt:** Zatrudnienie osób pozbawionych wolności stanowi, obok nauczania, podstawowy zakres oddziaływania naprawczo-resocjalizującego, uwzględniając wymóg następczej readaptacji jednostek inkryminowanych, wobec warunków wolnościowych. Wskazuje się, iż wtórna socjalizacja, kształcenie postawy odpowiedzialności,



samostanowienia, autodefinicji, kreowania własnego statusu ekonomicznego - społecznie postulowanej postawy aktywności na rynku pracy - bezpośrednio przeciwdziałają przestępczości powrotnej.

Diagnoza pierwotnego środowiskowa odniesienia globalnie wskazuje, iż osoby wykazujące określone dysfunkcje socjalno-osobowościowe, dopuszczające się zachowań opozycyjnych wobec norm, zasad legislacyjno-społecznych, przejawiające zachowania antagonistyczno-destruktywne, retrospektywnie nie posiadają również stałego źródła utrzymania, pierwotnie nabytego, bądź wykształconego nawyku pracy, pozostając na utrzymaniu instytucji pomocowych, korzystając z pomocy społecznej państwa, bądź dokonują przestępstw z przyczyn ekonomicznych.

Edukacja w zakresie kultury pracy stanowi nadrzędny element postulowanego modelu oddziaływania, klasyfikowana jako potrzeba kształcenia zawodowego, zatrudnienie skazanych przy uwzględnieniu poziomu dotychczasowego wykształcenia, wykonywanego zawodu, doświadczenia zawodowego, poziomu motywacji, zainteresowań, potrzeb osobistych, stanu zdrowia, posiadanych zobowiązań finansowych - zobowiązania finansowe nałożone przez Sąd, alimentacja, potrzeba wsparcia ekonomicznego rodziny, partycypacja w kosztach utrzymania osób bliskich - szczególnie trudna sytuacja materialna, osobista, rodzinna skazanego. Ponadto wskazać należy, iż zatrudnienie w warunkach penitencjarnych stwarza realną zależność wobec podjęcia aktywności zawodowej również w warunkach pozawięziennych. Oddziaływanie resocjalizujące pozbawione zatrudnienia stanowi surogat pełnego efektu stałej zmiany postaw oraz zachowania w obszarze postpenalnym.

Aktywizacja zawodowa skazanych, pośrednictwo pracy w ramach Zakładu Karnego, poradnictwo zawodowe, praktyczna nauka zawodu, stała współpraca w obszarze szkolnictwa usług oraz instrumentów rynku pracy obiektywnie stanowi realizację postulatu uposażenia jednostek inkryminowanych w praktyczne narzędzia bezkonfliktowej kooperacji socjalnej, zabezpieczenia elementarnych potrzeb ekonomicznych, socjalno-bytowych, pośrednio wykluczając istotnie znaczący czynnik wtórnych zachowań przestępczych.

Zatrudnienie skazanych na terenie Zakładu Karnego w pełnym systemie konwojowania, względnie zatrudnienie skazany poza obrębem podstawowych jednostek penitencjarnych w systemie bez konwojenta - kontrahenci zewnętrzni - zostaje poprzedzone określeniem ryzyka wobec zagrożenia dla bezpieczeństwa Zakładu Karnego, potencjalnej możliwości oddalenia się skazanego z wyznaczonego miejsca pracy, uprzednio uwzględniając klasyfikację skazanych, zakres diagnozy osobowościowej, stopień demoralizacji skazanego, rodzaj, przyczyny oraz okoliczność

popelnianych przestępstw, stopień podatności skazanego na negatywny wpływ zewnętrzny, przejawiane uzależnienia, redefinicji wykazywanych deficytów, uwzględnieniem aktualnej klasyfikacji, obowiązujących terminów penitencjarnych, kwalifikacji, zainteresowań osób pozbawionych wolności, stanu zdrowia, również potrzeb jednostek podstawowych oraz potencjalnych pracodawców.

Referowany obszar bezpośrednio stanowi wstępne włączenie podmiotu oddziaływania w zakres funkcjonowania pozainstytucjonalnego, stanowiąc swoisty proces sondowania, diagnozy sposobu funkcjonowania osadzony w środowisku wolnościowym.

Zatrudnienie osób inkryminowanych stwarza ponadto możliwość reparacji szkód wyrządzonych przestępstwem. Aranżacja realnych możliwości podjęcia zatrudnienia w konsekwencji implikuje sposobność podjęcia ciężących na skazanych zobowiązań finansowych uprzednio nałożonych przez Sąd, rekompensaty, nawiazki, odszkodowania, zadośćuczynienia, naprawienia szkody, podjęcia alimentacji, zadośćuczynienia za krzywdy doznane w wyniku uprzednio dokonanych przestępstw, wypełniając równorzędnie kompensacyjne funkcje kary kryminalnej, również zadania represyjno-prewencyjne kary izolacyjnej. Precyzyjne dookreślenie oraz szacowanie szkody - straty niemajątkowej - warunkowanej poprzez czyn zabroniony stanowi bezpośrednie zobowiązanie sprawcy wobec uregulowania wysuwanych roszczeń, względnie podjęcia odpowiedzialności wyrażonej w sposób materialny, możliwie adekwatny oraz proporcjonalny względem powodowanych strat.

Referowany obszar zobowiązań cywilno-karnych obiektywnie nie może stanowić jedynie prywatnego przedmiotu zainteresowania osób pokrzywdzonych w drodze przestępstwa, wskazując publiczną odpowiedzialność wskazanego obszaru, przedmiotu zainteresowania w wymiarze socjalnym, werbalizując równoznacznie potrzebę zabezpieczenia globalnego interesu społecznego.

Zatrudnienie skazanych stanowi istotny element zbiorczego mechanizmu zmian proaktywnej, systemowego modelu naprawy postaw, plenarnie definiowanej jako swoisty sposób oddziaływania penitencjarnego, uwzględniając szeroki zasób potrzeb indywidualnych podmiotu oddziaływania oraz ponadindywidualnych, socjalnie uzasadnianych - kształcenie bezkonfliktowej postawy funkcjonowania społecznego, zabezpieczenie postulowanych potrzeb edukacyjnych, zawodowych oraz koniecznych inicjatyw socjalno-bytowych.

Wnioskować należy, iż zatrudnienie osób inkryminowanych w warunkach instytucji totalnej posiada różnoraki wymiar ściśle ukierunkowany wobec realizacji nadrzędnego celu wykonania kary pozbawienia wolności, sukcesywnie wzbudzając wśród skazanych wolę

współdziałania przy kształtowaniu postaw społecznie akceptowanych, również poczucia odpowiedzialności osadzonych w obszarze skutków uprzednio podejmowanych zachowań penalizowanych, równorzędnie potrzeby przestrzegania porządku prawnego.

Istotnym pozostaje fakt, iż zatrudnienie osób inkarcerowanych stanowi środek oddziaływania wychowawczo-resocjalizującego uwzględniający szerokie spektrum pożądanej płaszczyzny zmiany prospołecznej, następczo inkluzji socjalnej.

**Słowa kluczowe:** uspołecznienie, inkluzja socjalna, wtórna socjalizacja, zatrudnienie osób inkarcerowanych, społeczna readaptacja.

### **BIBLIOGRAFIA**

1. Bębas S., W. Adamczyk Bębas, Wybrane aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej, Radom 2011.
2. Kozaczuk F., Zagadnienia readaptacji społecznej skazanych, Wyd. UR, Rzeszów 2009.
3. Marynowicz-Hetka E., Pedagogika społeczna, PWN, Warszawa 2009.
4. Nowacki Z., Wywieranie wpływu społecznego w warunkach izolacji więziennej, Impuls, Kraków 2012.
5. Pytka L., Pedagogika resocjalizacyjna, Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne, Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001.
6. Szczęsny W. W., Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki, Wyd. Żak, Warszawa 2003.
7. Szczygieł G., Społeczna readaptacja skazanych w polskim systemie penitencjarnym, Wyd. Temida 2, Białystok 2002.

### **AKTY NORMATYWNE:**

1. Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r., Kodeks Pracy Dz. U. 1974 Nr 24 poz. 141.
2. Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r., Kodeks Karny Wykonawczy Dz. U. 1997 nr 90 poz. 557.

### **AKTY WYKONAWCZE:**

1. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2013 r., w sprawie sposobu prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych Dz. U. 2013 poz. 1067.
2. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 9 lutego 2004 r., w sprawie szczegółowych zasad zatrudnienia skazanych Dz. U. 2004 Nr 27 poz. 242.
3. Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 30 maja 2017 r., w sprawie Funduszu Aktywizacji Zawodowej Skazanych oraz Rozwoju Przywieźniennych Zakładów Pracy. Dz. U. 2017 poz. 1069.

**Т.В. Перекопська**, вчитель початкових класів,  
Нововодолазький ліцей №1  
Нововодолазької селищної ради  
Харківської області, Україна

## ПОКРАЩЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ В УМОВАХ НУШ

Нова українська школа (НУШ) ставить перед вчителями початкової школи важливі завдання. Це не тільки розвиток нової, творчої, компетентної особистості, а й покращення її когнітивного розвитку. Зокрема, уваги як спрямованості та зосередженості психічної діяльності людини, важливого «підмурку» роботи всіх пізнавальних процесів.

Увага, за визначенням К. Ушинського, це «ті єдині двері, через які знання проходять у свідомість людини». Увага - це форма психічної діяльності, яка не відображає ні властивостей предмету, ні зв'язків, ні відношень між ними, але виявляється у спрямованості і зосередженості свідомості на вагомих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях [1]. Дослідженням функцій уваги (зосередження свідомості на предметі діяльності), її природи, видів (мимовільна, довільна та післядовільна, зовнішня, внутрішня), властивостей займалися І.М. Сеченов, І.П. Павлов, А.А.Ухтомський [2]. Корисна інформація щодо розвитку властивостей уваги представлена у наукових дослідженнях сучасних науковців (С.Д. Максименко, Н.М. Токарева, К.С. Дрозденко, М.Ф. Добринін, Є.О. Мілерян та ін.). У наукових працях детально представлено опис історії дослідження як загалом проблем уваги, так і її окремих властивостей (Р.П. Лаптієва, Р.Й. Міттельман, А. Кличев, В. Мазур, К.М. Самущенко, М.М. Лиля, В.Й. Чяпас, К.Р. Пікало, Т.В. Кружева та ін.) [3].

Важливою закономірністю уваги є її *вибірковість*, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого. Це пояснюється більш вираженою гальмівною дією вагомих для особистості предметів і переживань щодо менш значущих, які в цей час на неї діють.

Увагу зумовлюють не лише зовнішні подразники, а й здатність людини довільно спрямовувати її на ті чи інші об'єкти. Цю здатність називають *уважністю*.

Недостатній розвиток уважності виявляється в відволіканні, нездатності без зовнішніх спонукань спрямовувати й підтримувати свою увагу.

За регуляцією розрізняють: *мимовільну увагу*: виникає спонтанно, без зусиль свідомості, під впливом найрізноманітніших подразників, які впливають на той чи інший аналізатор організму; *довільну увагу*: це свідомо спрямоване зосередження особистості на

предметах і явищах навколишньої дійсності, на внутрішній психічній діяльності. Довільна увага своїм головним компонентом має волю.

Головним збудником довільної уваги є усвідомлювані потреби та обов'язки, інтереси людини, мета та засоби діяльності.

*Післядовільна увага* виникає в результаті свідомого зосередження на предметах та явищах у процесі довільної уваги. Долаючи труднощі під час довільного зосередження, людина звикає до них, сама діяльність зумовлює появу певного інтересу, а часом і захоплює її виконавця, і увага набуває рис мимовільного зосередження.

За спрямованістю увага буває зовнішня і внутрішня. *Зовнішня увага* (сенсорна, рухова) відіграє провідну роль у спостереженні предметів і явищ навколишньої дійсності та їх відображенні нашою свідомістю; *внутрішня увага* (інтелектуальна увага) – спрямовується на аналіз діяльності психічних процесів (сприймання, пам'яті, уваги, мислення), психічних органів і переживань.

Властивості уваги: зосередженість або концентрація, стійкість, переключення, обсяг.



**Рис.1. Результати діагностики концентрації уваги (n=30)**

У нашому дослідженні ми вирішили починати з визначення рівня зосередженості уваги учнів другого року навчання у НУШ та

можливостей її покращення. Зосередження уваги – це головна її особливість. Вона виявляється в мірі інтенсивності зосередженості на предметі розумової або фізичної діяльності.

Наше дослідження (констатувальний етап) почалося у вересні 2019 року, формувальний етап (покращення концентрації уваги з повторною діагностикою) планується закінчити навесні наступного року. Загальна вибірка - 30 учнів. Використані методи – спостереження та тестування за допомогою тесту П'єрона-Рузера.

Графічно результати представлено на рис. 1

Отримані результати свідчать, що рівень концентрації уваги у учнів низький (19 учнів – дуже низький рівень концентрації уваги, 5 ранг; 5 учнів – низький рівень, 4 ранг; 5 учнів – середній рівень, 3 ранг; 1 учень – дуже високий рівень, 1 ранг).

Результати пояснюємо наступними факторами:

- незвична та незнайома для дітей форма роботи;
- елемент змагальності, який міг вплинути на кінцевий результат;
- нездатність учнів утримувати увагу довгий час, розподіляти її;
- нестійкість довільної уваги як новоутворення молодшого шкільного віку;
- недостатньо розвинені вольові зусилля;
- відсутність потрібної мотивації.

Отримані результати спрямовують нас на системну роботу щодо покращення концентрації уваги учнів. Формувальна робота буде складатися з:

1. Постійного використання на всіх заняттях прийомів утримання уваги, запропонованих В. Петрусинським [4].
2. Включення у матеріали уроків та позакласних заходів різноманітних завдань на утримання, концентрацію, розподілення, переключення уваги.
3. Психоедукації батьків щодо розвитку концентрації уваги у побутових умовах.

Ефективність роботи буде оцінена шляхом повторної діагностики та представлені у наступних публікаціях.

#### **Список використаних джерел**

1. Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях та схемах. Київ, 2004.304с.
2. Ухтомский А.А. Доминанта. URL: [love.Read.ec](http://love.Read.ec)
3. Токарева Н.М, Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ, 2017.548с.
4. Петрусинский В.В., Розанова Е.Г. Искусство общения в играх. Москва: Владос, 2007.157с.

**Beata Piechota, doktor**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. S. Pigoń w Krośnie  
Instytut Humanistyczny Zakład Pedagogiki

## **AUTORYTET NAUCZYCIELA KLAS POCZĄTKOWYCH W ROZWIJANIU ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH UCZNIÓW**

Żyjemy w czasach, gdzie czytelnictwo książek wypierane jest przez ebooki, subskrypcję nowości z konkretnych stron internetowych, a zapach kartek książkowych idzie w zapomnienie, bo młodzi ludzie częściej korzystają z telefonów z bogatym dostępem do źródeł internetowych i to właśnie jest dla nich główną skarbnicą wiedzy.

Liczba dzieci i młodzieży korzystających z zasobów bibliotecznych w szkole i poza szkołą znacznie spada. Jakie są tego przyczyny oprócz tych, które wymieniłam wcześniej? Czy nie można przywrócić zainteresowań czytelniczych dzieci?

Wprawdzie w księgarniach, kioskach, mniejszych i większych sklepach jest bardzo bogata oferta książek dla młodszych czytelników, ale też i ich cena jest niekiedy zaporowa dla wielu rodziców. I tu właśnie wygrywa Internet z prozaicznym problemem, jakim jest cena książek dla dzieci.

Nasuwa się pytanie. Czy tylko cena książek powoduje ucieczkę młodych czytelników do łatwiejszego i tańszego sposobu pozyskiwania informacji i czytania książek jakim jest Internet?

Jedno jest pewne. To rodzice kształtują zainteresowania czytelnicze dzieci. To od nich zależy, czy dziecko w późniejszym okresie będzie odczuwało potrzeby czytelnicze, potrzeby penetracji różnych źródeł w poszukiwaniu informacji.

Czytane przez Rodziców bajki, opowieści, wiersze rozbudzają u dzieci „smak” czytelniczy i wywołują potrzeby sięgania po kolejne pozycje książkowe – szczególnie jeśli są to kolejne serie wydawnicze.

Potem tę funkcję wprowadzania dziecka w świat książek przejmują nauczyciele. I to właśnie oni mogą być prawdziwymi autorytetami w tym obszarze. Nauczyciel korzystając z okazji kontaktu z całą grupą, może dzieciom czytać kolejne fragmenty wspólnie wybranej książki do czytania. Po przeczytaniu fragmentu, czy rozdziału, jest czas na omówienie z dziećmi istoty tej części książki, wprowadzenie dzieci w dyskusję, wyrażanie swojej opinii, argumentację swojego punktu widzenia. To z pewnością nauczy dzieci uważnego słuchania treści, głębokiej jej analizy, syntezy, wyciągania wniosków, abstrahowania, kulturalnej wymiany zdań, dyskusji, tolerancji czyjegoś odmiennego punktu widzenia, rozwiązywania konfliktów z uwzględnieniem zasad współżycia społecznego.

Wysoka kultura bycia nauczyciela czytającego tekst książki, a następnie jego etyczne i rozsądne wprowadzanie uczniów w dojrzałą

дyskusję – zachęci dzieci do samodzielności w czytaniu, poprzez naśladowictwo nauczyciela. Modelowanie zachowań czytelniczych poprzez wybór książki, wspólne z dziećmi pójście do biblioteki by ją pożyczyć, następnie z ogromną troską, by jej nie zniszczyć dbanie o jej należyte traktowanie, delikatne przekładanie kartek, omawianie ilustracji i docenianie ich piękna, zwracanie uwagi na walory nie tylko czytelnicze, ale i ilustrację tekstu rysunkami, zdjęciami spowoduje, że dzieci będą doceniać pracę wielu osób w akt tworzenia książki i szacunku do niej.

Poza tym zachęcanie dzieci do udziału w konkursach czytelniczych, samodzielnego wykonania książeczek (napisanie tekstu i wykonanie ilustracji) dla młodszych kolegów w przedszkolu lub szkole, lub wykonanie zakładek-illustracji do książeczek, które były pozbawione barwnych rysunków, może być zachętą do pokonania trudności w czytaniu po to, by stać się współautorem książki, do której dzieci samodzielnie wykonają obrazy do tekstu.

W czasie, gdzie o autorytety w naszym otoczeniu jest tak trudno, warto wykorzystać własną pasję czytelniczą oraz naturalną ciekawość dzieci książką, jako skarbnicy wiedzy. Wprawdzie na początku ich możliwości czytelnicze jeszcze mocno „kuleją”, ale pod wpływem właściwej stymulacji ze strony nauczyciela, stosownej zachęty i wzmocnień pozytywnych - nauczyciel może stać się mimo woli autorytetem w poszukiwaniu i realizowaniu swoich pasji czytelniczych... Pasji, która ubogaca i powoduje, że dziecko stopniowo samo będzie poszukiwało właściwych pozycji książkowych, samo będzie czytało i chętnie dzieliło się swoimi spostrzeżeniami z przeczytanych treści z innymi osobami. Ponadto czytelnictwo rozbudza ciekawość światem, ułatwia naukę, usprawnia samodzielne zdobywanie wiedzy i umiejętności, pobudza aspiracje i utwierdza w przekonaniu o swojej wartości.

**І.Л. Рудзевич**, кандидат психологічних наук, доцент,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

**В.В. Герета**, вчитель Солобковецька спеціальна загальноосвітня  
школа-інтернат Хмельницької обласної ради

## **ВИКОРИСТАННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі відбувається підбір засобів навчання та виховання у процесі міжособистісної взаємодії, що впливає на розвиток особистості, її внутрішніх потенціалів,



самовдосконалення і саморозвиток. Психолого-педагогічні тенденції, які пов'язані з наданням відповідної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку встановлюють першочергові завдання у системі корекційної освіти щодо виділення провідної цілі процесу навчання, виховання, корекції, які дають змогу надалі адаптувати та соціалізувати школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в різних видах міжособистісної взаємодії, спілкування та діяльності.

Аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з даного напрямку дослідження дає змогу встановити залежність розвитку міжособистісного спілкування школярів з типовим розвитком та з порушеннями інтелектуального розвитку від правильного застосування засобів невербального спілкування. Саме тому, найуніверсальнішим і найефективнішим засобом інформаційного зв'язку між людьми вважають словесне (вербальне) спілкування, проте воно відбувається не завжди і не лише за допомогою словесної інформації. Зокрема, я для комунікативного зв'язку використовується ціла низка невербальних засобів. Отже, невербальне спілкування – це спілкування за допомогою немовних знакових систем.

**Аналіз останніх досліджень.** У наукових працях можна зустріти різноманітні класифікації невербальних методів та засобів, їх характеристики та функції. С. Крутецький, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський, К. Ушинський, вказували на те, що невербальні засоби спілкування суттєво доповнюють мовленнєву комунікацію, а саме за допомогою міміки рухів тіла, жестів, дистанцій, пауз поданий матеріал набуває емоційного забарвлення.

Невербальне спілкування як ефективний засіб оптимізації соціально-перцептивної сфери особистості, що спрямовує увагу на спілкування за допомогою рухів тіла, жестів, дистанцій, пауз, а також оптимізує розвиток психічних процесів у просторово-часовому вимірюванні розглядали В. Зайчук, Г. Ковальов, О. Леонт'єв, С. Максименко, Ю. Некрасова, Л. Петровська.

Аналізуючи техніки невербальної міжособистісної взаємодії науковці Л.Божович, І. Горелов, В. Лабунська, О. Рутер дійшли висновку, що засобами невербальної комунікації є експресія руху, яка передбачає актуалізацію таких засобів вияву емоцій, як міміка та жест.

Отже, вищесказане дозволяє нам підкреслити розвиваючу роль засобів невербального спілкування, міжособистісної взаємодії як дітей з типовим розвитком, так і з порушеннями інтелектуального розвитку.

На базі цього В. Воронкова, Г. Дульнєв, В. Мачіхіна, Б. Пінський зазначають положення про те, що школярів з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно включати у

процес спілкування для формування у них правильної поведінки за зовнішньою експресією, оцінювання якісних характеристик інших людей, розвитку уміння вирішувати конфліктні ситуації, приймати правильні рішення у різних ситуаціях та актуалізувати і порівнювати власний досвід поведінки, яка є біологічно-соціально обумовленим способом організації та засвоєння дитиною з порушеннями інтелектуального розвитку невербальних засобів спілкування, що проявляється в індивідуальній конкретно-чуттєвій формі дій, вчинків та поведінки.

На корекційне значення невербальних засобів спілкування у розвитку міжособистісної взаємодії школярів з порушеннями інтелектуального розвитку, вказують праці корекційних педагогів Л. Дробот, В. Ковальчук, В. Липи, Г. Мерсіянової, І. Татяничкової, Л. Уфимцева. На їх думку, використання невербального матеріалу підвищує педагогічний вплив на розвиток емоційних станів у дітей, що фактично не враховується у процесі навчання і виховання цієї категорії дітей. Дослідження своєрідності емоційного сприймання та усвідомленого розуміння психічних станів особистості під впливом інтонаційних установок дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку дозволить підвищити ефективність використання педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу.

**Мета статті** полягає у дослідженні теоретичних аспектів проблеми використання невербальних засобів спілкування у процесі міжособистісної взаємодії молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** Найуніверсальнішим і найефективнішим засобом інформаційного зв'язку між людьми вважають словесне (вербальне) спілкування, проте воно відбувається не завжди і не лише за допомогою словесної інформації. Зокрема, для комунікативного зв'язку використовується ціла низка невербальних засобів. Таким чином, невербальне спілкування — це спілкування за допомогою немовних знакових систем та відіграє велику роль в емоційному обміні за допомогою поведінки, дій: впевненість, обережність, байдужість, агресивність; міміки, флірту; рухів, танцю, ходи, жестів, кивання головою, погойдування кінцівками, напрямків кінцівок, імітації поведінки: хитання двома спрямованими вниз пальцями нагадує ходіння ногами; голосу, пісні; зовнішнього вигляду, одягу, пози, виразу обличчя, посмішки, погляду; оплесків; дотиків; рукостискання; обіймів.

До систем, які характеризують невербальні засоби спілкування відносять:

- паралінгвістична система: вокалізація, діапазон та тональність голосу;

- екстралінгвістична система: темп, пауза, плач, сміх, кашель тощо;
- кінесика (оптико-кінетична система: жести, міміка, пантоміма, рухи тіла);
- проксеміка: система організації простору і часу; контакт очей: візуальне спілкування.

Продуктивність процесу спілкування залежить від уміння правильно впізнавати невербальні засоби спілкування, що дає змогу усунути недоліки, які виникають у процесі міжособистісної взаємодії та допомагають встановити міжособистісний контакт, взаєморозуміння, досягти найбільш ефективного рівня комунікації.

У молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку на відміну від дітей з типовим розвитком виникають труднощі у процесі включення в міжособистісне спілкування з використанням невербальних засобів спілкування. Цьому сприяють особливості психофізичного розвитку молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку, для яких характерним є зниження активності пізнавальної діяльності та процесів, недостатня сформованість мотивації та інтересів, вольових та моральних якостей, низький рівень диференційованості, нестабільності, лабільності емоційних станів, загальний недорозвиток мовлення, які є результатом рівня адаптації та соціалізації особистості.

На констатувальному етапі дослідження ми пропонуємо ряд психодіагностичних методик щодо дослідження сприймання і розуміння емоційного стану молодших школярів під впливом інтонаційних установок, а саме :

- 1) вивчення рівня сприймання і розуміння дітьми емоційних станів за інтонаційними характеристиками голосу,
- 2) вивчення рівня усвідомлення дітьми досвіду спілкування за допомогою відповідних рухів, жестів, емоцій, показаних на малюнках, а також з використанням інтонації під час спілкування з дорослим,
- 3) вивчення залежності інтонаційних установок і статтю диктора,
- 4) аналіз дітьми соціально-психологічних ситуацій; за допомогою яких можливо з'ясувати: рівень сприймання і розуміння емоційних станів молодших школярів за інтонаційними характеристиками голосу;
- 5) аналіз залежності рівня розвитку емоційних станів від корекційного педагога та інтелектуальних можливостей досліджуваних;
- 6) визначення ступеня інформативності акустичних засобів невербального спілкування у процесі міжособистісної взаємодії.

На формуальному етапі дослідження ми плануємо перевірити ефективність та доцільність корекційної спрямованості використання невербальних засобів спілкування у процесі міжособистісної

взаємодії молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку.

**Висновки.** На нашу думку, перспективним напрямком успішної адаптації та соціалізації молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку є використання у психолого-педагогічній практиці системи корекційної роботи щодо використання невербальних засобів спілкування в міжособистісній взаємодії.

#### Список використаних джерел

1. Висоцька А.М. Основні напрямки виховної роботи з формування спеціальної поведінки учнів спеціальних шкіл-інтернатів: методичний посібник / А.М. Висоцька, І.І. Івашина. – Черкаси : ЧОПОПП, 2003. – 31 с.
2. Максименко С.Д. Загальна психологія / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Мименко, В.О. Соштенко. – К. : Форум, 2000. – 350 с.
3. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник / В.М. Синьов, М.П. Матвеева, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

**Т.Л. Ряховська**, аспірант,  
Київський інститут сучасної психології та психотерапії,  
*Науковий керівник:* **Н.В. Завязкіна**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психодіагностики  
та клінічної психології факультету психології,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

### АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ТРИВОГИ У ФОРМУВАННІ ТА ПІДТРИМЦІ ПСИХОТИЧНИХ СИМПТОМІВ У КЛІНІЦІ ЕНДОГЕННИХ ПСИХІЧНИХ ЗАХВОРЮВАНЬ

Серед психічних станів, які є предметом наукових досліджень у сучасній психології, велика увага приділяється дослідженню тривоги, що є одним з найбільш руйнівних психологічних станів відомих на сьогодні.

Розглядаючи роль тривоги в клініці ендогенних психічних захворювань, необхідно зупинитися на дослідженні розуміння раціональної та патологічної тривоги. Раціональна тривога

розглядається, як захисна реакція, що сприяє біологічному виживанню. Відмінність патологічної тривоги полягає в тому, що вона не тільки не служить цій меті, але, навпаки, сприяє дезадаптації. Раціональна тривога має адаптаційний характер, мобілізує всі сили організму для пристосування до нових умов існування. Тим самим, завдяки своєму адаптаційному характеру, раціональна тривога є проміжним варіантом між істинною тривогою і страхом. При патології функціонує, швидше відбувається перехід раціональної тривоги в страх (безглузда ідея при шизофренії, агорафобія або інші види фобії при тривожних розладах). Таким чином, в раціональній тривозі вже закладені елементи патологічної тривоги [1, с. 319–325].

Клінічно значуща тривога може передувати виникненню ендогенного психічного захворювання і бути пов'язана з раннім дебютом захворювання. Вона може виступати, як основним симптомом, так і бути супутньою до основного діагнозу [2, с. 1-7].

Історично, в діагностичній системі були вкорінені принципи ієрархічного редуccionізму, де нібито більш «важкі» розлади мають перевагу над іншими розладами [3, 83–96]. Аналогічним чином, вважається, що подолання тривожних проявів є менш важливим, ніж лікування психотичних симптомів, в той час коли клініцисти і дослідники часто розглядають симптоми тривоги як лише побічний продукт психозу, а не як окремий або співіснуючий розлад. Більше того, зазвичай вважається, що будь-які впливи тривожних розладів на пацієнтів з шизофренією незначні в порівнянні з впливом самого психозу [3, 83–96]. Результати мета аналізу, який поєднував дані 52 досліджень із загальною кількістю понад 4000 пацієнтів показали, що 38,3% суб'єктів з розладами спектру шизофренії страждали принаймні одним коморбідним тривожним розладом. Найбільш поширеним тривожним розладом була соціальна фобія, присутня в 14,9% випадків. За нею слідували посттравматичний стресовий розлад (ПТСР) (12,4%), obsesивно-компульсивний розлад (12,1%), генералізований тривожний розлад (10,9%), панічний розлад (9,8%) і специфічна фобія (7,9%) [4, 811–821]. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання, пов'язані з вивченням впливу цих розладів на загальний стан хворих на шизофренію та включення психотерапевтичного супроводу, для полегшення стану хворих та рівень їх соціальної адаптації.

Симптоми тривоги можуть виникати у 65 % пацієнтів з шизофренією і можуть досягати порогових значень в діагностуванні різних супутніх тривожних розладів [5, с. 819-832]. Майже у 50% випадків ці симптоми досягають тяжкого ступеня [6, с. 1-7].

У період гострих станів у хворих на шизофренію, невротичні розлади лишаються замаскованими за психозом, а у стадії ремісії терапія корекції невротичних станів проводиться відносно рідко, і як правило спрямовується лише на значно виражені неврастенічні прояви, серед яких емоційна лабільність, порушення апетиту, сну, виснаженість, дратівливість. Менш значною є увага на тривожно-фобічні та інші тривожні стани, які насправді ускладнюють перебіг основного захворювання та мають безпосередній вплив на дезадаптацію хворих. Високий рівень стресу може впливати на результат перебігу основного захворювання, хоча механізми цього впливу ще не достатньо уточнені [7, 374-377].

Важливість дослідження тривожних станів в клініці ендогенних психічних захворювань обумовлена тим, що тривога є універсальним феноменом, як для здорової людини, так і для людини, що страждає на психічний розлад будь-якого рівня. Механізми адаптації до тривоги також можуть бути схожими, що обумовлює актуальність впровадження психотерапевтичного супроводу для полегшення стану психічно хворих. Загальні закономірності формування адаптаційних механізмів до тривоги у психічно здорових людей і осіб, які страждають психічними розладами, можуть сприяти гуманізації ставлення суспільства до психічно хворих, що є одним з факторів дестигматизації в психіатрії.

Попри це, наявні дослідження з лікування тривожних розладів при шизофренії складаються в основному з доповідей про окремі випадки та відкриті випробування. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання, пов'язані з вивченням впливу тривожних розладів на загальний стан хворих на шизофренію та включення в процес їх лікування психотерапевтичного супроводу для полегшення стану хворих та відновлення рівня їх соціальної адаптації [8, 129 – 135].

#### Список використаних джерел

1. Crocq Marc-Antoine (2015). A history of anxiety: from Hippocrates to DSM. *Dialogues Clin Neurosci*. Vol. 17, issue 3, pp. 319–325.
2. Braga Raphael J., Reynolds Graham P., Siris Samuel G. (2013). Anxiety comorbidity in schizophrenia. *Psychiatry Research*. Vol. 210, issue 1, pp. 1-7. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2013.07.030>
3. Hausmann A., Fleischhacker W. W. (2002). Differential diagnosis of depressed mood in patients with schizophrenia: a diagnostic algorithm based on a review. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. Vol.

- 106, issue 2, pp. 83–96. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0447.2002.02120.x>
4. Achim, A.M., Maziade, M., Raymond, E., Olivier, D., Merette, C., Roy, M.A., (2011). How prevalent are anxiety disorders in schizophrenia? A meta-analysis and critical review on a significant association. *Schizophrenia Bulletin*, Volume 37, issue 4, pp. 811–821. <https://doi.org/10.1093/schbul/sbp148>
  5. Temmingh H., Stein DJ. (2015). Anxiety in patients with schizophrenia: Epidemiology and management. *CNS Drugs*. Vol. 29, issue 10, pp. 819-832. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s40263-015-0282-7>
  6. Karpov B., Joffe G., Aaltonen K., Suvisaari J., Baryshnikov I., Näätänen P., et al. (2016). Anxiety symptoms in a major mood and schizophrenia spectrum disorders. *European Psychiatry*. Vol. 37, pp. 1-7 Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.04.007>
  7. Bosanac, Peter & Castle, David. (2015). How should we manage anxiety in patients with schizophrenia? *Australasian psychiatry: bulletin of Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*. Vol. 23, Issue 4, pp. 374-377. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1039856215588207>
  8. Buonocore, M., Bosia, M., Bechi, M., Spangaro, M., Cavedoni, S., Cocchi, F. et al., (2017). Targeting anxiety to improve quality of life in patients with schizophrenia. *European Psychiatry*. Vol. 45, pp. 129 – 135. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2017.06.014>

**А.В. Сімко**, кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПСИХОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ**

Універсальним засобом і методом підвищення рухової активності людини виступають фізичні вправи – процес неодноразового відтворення рухових дій або їх сукупності, який організовується відповідно до методичних принципів фізичного виховання і спрямований на вирішення його оздоровчих, виховних та освітніх завдань [4; 5; 6].

Фізичні вправи є основною формою організації систематичних занять з фізичного виховання, у процесі якої здійснюється безперервна взаємодія вихователя та дітей з порушеним психомоторним розвитком для вирішення чергових педагогічних завдань у відповідності з діючими програмними документами. Реалізація загальних і окремих завдань з оздоровлення дітей, щодо підвищення їх різнобічного фізичного розвитку здійснюється шляхом застосування різноманітних (доступних дітям з психофізичними порушеннями) засобів фізичного виховання, включаючи природні сили навколишнього середовища і гігієнічні фактори [1]. Стійке порушення інтелекту у дітей вимагає від педагога підвищеної уваги до їх потреб. Доброзичливість, витримка, педагогічний такт, уміння в потрібний момент прийти на допомогу, а іноді навіть й опіка з боку вихователя дитячого садка набувають особливого значення, що визначає ефективність корекційного процесу в цілому.

Для допоміжних навчальних установах характерні наступні форми занять фізичною культурою:

1. Корекційні заняття, основною спрямованістю яких є виправлення недоліків у розвитку і формування провідних рухових вмінь і навичок, виховання відповідних фізичних якостей.

2. Заняття лікувальною фізичною культурою, що представляють корекційний і фізкультурно-реабілітаційний напрямок фізичного виховання застосовуються для корекції та відновлення порушених в результаті супутніх захворювань форм і функцій організму. Їх зміст зумовлений характером порушень і зв'язком з іншими засобами лікування. Для спеціальних установ даний вид занять має проводитись окремою групою або індивідуально.

3. Заняття з адаптивної фізичної культури для дітей з важкою формою інтелектуальної недостатності [2].

Зміст адаптивного фізичного виховання (освіти) спрямований на формування у дітей з порушеним психомоторним розвитком комплексу спеціальних знань, життєво і професійно необхідних рухових вмінь і навичок на розвиток широкого кола основних фізичних і спеціальних якостей, підвищення функціональних можливостей різних органів і систем людини на більш повну реалізацію її генетичної програми і, нарешті, на становлення, збереження та використання наявних тілесно-рухових якостей дитини з психофізичними вадами [3].

За ознакою переважної спрямованості на вирішення оздоровчих, корекційних, виховних чи освітніх завдань можна виділити п'ять різновидів занять:



1. Заняття комбіновані, в яких приблизно в однаковій мірі представлені всі групи завдань фізичного виховання. Частіше такі заняття застосовуються в процесі загального фізичного виховання.

2. Заняття з переважно оздоровчою спрямованістю можуть проводитися у двох варіантах: перший – розвиваючі (формуєчі) заняття та заняття, які сприяють розвитку різних систем організму, другі – відновлюючі (реабілітаційні) заняття, спрямовані на відновлення сил і працездатності. І одні, і інші сприяють загальному оздоровленню.

3. Заняття з переважно корекційною спрямованістю, коли має місце цілеспрямоване виправлення недоліків рухової сфери дитини з психофізичними вадами, а корекція розглядається (у вузькому сенсі слова) як частина навчально-виховного процесу, а не цілісне педагогічне явище.

4. Заняття з переважно корекційно-виховною спрямованістю, диференційовані в залежності від конкретних завдань морального або естетичного виховання.

5. Заняття з переважно освітньою спрямованістю, для яких при єдності оздоровчої, виховної та освітньої спрямованості провідними завданнями є навчання [2].

Вказані дидактичні завдання поділяються на п'ять типів:

- початкові заняття передують вивченню нового розділу програми та проводяться на початку навчального року. Головним є ознайомлення дітей, які мають порушений психомоторний розвиток з основними завданнями і змістом навчальної роботи на майбутній період, нормативних вимог, виявлення здібностей класу і окремих учнів, ступеня готовності їх до засвоєння нового матеріалу;

- заняття з розучування нових вправ. Основне завдання – ознайомлення дітей з новими руховими діями на етапі початкового їх розучування, створення загального уявлення про те яку ви вивчаєте рухову дію, виділення головного, що вимагає особливої уваги;

- заняття вдосконалення застосовуються для поглибленого вивчення та закріплення матеріалу або виховання фізичних якостей за допомогою засвоєних вправ. Для такого роду занять характерні підвищена інтенсивність виконуваних вправ і моторна щільність;

- контрольні (перевірочні, уточнюючі) заняття призначені для виявлення поетапних і кінцевих результатів і оцінки якості навчальної і корекційної роботи по темі або розділу програми;

- змішані заняття містять приблизно в рівній пропорції елементи занять інших типів [1].

Знання типології занять дозволяє вихователю вибрати ту

організацію заняття, яка найбільшою мірою відповідає поставленим завданням.

Відповідно до біологічних закономірностей функціонування організму, педагогічною логікою побудови навчально-виховного процесу та психофізичними особливостями дітей заняття фізичною культурою в спеціальному закладі складається з трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Структура заняття може змінюватися в залежності від його завдань і складу дітей, однак, основні педагогічні вимоги – навчальна та корекційна спрямованість – залишаються незмінними.

На нашу думку заняття з фізичного виховання в спеціальних закладах повинно супроводжуватись особливими вимогами до підготовки дітей з порушеннями психомоторного розвитку (ретельний підхід до вирішення сукупності організаційних завдань цілком виправданий з позиції соціально-побутової адаптації школярів).

**Висновки.** З кожним роком збільшується народжуваність дітей з психофізичними вадами, стає зрозумілим, те що у випадку з дітьми, які мають порушення психомоторного розвитку рух залишається практично єдиним засобом, що визначає їх благополучне існування і подальший розвиток. Тому корекційну роботу необхідно починати з раннього дитячого віку і продовжувати протягом всього освітнього періоду дитини.

### Список використаних джерел

1. Ашмарин Б.А. Теория й методика педагогических исследований в физическом воспитании : учеб. пособ. / Б.А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 212 с.
2. Барков В.А. Физкультурно-оздоровительная работа в начальных классах вспомогательной школы: учеб.-метод. пособие / В.А. Барков, А.М. Полещук, Д.В. Тихон; под ред. В.А. Баркова. – Гродно : ГрГУ, 2003. – 107 с.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А. Бернштейн. – М. : Медгиз, 1947. – 255 с.
4. Вайзман Н.П. Психомоторика детей олигофренов / Н.П. Вайзман. – М. : Педагогика, 1976. – 104 с.
5. Вильчковский Э.С. Развитие двигательной функции у детей / Э.С. Вильчковский. – К. : Здоров'я, 1983. – 208 с.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302 с.

**Р.Т. Сімко**, кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГРИ, НАВЧАННЯ ТА ПРАЦІ ЯК ОСНОВНИХ ВИДІВ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ**

Діяльність – це внутрішня (психічна) та зовнішня (фізична) активність людини, що регулюється усвідомленою метою.

Першою формою діяльності дитини є гра. У дошкільному дитинстві це провідна діяльність. У грі формується особистість дитини та зароджуються передумови новоутворень у психічній сфері, що будуть необхідними у наступній навчальній діяльності [2; 3; 6].

Одна із перших спроб систематизувати вивчення гри була здійснена німецьким вченим К.Гроссом наприкінці ХІХ століття. Він запропонував «теорію передвправи», сутність якої полягала в тому, що в грі, на думку автора, відбувається передвправа інстинктів щодо майбутніх умов боротьби за існування.

Інший німецький вчений К.Бюлер визначав гру як діяльність, яка здійснюється заради «функціонального задоволення». У фрейдистів гра є виразом глибинних інстинктів або потягів. Проте описані трактування гри є до певної міри біологізаторськими. Діалектико-матеріалістичний погляд на гру визнав Г.В.Плеханов вказавши на її виникнення з праці. Д.Б.Ельконін визначив гру як діяльність, що забезпечує формування і вдосконалення управління поведінкою. Вчений підкреслював, що гра є особливою формою діяльності дитини, за допомогою якої вона здійснює зв'язок зі світом. Автор наголошує на тому, що ця форма є цілісною, і, що її недоцільно розчленовувати на ті окремі здібності, які її забезпечують, так як може бути втрачена якісна своєрідність гри. Водночас Д.Б.Ельконін намагався віднайти ту одиницю розгорнутої форми ігрової діяльності, яка має всі основні властивості, що притаманні грі як цілому. Такою надалі нероздільною одиницею для автора є роль і органічно з нею пов'язана дія. В ній проявляється єдність афективно-мотиваційної і операційно-технічної сторін діяльності [1; 3; 5; 6].

Ігрові дії дитини розгортаються на основі людських способів застосування предметів та людських форм поведінки, які засвоюються у спілкуванні та спільній діяльності з дорослим. З початку це маніпуляції предметами – знаряддями, потім це сюжетно-рольові ігри (приблизно з трьох років) в яких засвоюється суспільно-історичний

досвід (відтворюється поведінка дорослих як особистостей), далі ігри за правилами [6].

О.В.Запорожець зазначав, що важлива роль гри в психічному розвитку пояснюється тим що вона озброює дитину дошкільного віку доступними для неї способами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій таких змістів, які при інших умовах були би недосяжними і, відповідно, не могли бути посправжньому засвоєні [4; 5].

Людина народжується з невеликою кількістю безумовних рефлексів, всі форми поведінки і види діяльності, якими вона оволодіває потім, є фактами научіння. В обмеженості вроджених форм поведінки не слабкість, а сила людини – це можливість прижиттєво придбати практично безмежну кількість знань, умінь та навичок.

Кожна форма поведінки і кожен вид діяльності має свої сензитивні (найбільш сприятливі) періоди розвитку, темпи формування і ускладнення. Поведінка і діяльність людини, безперечно, потребують певного морфо-функціонального дозрівання організму, проте визначаються не біологічним, а соціальним досвідом [6].

На перших етапах розвитку засвоєння певних дій та інформації відбувається не тому, що воно є метою для дитини, а тому, що є тільки засобом задоволення певних потреб. Научіння – це засвоєння знань, умінь та навичок без спеціально поставленої мети. Научіння виступає провідним фактором розвитку психіки дитини [6].

Водночас в життєдіяльності дитини через певний час настає період коли в неї формується діяльність метою якої є засвоєння певних дій та інформації. Така діяльність людини, що має усвідомлену мету засвоїти знання, уміння і навички називається учінням. Л.Б.Ітельсон вважає, що воно включає в себе: а) засвоєння знань про властивості навколишнього світу; б) формування навичок засвоєваних видів діяльності; в)оволодіння уміннями як способами застосування знань і навичок у відповідності з поставленою метою і умовами її досягнення. Отже учіння можливе тільки у людини, а у тварин можливе тільки научіння [3; 5; 7].

Реалізації діяльності, що скеровується усвідомленими дитиною мотивами засвоїти знання, уміння і навички може відбуватися під керівництвом дорослого як носія певного суспільного досвіду. Такий активний процес спрямування діяльності та поведінки дитини на засвоєння нею суспільно-історичного досвіду називається навчанням. Якщо цей процес розглядати з позицій його впливу на особистість то це виховання.

Головним видом діяльності людини у філогенезі є праця. В результаті перетворення і освоєння природних і соціальних сил людина задовольняє потреби, створює матеріальні і духовні цінності. Трудова діяльність, що складається з підготовки (планування) та реалізації запланованих дій (організація, поточний контроль, регулювання, підсумкова оцінка продукту праці), є тим місцем, де не тільки проявляється, а й формується психіка людини [6].

Трудова діяльність людей за своєю природою є суспільною. Потреби суспільства її визначають, формують, спрямовують і регулюють. Відповідно виробництво будь-якого продукту одночасно є і виробництвом певних суспільних відносин.

На відміну від простого привласнення продуктів природи праця пов'язана з виготовленням та застосуванням знарядь. Іншими словами, в процесі праці здійснюється вплив якостей одних речей на якості інших. В формах і в функціях знарядь праці втілюються узагальнені способи трудових дій. А оволодіння предметно-знаряддевою діяльністю є ознакою специфічно людської відображувально-регуляторної активності суб'єкта [3; 4; 6].

На кожному з етапів історичного розвитку праці остання вимагає від суб'єкта діяльності певних властивостей психіки. Науково-технічний прогрес, технологізація, автоматизація і комп'ютеризація багатьох сфер життя на сучасному етапі, на думку Р.Т.Раєвського, не знижує, а навпаки підвищує вимоги до психофізіологічних можливостей людини. На думку вченого сьогодні додаткового значення в нашій життєдіяльності набувають такі моторні і психічні властивості, як: статична витривалість, точність і розрахованість рухів, спритність пальців рук, складні реакції, швидкість дій, різноманітні види уваги, оперативне мислення, емоційна стійкість та інші [3; 4; 6].

**Висновки.** Отже праця – це така діяльність метою якої є сама здійснювана «діяльність», а не її практичні результати, які досягаються за її допомогою. Навчальна діяльність не тільки сприяє формуванню знань, умінь та навичок, а також навчає дитину керувати своїми психічними процесами і готує її до праці. Праця – це діяльність, спрямована на виробництво певних суспільно корисних (або таких, що принаймні застосовується суспільством) матеріальних і духовних продуктів.

### Список використаних джерел

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.
2. Деятельность : теории, методология, проблемы. – М. : Политиздат, 1990. – 366 с.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 302с.
4. Основи психології : підручник / За загал. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К. : Либідь, 1995. – 632 с.
5. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.
6. Психологія діяльності : навчальний посібник / А.І. Шинкарюк, Р.Т. Сімко, В.А. Шинкарюк // за заг. ред. А.І. Шинкарюка. – Кам'янець-Подільський: Оіном, 2009. – 208 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

**Н.С. Славіна**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,  
**В.В. Халахур**, магістрант спеціальності «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет Імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **ВИДИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ТИПОЛОГІЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ**

Найбільш відома в наш час і достатньо розроблена психолого-дидактична система «Обдаровані діти: виявлення, навчання, розвиток», розроблена авторським колективом: В.І.Панів (рук.), Н.С.Лейтес, А.М.Матюшкін, В.П.Лебедева, Ю.Д.Бабаєва, С.Д.Дерябо, В.О.Орлів, В.С.Юркевич, О.Л. Яковлева, В.А. Ясвін. Розглянемо основні позиції даної системи: «З психологічної точки зору, обдарованість, по-перше, являє собою дуже складне психічне утворення, у якому нерозривно переплетені пізнавальні, емоційні, психофізіологічні й інші сфери психіки. По-друге, обдарованість багатогранна, її прояви залежать від віку, і характеризується великою індивідуальністю, що визначається винятково своєрідним сполученням різних сфер психіки обдарованої людини. По-третє, різні критерії, використовувані для оцінки феномена обдарованості, внаслідок чого обдарованість розрізняють:

- По широті прояву - загальна, або спеціальна;
- По типу діяльності - інтелектуальна, академічна, творча, художня, психомоторна (спортивна), конструкторська, лідерська (організаторська) тощо;
- По інтенсивності прояву - підвищена готовність до навчання, обдаровані, високо обдаровані, винятково або особливо обдаровані

(таланти й вундеркінди);

- По виду прояву - явна й схована (не виявилася);
- По темпу психічного розвитку - обдаровані з нормальним темпом дитячого розвитку або ж зі значним випередженням вікового розвитку (це пов'язане з дозріванням мозку й багато в чому генетично обумовлене);
- По віковим особливостям прояву - стабільна або минуща (вікова); а також: по особистісним, гендерним (соціально-статевим) і іншим особливостям. Зазначеним видам обдарованості відповідає певна типологія обдарованих дітей.

Крім цього доцільно диференціювати наступні дві групи. До однієї з них належать діти з гармонічним розвитком пізнавальних, емоційних, психомоторних, особистісних, регуляторних і інших сторін психіки. В іншу групу входять діти, психічний розвиток яких відрізняється нерівномірністю у рівні сформованості зазначених психічних процесів (Бабаєва, 1997). Дисинхронія полягає в тому, що при випереджальному розвитку окремих функцій обдаровані діти в інших відносинах не відрізняються від своїх ровесників або навіть іноді уступають їм. Наприклад, дитина з високо розвиненим інтелектом може відрізнятися емоційною нестійкістю, недорозвиненням психомоторної сфери тощо. Важливо відзначити також, що, хоча обдарованість найтіснішим образом пов'язана з рівнем розвитку здібностей, її не можна ототожнювати зі ступенем розвитку однієї або декількох здібностей. Наприклад, неприпустимо розглядати інтелектуальну обдарованість в ізоляції від пізнавальних потреб, емоційної включеності, здібності до регуляції своїх дій. Крім того, прояви й розвиток обдарованості нерозривно пов'язані з розвитком психофізіологічної, вольової й іншої сфер психіки людини. З огляду на це, обдарованість у цілому являє собою явище динамічне, що змінюється в часі як по предметі й інтенсивності прояву, так і по ступені й характеру взаємозв'язків між її структурними компонентами».

Розкриємо докладніше деякі особливості обдарованості. По виду прояву обдарованість буває відкрита та прихована.

Прихованою називається така обдарованість, що не проявляється у високій шкільній успішності або яких-небудь інших явних досягненнях дитини або підлітка. Та не є очевидною для тих, хто дитину оточує - родина, вчителі, однолітки. Більше того, діти, що володіють такого роду обдарованістю, часто бувають просто невстигаючими. Так, П. Торранс повідомляє драматичні цифри, згідно яким 30% дітей, що відраховуються зі шкіл за неуспішність, становлять обдаровані. Важко оцінити дитячий інтелект, що змінюється з роками. Потенціал дитини лише частково розкривається

на кожному віковому етапі. Це багато в чому пов'язане з ходом вікового дозрівання, зі зміною спрямованості, з рисами особистості дитини. На цей рахунок В. С. Юркевич відзначає, що обдарованість часто буває невиявленою й по ряду інших причин. А саме: «В умовах школи про інтелект дитини судять головним чином по її навчальних успіхах: чи цікавиться заняттями, чи швидко просувається в навчанні, чи виявляє повноту й глибину розуміння, чи помітна самостійність думки, творча жилка при виконанні завдань. Але ці ознаки можуть бути не видні, якщо шкільні заняття для дитини відіграють другорядну роль, якщо розумові пристрасті її в чомусь іншому, якщо в неї немає спрямованості на навчання, тобто мовою психологів, навчальної мотивації. Для деяких обдарованих дітей перебування в школі - щось начебто примусових робіт, а захоплююче їхнє духовне життя відбувається іншим часом, в іншому місці. Позашкільна мотивація, що робить непомітними особливі розумові дані дитини, може виступати й в інших формах. Буває так, що незвичайно здатна, переважаюча більшість однолітків учень приділяє увагу навчальним заняттям у школі рівно настільки, наскільки це потрібно, щоб не виділятися, щоб бути «як всі». Такі діти соромляться бути краще інші, категорично не хочуть демонструвати свої можливості. В обдарованих дітей обдарованість може стати явної набагато пізніше, ніж в інших дітей з підвищеним рівнем інтелекту» [3; с.43–44].

По широті застосування обдарованість буває загальна та спеціальна. Такий поділ загальноприйнятий у психології.

Загальні здібності - виявляються в широті, різноманітні можливостей зростаючої людини та певній єдності властивостей, що проявляються нею. До загальних здібностей відносяться насамперед властивості розуму й тому їх називають загальними розумовими здібностями (хоча вони можуть істотно залежати також від здібностей творчих, вольових і емоційних). Сукупність загальних здібностей часто називають інтелектом, обдарованістю, загальною обдарованістю.

Більша частина дослідників (дослідження фахівців протягом усього 20 століття переконливо свідчать на користь цього) відмінюється до того, що обдарованість - клініки (сумарне, загальне) особистісна властивість, «універсальна здатність» [4; с. 25].

Спеціальні здібності - здібності до окремо взятої діяльності (наприклад, музичні, літературні, математичні, педагогічні).

Спеціальна обдарованість, що допускає, ситуацію, що людина обдарована до якоїсь однієї сфери діяльності й практично не придатна до іншої, у природі - більша рідкість.

Н.С. Лейтес відзначає: «Загальний розумовий розвиток веде як до формування інтелекту в цілому, так і до виявлення й розвитку більше приватних його сторін. Це означає, що поряд з розрізненням



«загальних здібностей» (розумових) і «спеціальних здібностей, не можна не враховувати й певної спеціалізації усередині самих розумових властивостей. Те, що їх називають «загальними», досить умовно. Розум людини містить у собі як більше загальні, так і більше спеціальні моменти. Звичайно, діти виявляють широту та мінливість своїх захоплень, що сприяє загальному психічному розвитку й може вказувати на деякі внутрішні умови росту здібностей» [1; 2].

#### Список використаних джерел

1. Круглова Н.Ф. Особливості саморегуляції в підлітковому віці / Н.Ф. Круглова // Психологічний журнал, 1994. – №2. – С.66–73.
2. Лейтес Н.С. Про розумову обдарованість / Н.С. Лейтес. – М. : Просвещение, 1960. – 155с.
3. Психологія обдарованості (від теорії до практики) / під ред. В.Д.Ушакова. – М. : Просвіта, 2000. – 255с.
4. Рубинштейн С.Л. Основи загальної психології / С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1996. – 465с.

**О.О. Таран**, студентка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

### ЗАСОБИ БОРОТЬБИ З ІНВЕКТИВАМИ (ЛИХОСЛІВ'ЯМ)

**Вступ.** Проблема інвектив є надзвичайно актуальною в наш час, адже вони спотворюють нашу мову, яка є обличчям нації. Як сказав І. Вихованець :«Рідна мова – найбільша духовна коштовність, у якій народ звеличує себе, якою являє світові найцінніші набутки свого серця і мудрості». І цю коштовність ми повинні берегти, не засмічувати її грубими словами та лихослів'ям. Завдання нашого дослідження – визначити поняття інвектив, причини вживання та засоби боротьби з ними.

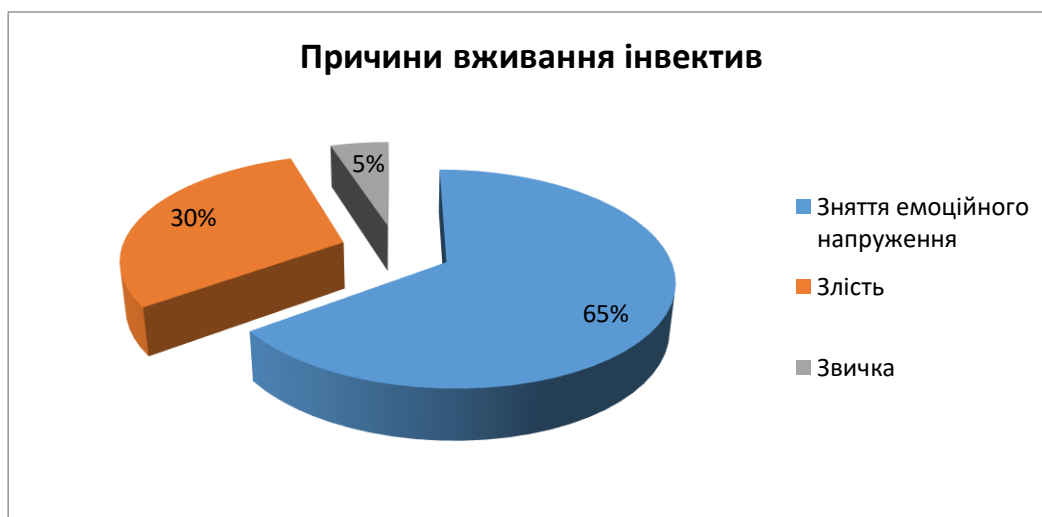
**Основний матеріал.** Актуальність нашого дослідження пов'язана з розширенням інвективної лексики в усіх сферах вербальної комунікації . Проблема інвектив та інвективності активно обговорюються в наукових роботах таких учених, як М.Д. Голєв, О.В. Демидов, В.І. Жельвіс, Г.В. Завражина, А.Є. Кулаков, А.В. Кур'янович, Б.Я. Шарифуллін та інші. Зокрема Г.В. Завражина вважає, що центральне місце серед засобів реалізації агресивних

комунікативних намірів посідають інвективи, тобто такі мовні одиниці, за допомогою яких можна образити опонента [1]. В.М. Носова трактує інвективи як знижені лексичні одиниці, що порушують літературну норму й виражають негативні емоції мовця, насамперед, у конфліктній комунікації. При цьому, адресант має на меті образити, принизити опонента або продемонструвати негативну оцінку предмету мовлення. З іншої сторони, інвектива може застосовуватися у катарсичних цілях, коли мовець, вживаючи непристойну лексику, порушує тим самим вербальне табу і отримує (через подібний вихід негативного емоційного заряду) моральне задоволення [2].

Досліджувала проблеми використання ненормованої лексики серед підлітків викладач кафедри психології Криворізького державного університету Н.М. Макаренко [3].

Агресивність, як правило, вбачається у використанні вульгаризмів, просторічної лексики, жаргонів, сленгу, аргю, тощо. Перш за все, вживання інвектив викликане цілим рядом психологічних та соціальних чинників, і як результат лягають починають ті, хто раніше утримувався від цієї звички.

Нами було проведено експеримент у вигляді анонімного онлайн опитування серед двадцяти підлітків віком 14-17 років, у яких спостерігалось вживання того чи іншого лихослів'я. У ході цього експерименту було виявлено найпоширенішу причину вживання інвектив, нею виявилось зняття емоційного напруження (65%), на другому місці злість (35%), та звичка на третьому місці (5%).



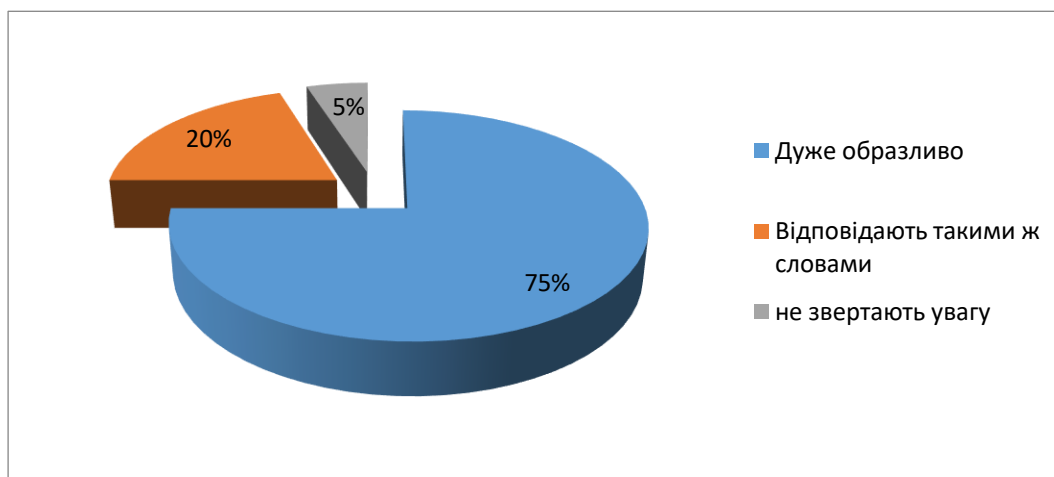
**Рис.1. Результати опитування щодо причин вживання інвектив.**

На початку опитування підліткам було запропоновано відповісти на питання щодо того, як часто вони вживають нецензурні

слова. З 20 опитаних, 18 відповіли «дуже часто», і 2 «це відбувається настільки часто, що я не помічаю цього».

Опитування було умовно поділене на 2 частини: в першій визначалася головна причина вживання інвектив, та ставлення опитуваних до цього явища. Дослідження довело, що 100% опитуваних негативно ставляться до вживання мата, і хочуть позбутися цієї неприємної звички.

У другій частині досліджувались відношення підлітків до інвективі які були застосовані безпосередньо на їх адресу. Виявилось, що у 75% опитуваних, інвективи викликають відчуття образи, що може стати причиною емоційного напруження, 20% виявились менш образливими і відповідають навзаєм, та 5% які просто не звертають на це увагу.



**Рис.2. Реакції підлітків на направлені на них інвективи**

Виявилась така закономірність: більшість дітей, у яких інвективи викликають відчуття образи, найчастіше вживають їх для зняття емоційної напруги. Опитувані які на лайку відповідають навзаєм, вживають інвективи через злість до співрозмовника. Та підлітки, для яких вживання нецензурної лексики є звичкою, взагалі не звертають увагу на направлені на них інвективи.

Багато людей часто плутають поняття «емоційної напруги» зі «стресом». Можна сказати, що емоційне напруження є причиною, а стрес - наслідком. Розрізняють такі типи емоційного напруження — збудливий і гальмівний. Збудливий тип емоційного напруження проявляється в гіперактивності, метушливості, багатослівності, легкому відволіканні уваги, швидкому перебігу мисленневих процесів, миттєвій зміні рішень у поєднанні з поверхневою оцінкою ситуації. Для спілкування характерні елементи роздратованості, різкості, настороженості, образливості.

Деяким людям притаманна неприродна веселість за відсутності контактів. Гальмівний тип емоційного напруження характеризується скутістю, незмінною позою, уповільненістю рухів, різним напруженням м'язів, зосередженістю на одному домінуючому об'єкті, - за визначенням Ю.П. Гульчак.

При вивченні проблеми, ми також планували розробку психолого-педагогічних рекомендацій щодо зниження рівня вживання інвектив. Невід'ємною частиною нашого дослідження є саме засоби подолання емоційного напруження, завдяки яким можна зняти напругу, звільнитися від роздратування і гніву:

1. Переключення діяльності. Пов'язаний із руховою активністю, що вимагає фізичної напруги, завдяки якій спалюється адреналін, практикувати даний метод потрібно якомога частіше в ті моменти, коли відчуваєте, що втрачаєте самоконтроль .

2. **Візуалізація.** В думках виразить свої відчуття і переживання або щось зробіть людині, яка викликала негативну реакцію.

3. З'ясуйте, що саме Вас турбує. Розкажіть про свої турботи близькій людині, проаналізуйте проблему уголос – і Ви знайдете її рішення .

4. **Вправи на активну релаксацію.** Використання прийомів релаксації - могутній засіб, що дозволяє цілком розслабитися і знайти душевну рівновагу. Релаксація необхідна для підготовки свідомості і тіла до самонавіювання, аутотренінгу; в напружених моментах, конфліктних ситуаціях, що потребують емоційної стійкості; для зняття втоми після важкого дня, нервових і емоційних перенавантажень.

5. Гумор також має деякі психологічні переваги: він дозволяє вам бачити в речах щось хороше, комічне. У вашій голові з'являється більше позитивних думок, підвищується почуття задоволення, і підвищується настрій.

6. Зняття напруги через музичну терапію цілком звичайне для більшості людей явище. Однак не кожна музика веде до заспокоєння. Вам слід вибрати саме таку музику, яка приємна особисто вам, оскільки кожен з нас по-різному реагує на той чи інший тип музики.

**Висновки.** Майже кожна людина, принаймні раз в житті вживала ненормативну лексику через різні причини. Але це не є природною ознакою людини, а лише одним зі способів зняття емоційної напруги та вияву її негативного (агресивного) ставлення до інших за умови нездатності зробити це в культурний спосіб. І щоб боротись із лихослів'ям, слід, почати боротьбу з таким явищем, потім гуманізувати саме суспільне життя, а також вивчати шляхи боротьби з означеним явищем в соціумі.

### Список використаних джерел

1. Завражина Г.В. Мовленнєва агресія та засоби її вираження в масмедійному політичному дискурсі України (на матеріалі російськомовної газетної комунікації). Рукопис.
2. Носова В.Н. Французская инвективная лексика в прагмалингвистическом и коммуникативно-дискурсивном аспектах. Воронеж, 2011. 24 с.
3. Макаренко Н.М. Проблеми сучасного підлітка на етапі дорослішання. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. Випуск 19.

**М.І. Фуцур**, магістрантка 2 курсу,  
**Н.М. Дідик**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

### ОСОБЛИВОСТІ ДОВГОТРИВАЛОЇ ПАМ'ЯТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В теперішній час актуальним є системне вивчення особливостей психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Характерною рисою інтелектуальних порушень є наявність тотального психічного недорозвитку, що проявляється у порушенні пізнавальної, інтелектуальної діяльності, у мисленні, сприйнятті, мові, моториці, емоційно-вольовій сфері. Досить значними у цієї категорії дітей є порушення пам'яті.

За словами О. В. Скрипченка, Л. В. Долинської, пам'ять – це психічний процес, який відображає досвід людини шляхом запам'ятовування, зберігання та наступного відтворення [1, с. 183]. Залежно від установки на тривалість збереження виділяють короткочасну і довготривалу пам'ять. Короткочасна пам'ять характеризується швидким запам'ятовуванням матеріалу, його відтворенням і нетривалим зберіганням [1, с. 193]. Довготривала пам'ять забезпечує тривале утримання знань, збереження умінь і навичок; їй властивий значний об'єм збереженої інформації. Істотною умовою запам'ятовування є розуміння. Тому рівень

розумового розвитку істотно впливає на процес запам'ятовування, зокрема, і на функціонування пам'яті, в цілому.

Проблеми пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями вивчали: Л. С. Виготський, А. В. Григоніс, Г. М. Дульнев, Х. С. Замський, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьєв, Б. І. Пінський, С. Я. Рубінштейн, Н. М. Стадненко, Ж.І.Шиф та ін. За їх дослідженнями, для учнів з інтелектуальними порушеннями властиві психічна пасивність, незрілість пізнавальних інтересів, недостатність усвідомлення цілей і осмислення змісту діяльності, що зумовлює низьку продуктивність мимовільного запам'ятовування. Пізнавальна інактивність важко піддається корекції, оскільки тісно пов'язана з первинним дефектом, тому використання мимовільної пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями і спроби її розвинути виявляються неефективними. Якість довільного запам'ятовування підвищується при підпорядкуванні його мисленню. Продуктивність довільного запам'ятовування залежить від усвідомлення необхідності засвоєння певних знань, володіння раціональними прийомами заучування, правильної організації мнемічної діяльності.

Л.С. Виготський, А.В. Григоніс «ядерними» властивостями пам'яті дитини з інтелектуальними порушеннями називають: сповільнений темп засвоєння нового, неміцність збереження і неточність відтворення матеріалу. Х.С. Замський, Л.В. Занков, Б.І. Пінський, С.Я. Рубінштейн відзначають переважання безпосереднього, мимовільного, механічного запам'ятовування над опосередкованим, довільним, логічним.

У дітей з інтелектуальними порушеннями страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи і послідовність завдань. Характерною особливістю пам'яті всіх дітей з інтелектуальними порушеннями є сповільнений темп засвоєння всього нового, неміцність збереження і неточність відтворення, невміння цілеспрямовано заучувати й пригадувати. Пам'ять дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку характеризується малим обсягом, малою точністю і міцністю запам'ятання словесного і наочного матеріалу.

Знижений рівень розвитку довготривалої пам'яті виникає через порушення осмислення інформації. Дитина з інтелектуальними порушеннями може мати хорошу механічну пам'ять, але при цьому не розуміти значення того, що вона запам'ятала. Крім перелічених недоліків пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями (сповільненість запам'ятовування, швидкість забування, неточність відтворення, епізодична забудькуватість), є також недосконалість їх пам'яті, обумовлене поганою переробкою сприйманого матеріалу.

Особливості пам'яті у дітей з інтелектуальними порушеннями залежать від ступеня їх розумового порушення. Обсяг запам'ятовування дітей з дебільністю є звуженим, мнемічні процеси – сповільненими, нестійкими, через що страждає і якість запам'ятовування: воно є неточним, фрагментарним, поверхневим і не опосередковується мисленням. Пам'ять у дітей з легкою імбецильністю формується досить повільно, матеріал запам'ятовується лише після багаторазових повторень, швидко забувається. Знання погано використовуються на практиці. Поряд з цим у деяких імбецилів відмічають випадки надзвичайно розвиненої пам'яті на цифри, дати, події, імена тощо (так звана гіпертрофія пам'яті). Діти з вираженою імбецильністю запам'ятовують лише ту діяльність або ті явища чи процеси, які викликають у них позитивні емоційні переживання. При ідіотії пізнавальна діяльність у дітей є повністю несформованою. Вони часто не впізнають рідних, близьких, реагують лише на тих людей, які постійно працюють з ними [2, с. 135-138].

За словами Н.М. Стадненко, своєрідність пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями порівняно з нормою полягає в зменшеній кількості матеріалу, що запам'ятовується [3]. За її дослідженнями, діти з інтелектуальними порушеннями, відтворюючи слова відразу ж після запам'ятовування, називають на 20% менше слів, ніж діти, що розвиваються нормально. При віддаленому відтворенні заучених слів (через добу) ця різниця між дітьми з інтелектуальними порушеннями та з типовим розвитком є ще помітнішою.

Н.М. Стадненко зауважує, що своєрідність пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями виявляється також у темпі запам'ятовування, його якості, міцності зберігання, а також швидкості забування [3]. За спостереженнями Л.С. Виготського, деякі учні спеціальної школи не можуть відповісти на питання, відтворити зміст заданого їм уроку навіть тоді, коли вони досить міцно його засвоїли. Однак, такий учень через кілька хвилин без будь-якого нагадування раптово сам згадує потрібну відповідь [4].

На низькому рівні в учнів спеціальної школи розвинена логічна осмислена пам'ять. Вони не намагаються зрозуміти зміст того, що запам'ятовують, не здійснюють спроб систематизувати певним чином матеріал для полегшення засвоєння. Логічно структуровану, доступну розумінню інформацію учні допоміжної школи засвоюють краще, ніж матеріал, позбавлений логічних зв'язків. Слова, які позначають конкретні предмети, діти засвоюють краще, ніж абстрактні і узагальнені; прості речення без складних граматичних конструкцій запам'ятовуються краще, ніж ті, які містять звороти, порівняння тощо.

Для діагностики довготривалої пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку використано такі методики: «10 слів», «10 картинок», «Відтворення оповідань», бесіда про казки, що проводиться у вигляді індивідуальної гри. Результати експерименту свідчать, що більшість (84% і 90% відповідно) молодших школярів з інтелектуальними порушеннями мають дуже низький рівень розвитку довготривалої слухової і зорової пам'яті, переважання наочної пам'яті над словесною. Їх пам'ять характеризується сповільненим запам'ятовуванням, швидким забуванням. Високий і середній рівень розвитку довготривалої пам'яті у досліджуваних відсутній.

Для таких дітей властиве ослаблення активної уваги і виражена стомлюваність, що негативно впливає на особливості їх пам'яті. Рівень розвитку довготривалої пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від ступеня інтелектуального порушення: чим вищий рівень інтелекту, тим вищий рівень розвитку довготривалої пам'яті, і навпаки.

Отже, специфічними особливостями пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку є: зниження обсягу пам'яті й швидкості запам'ятовування; мимовільне запам'ятовування менш продуктивне, ніж у нормі; механізм пам'яті характеризується зниженням продуктивності перших спроб запам'ятовування; переважання наочної пам'яті над словесною; зниження довільної пам'яті; порушення механічної пам'яті; знижений рівень розвитку довготривалої пам'яті через порушення осмислення інформації.

Рання діагностика та корекція відхилень у розвитку дітей є головною умовою їх ефективного навчання і виховання, попередження у них важких порушень та соціальної дезадаптації. Діти з інтелектуальними порушеннями здатні до розвитку, хоча він здійснюється уповільнено, атипово, іноді з різкими відхиленнями. При позитивній динаміці відбувається поступове поліпшення інтелектуальних функцій з розвитком процесів абстрагування й узагальнення. Формується вищий рівень пам'яті, стабілізується емоційна сфера, більш стійкими стають вольові прояви, з'являється можливість переключеності психічних процесів.

**Висновки.** Найважливішим засобом зміцнення пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку є така організація режиму життя, за якої могло б бути досягнуто максимальне відновлення сили і врівноваженості нервових процесів. Необхідний диференційований підхід до організації режиму праці та відпочинку учнів. Важливим при цьому є відповідне сімейне



виховання, використання наочно-практичних методів роботи, повторення і осмислення, взаємодія батьків і педагогів для корекції порушень пам'яті під час навчання і в позанавчальний час.

### Список використаних джерел

1. Загальна психологія: підручник / О.В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 464 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки: навчальний посібник / С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвєєва, за заг. ред. С.П. Миронової. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 264 с.
3. Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини: научно-популярная література / Н.М. Стадненко; ред. І. І. Білоус; Міністерство освіти України, Науково-дослідний інститут психології УРСР. – Київ: Рад. школа, 1967. – 115 с.
4. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский. Собр. соч. в 6 т. – Т.2. – Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – С. 386–395.

**Ю.С. Хваліна**, студентка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

## ПРОКРАСТИНАЦІЯ ТА ЇЇ ПРИЧИНИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Вступ.** Термін «прокрастинація» - відносно новий, проте ця проблема знайома кожному. Час від часу, можна помітити, що все більше і більше часу ми витрачаємо на речі, які не мають жодного відношення до нагальних справ, які потребують швидкого реагування та нашого особистого втручання. У період самовизначення студента, який намагається пристосуватися до почуття дорослості, знайти свій шлях до професійного визнання, а також планувати майбутнє, нерідко перешкодою стає саме прокрастинація. Вона притаманна не лише студентам, а й людям різного віку, проте найяскравіше проявляється, саме в період юнацтва. Коли люди схильні до візуалізації не всього шляху, не усвідомлення, як вони цього досягатимуть, а лише

омріяного досягнення, перемоги, які нерідко у цей час, стають недосяжно високими, та не адаптованими до можливостей студента. Результатом чого знижується продуктивність, а разом з тим успішність та заохочення, що може призвести навіть до депресивного стану, фрустрації, відчуття провини.

**Виклад основного матеріалу.** На актуальність даної теми вказує аналіз результатів дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців в галузі психології, які займалися проблемою прокрастинації, зокрема роботи Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинчерка, В. С Ковиліної, Н. Шухова. Е. Д. Скота, Т.Хокінса, К. Лея. П.Рингебах ввів у науковий обіг термін «прокрастинація» у книзі «Прокрастинація в житті людини». Н. Миграм, Дж. Р. Ферарі, А. Х. Чу, Дж. Н. Чой, розробляли власні класифікації видів.

У «Великому психологічному словнику» Б. Г. Мещеряков разом з А. П. Зинчерко дали визначення людини, яка потрапила під вплив прокрастинації. «Прокрастинатори - особистості, схильні зволікати в прийнятті рішень, відтягувати і відкладати виконання різних робіт «на потім»» [1]. У час швидких змін, технологічного процесу, такі люди стали більш помітними, а проблема зволікання, яка у наш час не має єдиних критеріїв чи однозначних методів запобігання цьому набула ще більшої популярності та актуальності.

Ключовею ідеєю Джона Пері у книжці «Мистецтво прокрастинації» є те, що автор запевняє: прокрастинація не теж саме, що і повна бездіяльність. Адже «прокрастинатор рідко ледарює; він, скоріше, робить умовно корисні справи - поливає квіти, заточує олівці або становить графік реорганізації файлів, замість того щоб цієї реорганізацією зайнятися» [2].

Петр Людвиг у своїй роботі «Переможи прокрастинацію» виділяє чотири інструментарії проти звички відкладати, та доводить необхідність їх використання:

- Мотивація – механізм, який просуває людину вперед, і, разом с тим, стає необхідною ланкою на шляху до довготривалої задоволеності собою, що надзвичайно підвищують рівень продуктивності.
- Самодисципліна – основний інструментарій, що дозволяє нам вийти із зони комфорту та робити конкретні кроки до реалізації своєї мети.
- Результати – необхідна емоційна та матеріальна віддача, що є наслідком кропіткої праці та здатна активізувати центри задоволення в мозку.
- Об'єктивність - здатність усувати хибні уявлення про світ і про самих себе. Тільки людина, яка здатна визнавати свої недоліки,

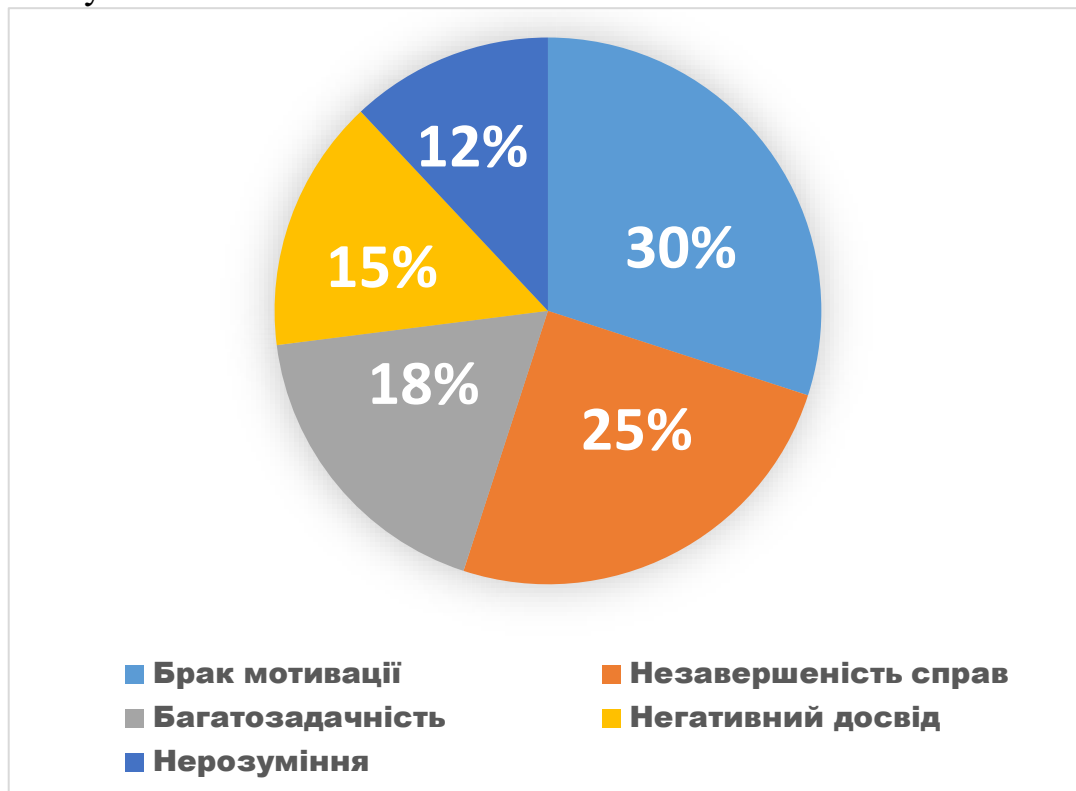
може почати над ними працювати [3].

Люди з найдавніших часів прокрастинують, проте наш час найбільше сприяє цьому, а тому сучасній людині просто необхідно навчитися боротися з прокрастиною. Особливо, на думку науковців до прокрастиною схильні люди юнацького віку. Для перевірки даного припущення нами було проведене дослідження серед студентів третього курсу факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету, мета якого – з'ясувати рівень вираженості прокрастиною. Це дало змогу встановити причинно-наслідкові зв'язки процесу, який продовжує викликати цікавість та бути актуальним серед молоді. Для цього нами було використано наступні методи.

За допомогою методу тестування, який розроблений за «Шкалою прокрастиною» Клері Лея з Йоркського університету в Канаді, було виявлено, рівень прокрастиною серед студентів 3-го курсу (вік 18-20 років). В діагностиці взяли участь 20 студентів, 11 з них чоловічої статі і 9 жіночої. Було виявлено такі результати. 27,2% студентів – сильні прокрастинатори, які залюбки відкладають важливі справи, в результаті чого сильно страждає їхня продуктивність. 55,3% - помірні прокрастинатори, що свідчить про те, що вони схильні до прокрастиною, але в потрібний момент можуть взяти себе в руки і вкластися у визначений термін. Інші 17,5% не мають вираженої схильності до байдикування, та їм не завдає складності виконувати завдання завчасно. Такі результати свідчать про незацікавленість та невмотивованість більшої частини студентів, а отже нам було важливо дізнатися причини високого рівня прокрастиною у студентів, що виявилися сильними і помірними прокрастинаторами.

У тестуванні нами були визначені основні причини прокрастиною: на першому місці – дефіцит мотивації, як найголовнішого механізму, що змішує долати перешкоди. Немає чіткої мети, а тому 30 % вважають, що саме брак мотивації – головна проблема їх відкладання справ «а потім». Незавершеність справ та їх нагромадження також, на думку 25% опитуваних, стає на заваді високого рівня продуктивності. Адже саме вони постійно псують будь-який результат. 18% на перше місце винесли багатозадачність, а саме невміння розставляти справи за пріоритетом. Тому задачі здаються нездійсненними. 15% віддали перевагу негативному досвіду. Коли людина стикається з завданням, яке асоціюється у неї з ситуацією, в якій вона раніше зазнала поразки, то несвідомо людина не хоче «дивитися» в цю область, а тому відкладає справи. 12% опитуваних вважають, що саме прокрастинувати їх змушую невміння конкретизувати поставлені задачі. Тобто, немає чіткого розуміння, що

саме і як вони будуть виконувати, а отже відбувається «відтягування моменту».



**Рис.1. Результати опитування студентів. Причини прокрастинації.**

**Висновок.** Прокрастинація у тій чи іншій мірі властива всім людям, а отже кожному потрібно встановлювати власні дедлайни. Перед кожним стоїть вибір: корегувати свої задачі, адаптувати їх під свій ритм життя, марнуючи можливості, чи все ж так адаптуватися самому, що звичайно є набагато важче. Важливо також усвідомлювати, що прокрастинація має не лише причини, а й варіанти вирішення. Тому, визнати себе прокрастинатором та почати боротьбу з цим не треба відкладати «на потім».

#### **Список використаних джерел:**

1. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Большой психологический словарь. АСТ, Прайм-Еврознак, 2009. 816с.
2. Перри Джон. Искусство прокрастинации. Ад Маргинем Пресс. 2016. 128 с.
3. Людвиг Петр. Победы прокрастинацию. Как перестать откладывать дела на завтра. Москва: Альпина Паблишер, 2014. 231с.

**О.М. Чайковська**, кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
**Є.О. Посна**, студентка 4 курсу спеціальності «Психологія»,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана  
Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **КОМУНІКАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: СУТНІСТЬ ТА ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ**

Перед вищою професійною освітою поставлені завдання підготовки фахівців, здатних задовольняти постійно мінливі вимоги ринкового середовища, адекватно реагувати і пристосовуватися до складних умов сучасного соціуму. Найважливішою метою системи професійної освіти є підготовка компетентних, конкурентоспроможних фахівців, здатних адаптуватися до змінних економічних умов, орієнтуватися в потоках інформації, готових до подальшого безперервного професійного саморозвитку та самореалізації.

Комунікативна діяльність є основою діяльності майбутніх фахівців. Метою комунікаційного процесу у роботі психолога є обмін інформацією для виявлення і вирішення проблем, сприяння створенню стратегій діяльності, спрямованих на поліпшення якості людського життя.

Серед відомих вчених проблемі розвитку комунікативних навичок багато уваги приділяли В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало, М.І. Сметанський та ін.). Значна кількість досліджень присвячена проблемі комунікативних умінь майбутніх учителів. Зокрема вони стосуються: умов та шляхів формування комунікативних умінь майбутніх педагогів під час навчально-виховного процесу (О.С. Березюк, І.Ю. Бруслова, М.О. Коць, Г.М. Мешко, І.В. Сипченко та ін.); психологічних аспектів формування комунікативних умінь педагогів (В.М. Галузяк, В.О. Киричук та ін.); комунікативних умінь як складових культури спілкування (М.П. Васильєва, Н.М. Стрельнікова, В.Є. Штифурак та ін.).

Не дивлячись на велику кількість теоретичних і емпіричних досліджень, певні особливості комунікативної діяльності потребують подальшого дослідження і уточнення.

Комунікативна діяльність з погляду загальної теорії діяльності не є незалежною і не може розглядатися як самостійна. Адже на перебіг реального спілкування людей, безумовно, впливають

різноманітні чинники, зокрема, когнітивні, соціальні, психологічні та інші сутнісні риси та статуси комунікантів; їх плінні, змінні в часі стани; конкретні умови комунікації тощо. Отже, комунікативна діяльність повинна розглядатися принаймні не у відриві від соціальної діяльності людини [1].

В. Кабрін, вивчаючи комунікативну природу особистості, розглядає комунікативну діяльність як смислотворчий процес життя будь-якої форми і рівня, оскільки в живих системах інформація, котра має життєвий смисл, не просто передається, але трансформується і твориться, втілюючись при цьому в різноманітних кодах – від генетичного до культурного. Він підкреслює, що основним способом розвитку комунікативної діяльності є транскомунікативні процеси, стани і відносини, під якими розуміються переходи, що мають тенденцію до обернення, і нові синтети між різними видами, формами, рівнями і світами людської комунікації на основі їхньої універсальної інформаційної природи. Якщо комунікація – це спілкування із стійкими характеристиками стилю, дистанції, ритуалу, термінології, позицій, то транскомунікація частіше за все проявляється в гуморі, жартах, аналогіях, метафорах, тобто у всьому тому, що виводить людину за межі буденного у нове, невідоме [3].

О. Бодальов, розглядаючи спілкування як обов'язковий формуючий чинник у розвитку комунікативної діяльності, звертає увагу на те, що взаємодія людей один з одним, окрім гри, навчання, виробничої чи побутової праці, також є діяльністю, оскільки, вступаючи у спілкування, люди, як правило, переслідують певну мету: стримати людину від неправильного вчинку, зробити іншого своїм одностороннім, реорганізувати власну діяльність [2]. В цьому випадку діяльність у формі спілкування – це активність індивіда, спрямована на досягнення усвідомлених цілей. Отже, без спілкування не може відбуватися повноцінний розвиток людини ні як особистості, ні як індивідуальності.

В. Рижов також зауважує, що відсутність здібності до спілкування, а отже, відсутність власне і комунікативної діяльності як особливої активності виключає можливість спільної діяльності, можливість з'єднання індивідуальних сил у суспільні сили. В такому розумінні комунікативна діяльність є особливою формою активності, через яку здійснюється створення колективної діяльності [5].

О. Леонтьєв, вказував, щоб краще зрозуміти природу комунікативної діяльності, слід зрозуміти категорію діяльності. Вчений у своїх працях доходить висновків, що взаємодіючи з оточуючим середовищем, людина засвоює «опредметнену» психологічну реальність. Категорія діяльності за О. Леонтьєвим

охоплює об'єкт та суб'єкт, таким чином психіка перетворюється в реальність людської діяльності [4].

Згідно з уявленням О. Леонт'єва, до структури діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, завдання, дії та операції. Він зазначав, що діяльність містить такі складові: 1 – пов'язана з мотивами, 2 – з метою, 3 – з операціями [4]. На думку вченого для комунікативної діяльності необхідно мати мотивацію на комунікацію, володіти мовою, знати і оперувати основними правилами комунікативної взаємодії, володіти невербальними засобами спілкування, розуміти їх, мати емпатійні здібності, володіти саморегуляцією поведінки та комунікації, планувати комунікативну діяльність, визначати пріоритети комунікативної діяльності, володіти культурою спілкування, добирати теми для комунікативної взаємодії [4].

Крім того, враховуючи, що комунікація – це процес спілкування, безпосередньої взаємодії, доцільним є зосередження уваги на роботах О. Бодальова, в яких розвивається впевненість щодо уявлення про актуальність трикомпонентної структури міжособистісної взаємодії. У рамках даних уявлень дослідник виділяє когнітивний (гностичний, інформаційний), емоційний (афективний) та поведінковий (практичний, регулятивний) компоненти. До когнітивного компоненту відносяться всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням навколишнього середовища і самого себе (відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява). Емоційний компонент відображає емоційні стани, що виникають у людей в процесі взаємодії. Поведінковий компонент враховує зовнішні прояви взаємодії: результати діяльності, вчинки, міміку, жести і мову [2, с. 106-108].

Теоретичний аналіз комунікативної діяльності дає змогу презентувати узагальнене розуміння означеного феномену. Комунікативна діяльність найчастіше розуміється як одна з форм взаємодії людей, як інформаційний аспект спілкування. Поняття «комунікативна діяльність» є ширшим, масштабнішим, ніж комунікації або спілкування, тому що комунікативна діяльність – це окремий вид діяльності, який вміщує як складові, процес передання та отримання інформації, спілкування, культуру комунікативної взаємодії тощо. Процес комунікативної діяльності передбачає становлення її основних ознак і параметрів, формування індивідуальних і групових її регуляторів. Розглядати комунікативну діяльність необхідно у процесуальному аспекті, оскільки вона характеризується через діяльність і має динамічний характер.

Отож, усі завдання, що стоять перед психологом, вирішуються за допомогою спілкування. У процесі спілкування обмін інформацією між його учасниками здійснюється як на вербальному, так і невербальному рівнях. Завданням психолога є створення

доброзичливої обстановки, знаходження відповідного способу поведінки і спілкування з клієнтом. Для цього необхідно знати не тільки техніки ведення бесіди і правила спілкування, психологічні особливості людей і значення невербальних засобів спілкування, а й володіти такими якостями, як ввічливість, привітність, люб'язність, спрямованість на людей, терпіння, інтуїція, співчуття.

### Список використаних джерел

1. Абрамович С.Д., Чікарьова М.Ю. Мовленнєва комунікація : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 234 с.
2. Бодалев А.А. Психологическое общение. Москва : Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: Н.П.О, “Модек”, 1996. 256с.
3. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. Москва : Смысл, 2005. 248 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. Вопросы философии. 1972. № 9. С. 95–108.
5. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога. Новгород : Изд-во Нижегород. ун-та. 1994. 163 с.

**О.А. Чеканська**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та практичної психології,

**Ю.П. Данчук**, кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

### НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ»

Інтенсифікація життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого



покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання» [1].

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому «професійного вигорання» знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (М. Буриш, Г. Діон, Л.М. Карамушка, Н.О. Левицька, Г.В. Ложкін, М. П. Лейтер, С.Д. Максименко, Л. Малець, Е. Махер, В.Є. Орел, М.Л. Смульсон, Т.В. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В.В. Бойко, Н.Є. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т.І. Ронгинська, О.С. Старченкова та ін.). Окрім того, деякі вияви синдрому «професійного вигорання» вивчались, як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками, у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г.І. Каплан, І.П. Куш, К. Маслач, Г.Е. Робертс, Б. Дж. Седок, В.Є. Семеніхіна, К. Черніс, А.Є. Юр'єв, Л.М. Юр'єва та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. Ван Вак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, Р. Сміт, Р. Уейнберг, Р. Флиппин, А. Хакней та ін.) тощо [2; 3; 5].

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому «професійного вигорання» у працівників освітніх організацій досліджувались такими вченими, як: О.А. Баранов, В.В. Зеньковський, Л.О. Китаєв-Смик, Л.Ф. Колеснікова, Ю.Л. Львов, В.В. Никонов, А.О. Реан, А.С. Шафранова та ін. Що ж до особливостей вияву синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників вітчизняних освітніх організацій та соціально-психологічних детермінант його виникнення, то ця проблема не виступала раніше предметом спеціального дослідження [1].

Поняття «стрес» розглядається як реакція організму, яка виражається у стані напруги, пригніченості та виникає у людини під натиском екстремального впливу. Стрес є комплексним процесом, який включає як фізіологічні, так і психологічні компоненти. За допомогою стресу відбувається мобілізація організму на самозахист, до пристосування до нової ситуації, приводє у дію захисні механізми, що забезпечують опір дії стресу чи адаптацію до нього [3].

Стрес має три стадії прояву (за Г. Сельє): 1) стадія тривоги – у відповідь на швидке зниження рівня стійкості організму, порушення деяких вегетативних та соматичних функції організм мобілізує резерви і включає механізми саморегуляції захисних процесів; 2) стадія опору – організм намагається чинити опір загрозі або справлятися з нею, якщо загроза продовжує діяти і її не можна

уникнути; 3) стадія виснаження – настає у випадку порушення захисних пристосувальних механізмів при надмірно сильному і тривалому впливі стресора, дуже різко знижуються адаптаційні резерви та опір організму, як наслідок з'являються функціональні та морфологічні порушення [2].

У стресі виділяють три ступені прояву: слабкий (вказує практично на його відсутність, психічний стан при цьому майже не змінюється, фізичні та фізіологічні зміни не спостерігаються), середній (відбуваються відчутні зміни у соматичному та психічному станах, спостерігається загальна мобілізація психічної діяльності, часто не притаманна людині у звичайних обставинах), сильний (відбувається порушення та розлад основних фізичних, фізіологічних та психічних функцій людини) [1; 5].

Поняття «професійний стрес» у роботі Т. Зайчикової визначається як багатовимірний феномен, який виражається у фізіологічних і психологічних реакціях на складну професійну ситуацію. Існує три основні підходи до вивчення професійного стресу – екологічний (стверджується, що професійний стрес виникає в результаті невідповідності вимог професійного середовища та індивідуальних ресурсів людини, що працює), транзакційний (професійний стрес трактується як індивідуальна пристосувальна реакція людини на ускладнення ситуації; центральне місце в аналізі займає суб'єктивна значущість ситуації, в якій діє людина, і стратегії подолання труднощів), регуляторний (стрес розуміється як особливий клас станів, що відображає механізми регуляції діяльності в ускладнених умовах; основним предметом дослідження є деталізація уявлень про зміну механізмів регуляції діяльності під впливом різних факторів, а також визначення їх «ціни» з точки зору внутрішніх витрат) [2].

Соціальні, політичні, економічні та культурні зміни, які відбуваються в країні зараз, висувають до працівників освітніх організацій нові, більш складні вимоги, що безумовно впливає на психологічний стан цих працівників, провокує виникнення емоційного напруження та розвиток значної кількості професійних стресів. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання». Синдром «професійного вигорання» розглядається як наслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. З точки зору визначення стресового процесу за Г. Сельє, (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), вигорання відноситься до третьої стадії, якій передують стійкий і непідвладний контролю рівень збудження. Термін окреслює психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги [4].

Структура синдрому «професійного вигорання» визначається як

трикомпонентна система. За К. Маслач та С. Джексоном включає емоційне виснаження, деперсоналізацію та редукцію особистісних досягнень. За визначенням В. В. Бойка, структура синдрому включає такі компоненти як: напруження, резистенція, виснаження. Г. Е. Робертс у класифікації симптомів «професійного вигорання» виділяє: 1) зміни в поведінці; 2) зміни в мисленні; 3) зміни в почуттях; 4) зміни в здоров'ї. Також синдром з погляду наявності рівнів його розвитку, включає: 1) перший рівень, що проявляється у легкій формі і виражаються в турботі про себе, ознаки процесу помірні, недовгі і випадкові; 2) другий рівень – симптоми проявляються регулярніше, носять більш затяжний характер, і важче піддаються корекції; 3) третій рівень – ознаки і симптоми «професійного вигорання» є хронічними, можуть розвиватися фізичні і психологічні проблеми типу виразок і депресії; спроби піклуватися про себе, як правило, не дають результату, а професійна допомога може не давати швидкого полегшення [3].

В процесі аналізу детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання», Т. Зайчиковою було побудовано модель яка включає: 1) соціально-економічні детермінанти (економічна нестабільність; складні політичні процеси; інтенсифікація професійної діяльності; соціальний статус професії; рівень соціального захисту; рівень оплати праці в даній галузі тощо); 2) соціально-психологічні детермінанти (бажання працювати в обраній організації чи сфері діяльності; ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі; фактори ефективності праці; мотиви праці; конфліктність колективу; задоволеність життєдіяльністю колективу тощо); 3) індивідуально-психологічні детермінанти (особистісні: рівень тривожності, агресивності, фрустрованості, ригідності, рівень суб'єктивного контролю тощо; соціально-демографічні та професійні: вік, стать, стаж професійної діяльності, сімейний статус тощо) [2].

Назарук Н.В. вивчаючи психологічні засоби профілактики «професійного вигорання» вчителя, встановила взаємозв'язки професійного вигорання зі стратегіями подолання стресових ситуацій та ресурсами особистісно-професійного становлення у вигляді внутрішніх передумов самоактуалізації особистості, індивідуально-типологічних відмінностей як акцентуацій відповідних рис характеру і темпераменту, типів спрямованості особистості, гармонійності чи конфліктності Я-концепції, а також суб'єктивної оцінки умов праці та професійно важливих рис учителя [1].

**Висновки.** Отже, синдром професійного вигорання тісно пов'язаний з поняттям емоційного вигорання, яке визначається як вироблений особистістю механізм психологічного захисту; як форма професійної деформації особистості, що складається під впливом зовнішніх і внутрішніх передумов; або один із проявів стресу, з яким

стикається людина у власній професійній діяльності. Синдром професійного вигорання є загальною назвою наслідків тривалого робочого стресу і певних видів професійної кризи, тобто це стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування.

Подальші дослідження вбачаємо у пошуках та виробленні профілактичних, корекційних засобів з метою попередження виникнення та подолання професійного вигорання у працівників різних організацій.

### Список використаних джерел

1. Абабков В. А. Адаптація к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Зайчикова Т. В. Профілактика та подолання синдрому «професійного вигорання» у вчителів: соціально-психологічні та гендерні аспекти / За наук. ред. Карамушки Л. М. – К. : «Міленіум», 2004. – 24 с.
3. Карамушка Л. М. Синдром «професійного вигорання» у вчителів: гендерні аспекти. – К. : «Міленіум», 2003. – 40 с.
4. Кушнірук Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів (соціально- психологічний аспект) // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 6–10.
5. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К. : НДП, 1990. – 240 с.

**Т.І. Щербак**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри психології,  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С. Макаренка,  
м. Суми, Україна

## Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ У РАННІЙ ЮНОСТІ

Індивідуальні психологічні особливості юнаків, зокрема система їх уявлень про себе, Я-концепція значною мірою впливають на процес професійного самовизначення, однак залишаються при цьому малодослідженими, що і зумовлює науковий інтерес до проблеми Я-концепції як фактору професійного самовизначення у ранній юності.

У сучасній психологічній літературі уявлення людини про себе або Я-концепція розглядається в якості внутрішнього аспекту самовизначення – об'єктивної оцінки своїх уявлень про себе і своїх можливостей у досягненні тих чи інших цілей, пов'язаних з професійним самовизначенням. Я-концепція особистості постає не тільки умовою правильного вибору професії, але й важливою детермінантою успішного оволодіння майбутньою професією [1;3].

В емпіричному дослідженні було задіяно 40 учнів 11-х класів Сумської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 20. В ході дослідження використано методику «Дослідження самоставлення» (С. Р. Пантелєєв), методику «Шкала дитячої Я-концепції Пірса-Харріса», методику «Диференційно-діагностичний опитувальник» (Є. Клімов) [2], методику «Визначення схильності до певної професійної діяльності» (Л. А. Йовайши).

За результатами емпіричного дослідження можемо констатувати, що більшість респондентів відчувають потребу у самоприйнятті (62 %) та самовпевненості (67,5%), люди схильні приймати не всі свої позитивні сторони та критикувати не всі свої недоліки, при появі труднощів впевненість у собі знижується, зростає тривога.

У більшості респондентів (87,5 %) переважає реалістичне ставлення до своєї поведінки; юнаки оцінюють свій інтелект (85 %), зовнішність (87,5 %), тривожність (75 %), спілкування (77,5 %) на середньому рівні. У більшості досліджуваних (60 %) спостерігається реалістичне ставлення до життєвої ситуації, вони мають високий рівень задоволеності положенням в сім'ї (52,5 %), середній рівень впевненості в собі (85 %) тобто для них характерна реалістична самооцінка.

Більшість респондентів виявляють схильність до таких типів професії як: «людина-людина» (30 %) – це говорить про те, що юнаки, котрі обирають цей тип професії вміють встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти їх та вміють входити в контакт з незнайомими людьми, спостерігається терплячість, вміння стримувати свої емоції та «людина-техніка» (30 %) – це говорить про те, що юнаки будуть мати справу з неживими, технічними об'єктами праці (машини, механізми), для цього типу професії потрібно мати гарну координацію рухів, точне зорове, слухове, кін естетичне сприйняття, розвинене мислення, концентрація уваги.

Досліджувані юнаки віддають перевагу таким схильностям до певної професійної діяльності як: схильність до розумових видів діяльності (35 %) – це говорить про те, що всі професії пов'язані з наукою. Учні, котрі обирають цю сферу діяльності повинні володіти

високим рівнем інтелекту, відрізнятися раціональністю, незалежністю і оригінальністю суджень, аналітичним складом розуму; схильність до роботи з людьми (20 %) – це говорить про те, що всі професії, пов'язані з навчанням, вихованням, обслуговуванням побутовим, торгівельним, медичним, довідково-інформаційним. Обирають ці професії учні, котрі відрізняються товариськістю, здатністю знаходити спільну мову з різними людьми, швидко розуміти їх настрій, наміри, добре пам'ятати їх особисті якості і особливості; схильність до роботи на промисловості (15 %) – це говорить про те, що активність у юнаків проявляється у виготовленні предметів, обслуговуванні машин, вирощування рослин, відхід за тваринами.

За результатами статистичної обробки кореляційний зв'язок було встановлено між такими критеріями Я-концепції та професійним самовизначенням як:

- самооцінка за показником щастя та задоволеність та схильністю до професії людина-природа ( $p=0,041$ ), це свідчить про те, що юнаки із високою самооцінкою за показником щастя та задоволеності значимо частіше обирають такий тип професії як «людина-природа», відповідно такі старшокласники реалістично ставляться до життєвої ситуації, надихають на роботу вміння передбачати і оцінювати дуже мінливі природні фактори, їм характерна відповідальність за те, що вони виконують;

- самовпевненість корелює з типом професії людина-техніка ( $p=0,008$ ), а, отже, учні схильні обирати тип професії «людина-техніка» достовірно частіше виявляють самовпевненість, в звичних для себе ситуаціях вони зберігають працездатність, мають впевненість в собі при використанні та обслуговування технічних пристроїв;

- самооцінка за показником спілкування корелює з типом професії людина-людина ( $p=0,000$ ), відповідно чим вища самооцінка за показником спілкування, тим людина частіше обирає такий тип професії як «людина-людина». Це підтверджується і вимогами до професій цього типу та успішної роботи за цим профілем, а саме: потрібно навчитися встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти їх та вміння входити в контакт з незнайомими людьми;

- самооцінка за показником інтелект та тип професії «людина-знакова система» ( $p=0,000$ ), отже, частіше схильні обирати такий тип професії як «людина-знакова система» юнаки із високою самооцінкою свого інтелекту, відповідно для цього типу професії важливим є інтелект, вміння аналізувати та узагальнювати інформацію, уміння бачити те, що стоїть за умовними знаками, терплячість;

- самооцінка за показником поведінка корелює з типом професії людина-художній образ ( $p=0,001$ ), а, отже, юнаки із впевненістю в адекватності власної поведінки більшою мірою схильні обирати тип професії «людина-художній образ», відповідно для цього типу професії характерне реалістичне ставлення до своєї поведінки.

Щодо кореляції між Я-концепцією та схильностями до певної професійної діяльності, було виявлено кореляцією між:

- впевненістю в собі та схильністю до роботи з людьми ( $p=0,010$ ), тобто, у самовпевнених юнаків більшою мірою виявляється схильність до роботи з людьми, відповідно упевнені в собі люди швидше за інших досягають успіху, завжди мають величезний вплив на оточуючих. Вони товариські, енергійні, менш залежні від обставин, оскільки воліють формувати їх самі;

- замкнутість ( $p=0,043$ ), самоприв'язаність ( $p=0,002$ ), та схильність до розумових видів діяльності, що свідчить про те, що чим вищий рівень замкнутості та самоприв'язаності наявний у старшокласників, тим частіше такі юнаки мають схильність до розумових видів діяльності, відповідно такі досліджувані мають вибіркове ставлення як до себе взагалі, так і до своїх особистісних можливостей, прагнуть змінити лише деякі якості при збереженні інших;

- самооцінка за показниками тривожності ( $p=0,038$ ), положення в сім'ї ( $p=0,022$ ), впевненості в собі ( $p=0,000$ ) та схильність до роботи на промисловості, що свідчить про те, що юнаки із схильністю до роботи на промисловості достовірно частіше оцінюють себе як самовпевнених із значущим положенням сім'ї, однак із високою тривожністю, відповідно для юнаків цього типу характерна тривожність пов'язана з специфічною сферою праці, спостерігається високий ступінь задоволеності положенням в сім'ї, спостерігається реалістична самооцінка працівників в цьому типі професії;

- самооцінка за показниками самовпевненості ( $p=0,000$ ), внутрішнього конфлікту ( $p=0,036$ ), положення в сім'ї ( $p=0,022$ ), впевненості в собі ( $p=0,000$ ) та схильність до естетики та мистецтва, тобто чим вища самооцінка за показниками самовпевненості, внутрішнього конфлікту, положення в сім'ї, впевненості в собі, тим людина достовірно частіше має схильність до естетики та мистецтва, відповідно цей тип професії притаманний тим, хто в звичних для себе ситуаціях зберігає працездатність, впевненість в собі, мають орієнтацію на успіх, при появі труднощів впевненість у собі знижується, зростає тривога, неспокій, розвинення рефлексія переходить в само черпання, що приводить до знаходження якостей та властивостей, які засуджуються;

- впевненість у собі та схильність до рухливих видів діяльності

( $p=0,015$ ), тобто, юнаки схильні до рухливих видів діяльності значимо частіше впевнені в собі, відповідно цей тип професії обирають люди, котрі відчувають силу власного Я, у яких домінує мотив успіху, людина поважає себе, задоволена собою, своїми досягненнями;

- самооцінка за показником інтелекту та схильність до планово-економічних видів праці ( $p=0,041$ ), що свідчить про те, що чим вища самооцінка за показником інтелекту, тим більше учень схильний до планово-економічних видів праці, відповідно для цього типу професії важливим є інтелект, вміння аналізувати та узагальнювати інформацію, ця професія вимагає від людини зібраності та охайності.

Отже, взаємозв'язок між Я-концепцією та професійним самовизначенням у ранній юності підтверджується: Я-концепція постає фактором професійного самовизначення, натомість вдало обрана професія підвищує самоповагу людини і позитивне уявлення про саму себе, дозволяє повніше відчувати задоволеність життям.

### Список використаних джерел

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк : навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996 – 400 с.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер с англ. / под ред. Толстых А.В. / Э. Эриксон. – М. : Феникс, 1996. – 386 с.

**А.Ю. Якимова**, магістрантка факультету іноземних мов,  
*Науковий керівник: Н.М. Макаренко*, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної та вікової психології,  
Криворізький державний педагогічний університет,  
м. Кривий Ріг, Україна

## АНГЛІЙСЬКА МОВА ЧЕРЕЗ МНОЖИННІ ФОРМИ ІНТЕЛЕКТУ

Знання іноземної мови є однією з вимог, які для людини ставить сучасне життя. Вона необхідна не тільки для спілкування, а й для отримання освіти, і в подальшому для побудови кар'єри. Декілька десятиліть тому англійська мова вважалась іноземною, але як наслідок процесу глобалізації, вона стала міжнародною. Таким чином, вивчення іноземних мов є обов'язковою складовою навчальних програм не тільки у вищих навчальних закладах, а й у загальноосвітніх школах.



Перед вчителем англійської мови постає проблема навчання учнів з різними здібностями. Одним із пріоритетів сучасної освіти – є особистісно-орієнтоване навчання, яке ураховує особливості індивідуального розвитку кожного учня. У Державному стандарті зазначається, що «особистісно-орієнтований підхід здійснюється через варіативність методик організації навчання залежно від пізнавальних здібностей» [1]. Тому, застосування теорії множинного інтелекту на уроках англійської мови є актуальною.

Говард Гарднер визначає інтелект як біопсихологічний потенціал людини для переробки інформації, який може бути активізований з метою вирішення проблем або створення продуктів, що мають цінність у певній культурі. Він виокремив сім типів інтелекту на початку свого дослідження і восьмий у 1998 р., а саме: логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, візуально-просторовий, кінестетичний, музично-ритмічний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, природничий [2, с. 7-9]. Більш того, теорію множинного інтелекту вивчали Т. Армстронг, М. Е. Крістісон, Б. Кемпбел, М. Азенкс, Д. Ларсен-Фріман, М. Чошанов, В. Зінченко.

**Мета дослідження** – визначити використання теорії множинного інтелекту на практиці, а саме при вивченні англійської мови.

Для проведення дослідження нами була сформована експериментальна група у кількості 12 магістрів першого року навчання, факультету іноземних мов. Експеримент проводився 1 жовтня 2019 року на базі Криворізького державного педагогічного університету. Студентам було запропоновано оцінити 40 тверджень анкети за п'ятибальною шкалою (5 – найвищий бал, 1 – найнижчий бал), не вагаючись. Анкета була розроблена Л. Байсарою, та схвалена одним із послідовників Г. Гарднера [2, с. 18-19].

Результати дослідження можна представити за допомогою діаграми:

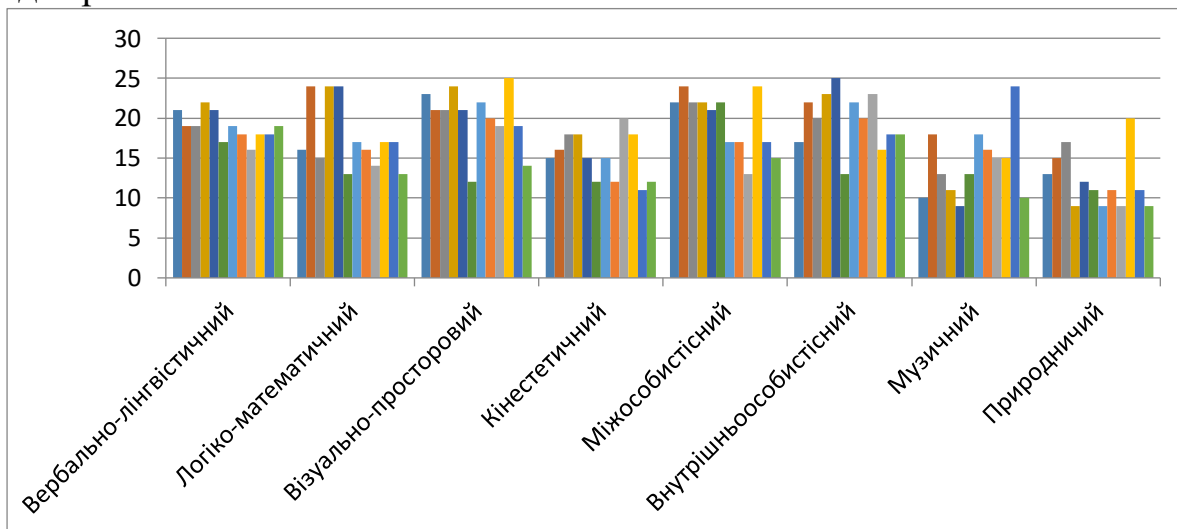


Рис. 1. Результати анкетування досліджуваних

Як видно з вище наведеної діаграми, у магістрів першого року навчання факультету іноземних мов найкраще розвинені візуально-просторовий інтелект (5 осіб), внутрішньоособистісний інтелект (4 особи), міжособистісний інтелект (3 особи), логіко-математичний (2 особи), музичний (1 особа) та вербально-лінгвістичний (1 особа).

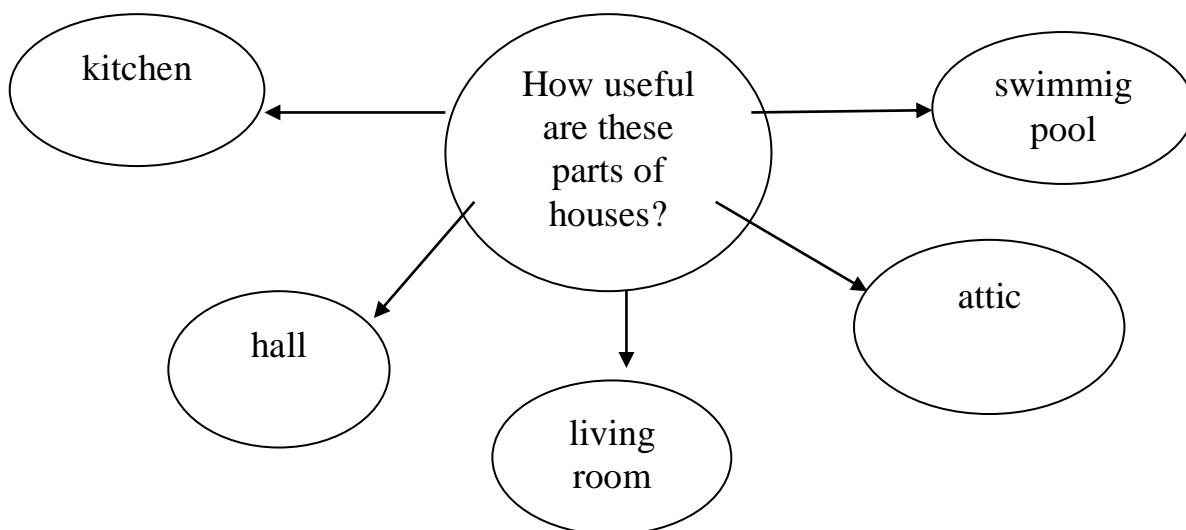
Найгірше розвинені природничий інтелект (8 осіб) та музичний інтелект (4 особи).

Цікавим фактом є те, що троє досліджуваних мають однаковий розвиток двох видів інтелекту одночасно: логіко-математичний та міжособистісний, логіко-математичний та візуально-просторовий, візуально-просторовий та внутрішньоособистісний.

Зважаючи на те, що опитувані є студентами факультету іноземних мов, а саме відділення англійської мови, ми пропонуємо завдання на розвиток інтелекту, який розвинений у більшості студентів найкраще (візуально-просторовий) та розвинений найгірше (природничий) англійською мовою.

Студенти з візуально-просторовим інтелектом мають активну уяву та здатні створювати візуальні ілюстрації для відтворення понять. У мозку передусім з'являються образи та картинки, а потім – відповідні їм слова [2, с. 68-69]; тому ми пропонуємо такі види завдань:

1) Describe the following diagram. Talk to each other about the usefulness of each one.



2) Make a presentation “The house of my dream”.

Людина з розвиненим природничим інтелектом із задоволенням досліджує довкілля, надає перевагу навчанню у відкритому просторі.

Можна запропонувати такі види завдань:

1) Match the words with the definitions one by one:

*drought environment flood global warming greenhouse effect nuclear disaster oil spill ozone layer pollution recycle save waste*

- when heat cannot escape from the atmosphere and the temperature on earth goes up *greenhouse effect*
  - to use something again, or change something so that you can use it again \_\_\_\_
  - the natural world around us \_\_\_\_
  - to stop using something (for example water, money, electricity) or to use it less \_\_\_\_
  - the part of the earth's atmosphere which protects the earth from the sun \_\_\_\_
  - an accident when oil comes out of its container, for example at sea
  - a long period of time when there is no rain \_\_\_\_
  - the process of making the air, water or land worse, with chemicals, for example \_\_\_\_
  - a large quantity of water that suddenly covers an area \_\_\_\_
  - the increase in the temperature on earth \_\_\_\_
  - to use something more than necessary, or in an incorrect way \_\_\_\_
  - an accident with nuclear power, usually causing radioactivity \_\_\_\_
- [3, с. 70].

2) A teacher shows documentaries about animals and plants then discuss with students.

3) The class is outdoors. A teacher asks students to describe plants, animals, and landscapes.

Результати формувальної роботи будуть представлені у наступних публікаціях.

**Висновки.** Розвиток інтелекту є копіткою та довготривалою роботою. У статті ми спробували зорієнтувати майбутніх та працюючих вчителів на такий спосіб його розвитку. Вчителі англійської мови можуть розробляти та використовувати завдання на уроках англійської, спираючись на теорію множинного інтелекту. Це зробить заняття більш продуктивними та підвищить успіхи у навчанні. Процес викладання та вивчення англійської мови перетвориться в цікаве заняття не тільки для викладача, а й для учнів.

### Список використаних джерел

1. Антоненко Н. Є. Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера як засіб диференціації іншомовної підготовки школярів / Н. Є. Антоненко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2014. – Вип. 10. – С. 110–112. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm\\_2014\\_10\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_10_33).
2. Байсара Л. І. Англійська мова через множинні форми інтелекту [Текст]: навч. посіб. / Л. І. Байсара – Д. : РВВ ДНУ, 2011. – 136 с.
3. Spencer D. Gateway: B1: student`s book. Macmillan, 2013. 162 pp.

**С.О. Ярема**, студент 4 курсу спеціальності «Психологія»,  
*Науковий керівник:* **О.М. Чайковська**, кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧБОВОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗВО ЯК ОДНА ІЗ МОЖЛИВИХ ПРИЧИН ВИНИКНЕННЯ ПРОКРАСТИНАЦІЇ**

Визначивши можливі причини виникнення академічної прокрастинації в індивіда, треба зосередити особливу увагу на навчальній мотивації особистості. Взагалі, під мотивацією у психології розуміють систему психологічних процесів, які спрямовують особистість на виконання певної діяльності, чи прийняття конкретних рішень. Велике різноманіття потреб людини часто залишаються поза увагою, за рахунок виокремлення їх місця в ієрархії. Звичайно, можна сказати, що на невеликий період часу особистість може існувати у повній відсутності бажань та мотивів, що може свідчити і про порушення функціонування особистості. Як тільки одна із потреб задоволена, виникає наступна, і так до безкінечності.

Постановку особистістю певних цілей та реалізацію вольових дій щодо їх реалізації визначає рівень домагань, тобто прагнення досягнути тих цілей, на які спроможний індивід. В основі рівня домагань лежить самооцінка [1].

Усвідомлені потреби особистості щодо власних цінностей та теоретичних поглядів перетворюються у переконання, основою яких можуть виступати світоглядне бачення світу індивідом. Також він залежить від суб'єктивного досвіду особистості та пізнавальних можливостей її психіки.

Мотивація учбової діяльності є важким для сприйняття конструктом, який включає не тільки мотиви, але й цілі, стратегії реагування на невдачі, наполегливість індивіда, когнітивні елементи та механізми особистості.

Під мотивами мається на увазі як свідомі, так і несвідомі причини виконання будь-якої діяльності, основою яких є різні потреби та цінності особистості. Вони, зокрема поділяються за інтенсивністю, змістом та місцем в ієрархії. Від співвідношення змісту мотивів і характеру діяльності, яка виконується залежать навіть особливості їх впливу на ефективність діяльності, яка виконується і психологічне благополуччя її суб'єкта [2].

Сучасні дослідження, спрямовані на оптимізацію та трансформацію навчального матеріалу здебільшого зосереджені на мотиваційному аспекті учбової діяльності. Більшість соціально-психологічних досліджень вказує на те, що мотивація є неоднорідною, і залежить не тільки від особистісних властивостей, а й особливостей найближчої референтної групи, в якій діє суб'єкт дослідження. Крім того, вона є постійним відображенням загального культурного розвитку соціуму, віддзеркаленням різних моральних установок, цінностей певної соціальної групи, до якої може належати індивід.

Учбова мотивація є суцільно індивідуальною, і є включеною до конкретного виду діяльності, а саме навчання. Вона вирізняється з поміж інших через особливості установи, де вона може реалізовуватися, особливостями організації цього процесу, суб'єктними властивостями суб'єктів процесу, специфікою навчального предмету чи діяльності, які виконують ці суб'єкти. Її можна розвинути, створити, або ж видозмінити. Наприклад, необхідною умовою для створення у молодих людей учбової мотивації є можливість проявити власну розумову самостійність та ініціативність протягом процесу навчання. Тим паче, якщо активно використовувати різні методи вияву ініціативи у навчальній діяльності, тим легше зацікавити студента до пізнавальної активності. Основним засобом формування стійкого інтересу до навчання, для викладачів є використання у своїй роботі таких завдань, для вирішення яких студенти мають завжди бути в активному пошуку. Сам навчальний матеріал і прийоми навчальної роботи мають відрізнитися своєю різноманітністю, проте, не варто надмірно реалізовувати цей принцип. Не варто зосереджувати увагу лише на подачі нового матеріалу, важливо розкривати всі аспекти основного. Визначальним стає можливість емоційно забарвити матеріал, що викладатиметься, щоб викликати активний пізнавальний інтерес з боку студентів [3].

На внутрішньоструктурну динаміку учбової мотивації студентської молоді впливає ряд чинників. Окрім використання демократичного стилю спілкування та особистісного підходу, відкидання оцінок та обмежень у часі, варто зауважити, що велику роль грає створення ситуацій вибору та перехід до творчих видів роботи. Всеціла сукупність поданих раніше характеристик свідчить про те, що психолого-педагогічний феномен учбової мотивації потребує не тільки структурної організації, а й врахування динамічності та вікової обумовленості. Тим більше, що існує ймовірність ситуативного прояву феномену.

Більшість закордонних психологів протиставляли внутрішні та

зовнішні аспекти учбової мотивації. Якщо при внутрішньому, учбова діяльність само по собі представляла для особистості інтерес, то при зовнішньому – інтерес до діяльності був спричинений зовнішніми причинами, що мало негативний вплив на індивіда, заважало йому. Дослідження вказують на позитивний вплив внутрішньої мотивації, яка спрямовує індивіда на вирішення творчих завдань, проявом понятійного мислення та когнітивної гнучкості. Вона стає передумовою використання ефективних стратегій в навчальній поведінці, продуктивних копінг-стратегій, проявом наполегливості та психологічного благополуччя. Ентузіазм, який проявляє особистість при виконанні різних навчальних завдань тільки підкреслює те, що вона отримує задоволення від реалізації свого пізнавального інтересу.

Більш детально щодо протиставлення внутрішньої й зовнішньої мотивації можна дізнатися проаналізувавши теорію самодетермінації. Стверджується, що є чотири типи регуляції в зовнішній мотивації – екстернальний, інтровертований, ідентифікований та інтегрований, які характеризуються різними ступенями фрустрації та потреби в автономії. Наприклад, максимальний рівень фрустрації відповідає екстернальній регуляції. Потреба в автономії виступає прагненням особистості бути активним суб'єктом, мати можливість керувати власною діяльністю та бути її джерелом. Емпіричні дослідження, які проводилися в рамках цієї теорії, показали, що на відміну від зовнішньої ідентифікованої, інтегрованої та внутрішньої мотивації, тобто автономних форм регуляції, зовнішня інтровертована й екстернальна мотивація, які контролюються, пов'язані із менш продуктивними реакціями на труднощі, досягненнями в діяльності, та порівняно низьким психологічним благополуччям.

Уявлення про зміст й структуру мотивації досягнень ми можемо побачити в роботах Т. О. Гордевої. Вона писала, що внутрішня і зовнішня учбова мотивації складаються із мотивів, відповідних змісту навчальної діяльності чи зовнішніх по відношенню до неї, спрямованих на подолання чи задоволення інших потреб, які й не пов'язані з нею, можливо тільки опосередковано [4].

Внутрішня учбова мотивація полягає в реалізації потреб у пізнанні, саморозвитку та певних досягненнях. Зовнішня ж визначається потребами у прийнятті соціумом, повазі та особистісній автономії. Але попри все різноманіття зовнішніх мотивів, переважаючим є прагнення досягнути поваги і визнання найближчого оточення, а також розвиток самоповаги через реалізацію власних досягнень.

Узагальнивши раніше подану інформацію, варто виокремити велику роль емоційного аспекту, та його залежності від нього загальної спрямованості дії, яка є результатом виникнення певної мотивації суб'єкта. Експресивний характер мотивації дає змогу

швидко змінювати поле та особливості діяльності особистості, студента зокрема. Тому, в період академічного становлення особистості в юнацькому віці, сила потреби буде схилити, або ж навпаки відштовхувати індивіда від себе, викликати прояв негативних емоцій, чи нав'язливого почуття невдачі. Наприклад, при середній силі потреби, будь-які негативні емоції будуть підштовхувати студента до мобілізації власних сил та можливостей, для подальшої діяльності. Якщо ж брати до уваги найсильнішу з усіх потреб, особливо, при наявності невдачі, в особистості станеться емоційне перенапруження, виникне почуття дезорієнтації.

#### Список використаних джерел

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – 158 с.
2. Базика Є.Л. Феномен психофізіологічного стану прокрастинації [Електронний ресурс] / Є.Л. Базика // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1. – Режим доступу: [www.es.rae.ru/mino/158-1023](http://www.es.rae.ru/mino/158-1023)
3. Божович Л.І. Вивчення мотивації дітей і підлітків / Л. І. Божович. – Х. : Прапор, 2006. – 352 с.
4. Гордеева Т.О. Опитувальник «Шкали академічної мотивації» / Т.О. Гордеева, О.І. Осін. // Психологічний журнал. – 2014. – Т. 35. – №4. – С. 96–107.

**В.В. Яценко**, студентка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка,

*Науковий керівник:* **Н.В. Завязкіна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології факультету психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

## ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Соціальна тривожність є одним із найпоширеніших психічних розладів, формування якого зазвичай починається в ранньому підлітковому віці. За статистичними даними 2002 року, близько 2,6% осіб в Україні стикаються з цією проблемою протягом життя [1]. Однак важко говорити, наскільки ця цифра могла збільшитися з того

часу через відсутність якісних епідеміологічних досліджень в Україні за останні роки.

Підлітковий вік є найбільш вразливим до виникнення різного роду фобій та тривожності, що обумовлено соціальною ситуацією розвитку й формуванням особистісної та соціальної рефлексії [2, с. 6-7]. При цьому соціальні фобії можуть мати різний ступінь вираженості – від субклінічних форм (сором'язливість, невпевненість у собі) до клінічних форм, відображених в МКХ-10.

Водночас розпізнавання розладу зазвичай викликає певні труднощі у фахівців й часто призводить до помилкового трактування його ознак як проявів депресії чи інших невротичних порушень, особливо у підлітковому віці [3]. Окрім цього, фахівці часто схильні недооцінювати особливості цього розладу, вважаючи соціальну тривожність особистісною рисою на кшталт сором'язливості, або ж помилково думають, що для підлітків це характерна ознака вікового періоду.

На сьогодні, за кордоном існує вже чимало методик для діагностики проявів соціальної тривожності, найбільш поширеними з яких є діагностичні інтерв'ю та стандартизовані опитувальники у формі самозвіту, психометричні характеристики яких було підтверджено на практиці [4]. Втім, в нашій країні поки що відсутній надійний інструментарій для вимірювання соціальної тривожності у підлітків, що обумовлює недостатній рівень вивченості цієї проблеми у вітчизняній клінічній психології.

Враховуючи особливості клінічної картини розладу, бажано мінімізувати контакт психолога-діагноста та підлітка з метою усунення побічних факторів, що можуть вплинути на результати дослідження. Тому найбільш оптимальним варіантом є розробка тестової методики, яка враховувала би соціальні ситуації, що є типовими для більшості українських підлітків.

Втім, на етапі розробки завдань виникає найбільше проблем, так як формування соціальної тривожності є культурно обумовленим [5], а отже, те, що може тривожити одного підлітка, для іншого вже не буде таким значимим. Тому під час психологічної оцінки бажано звертати увагу не на загальний бал по шкалам, а на те, як респондент реагує на кожну ситуацію окремо. Це допоможе більш диференційовано підібрати лікування або корекцію для кожного окремого випадку. Окрім цього, необхідно провести ряд психометричних процедур на репрезентативних вибірках з метою перевірки методики на валідність та надійність.

Таким чином, соціальна тривожність є розповсюдженою проблемою, яка потребує діагностики вже в підлітковому віці з метою



вибору оптимальних психокорекційних стратегій для покращення адаптації таких підлітків до соціального середовища, а також попередження розвитку тривожно-фобічних розладів в більш зрілому віці. Тому розробка ефективних методів діагностики є одним із перспективних напрямів досліджень у вітчизняній клінічній психології.

### Список використаних джерел

1. Stein D.J., Lim C.C., Roest A.M. et al. The cross-national epidemiology of social anxiety disorder: Data from the World Mental Health Survey Initiative // BMC medicine. – 2017. – Vol. 15. – №. 1. – pp. 143.
2. Стукан Л.В. Причини, умови, механізми формування соціальних фобій у підлітків, їх психокорекція та психопрофілактика: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 19.00.04 / Стукан Людмила В'ячеславівна. – Харків, 2006. – 20 с.
3. National Collaborating Centre for Mental Health (NICE). Social anxiety disorder: recognition, assessment and treatment [Електронний ресурс] // British Psychological Society. – UK, 2013. – Режим доступу: <https://www.nice.org.uk/guidance/cg159>.
4. Hart T.A., Jack M.C., Turk C.L., Heimberg R.G. Issues for the measurement of social phobia // Social phobia: Recent trends and progress. – 1999. – pp. 133–155.
5. Wong Q.J.J., Rapee R.M. The aetiology and maintenance of social anxiety disorder: A synthesis of complementary theoretical models and formulation of a new integrated model // Journal of Affective Disorders. – 2016. – Vol. 203. – pp. 84–100.

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ НАУКОВИХ  
ДОСЛІДЖЕНЬ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ**

**МАТЕРІАЛИ  
V МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**19 листопада 2019 року**

**Кам'янець-Подільський – Київ – Херсон – Жешів – Брест – Мінськ, 2019**

Головний науковий редактор  
Головний редактор  
Заступник головного редактора  
Заступник головного редактора  
Заступник головного редактора  
Відповідальний секретар

*С.Д.Максименко*  
*Л.А.Онуфрієва*  
*Аркадіуш Мажец*  
*Марек Палюх*  
*Беата Анна Пехота*  
*О.А.Чеканська*

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 18.11.2019 р. Формат 8 60x84/16  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний  
Ум.друк. арк. 9,88. Тираж 300. Зам. 255

Підготовлено до друку та надруковано  
у видавництві ПП «Медобори-2006»