

Наукове періодичне видання

**КИЇВСЬКИЙ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ВІСНИК**

Науковий журнал

16 (16) 2019

Київ
2019

ISSN 2307-8060

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник

Науковий журнал

16 (16) 2019

Редактор, коректор – Багреєв І. С.

Верстка-дизайн – Бараненко К. В.

Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках журналу фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвищ, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, несуть автори опублікованих матеріалів. Редакція не завжди поділяє позицію авторів публікацій. Матеріали публікуються в авторській редакції. Передрукування матеріалів, опублікованих в журналі, дозволено тільки зі згоди автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19870-9670Р від 19.04.2013 р.

Засновник журналу: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»

04108, м. Київ, а/с 58

www.knopp.org.ua

E-mail: office@knopp.org.ua

Телефон: +38 066 699 58 42

© «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019

© Автори наукових статей, 2019

© Оформлення Ястреба О. Л., 2019

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| Бєлова О. С. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ІНСТИТУЦІЙ | 4 |
| Владимирова В. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ..... | 10 |
| Гаврилюк С. С. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ «Я» ЖІНОК У ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ..... | 17 |
| Гришко Т. Г. РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА..... | 20 |
| Деда В. М. ГОТОВНІСТЬ ДО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... | 24 |
| Зайченко М. Ю. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕНЬСЬКОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ..... | 29 |
| Іванова Ю. М., Селюкова Т. В. ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОДОЛАННЯ У КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ НУЦЗУ З ВИСОКИМ ТА НИЗЬКИМ РІВНЕМ АСЕРТИВНОСТІ..... | 34 |
| Калениченко А. М. ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГРАМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 39 |
| Ніколенко Л. М., Керенцева К. В. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ..... | 43 |
| Мар'яненко Л. В. ЗНАЧЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ПОЗИЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ШКОЛИ..... | 47 |
| Степура І. В. ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН ХVІІІ – ХІХ СТ. В ЄВРОПІ ДЛЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПОТРЕБ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ..... | 57 |
| Цибух Л. М., Куляс О. ОСОБЛИВОСТІ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ..... | 67 |

Бєлова О. С.
заступник директора з виховної роботи
Комунального навчально-виховного комплексу
«Загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів № 9
з посиленою спортивною підготовкою»
Криворізької міської ради

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ІНСТИТУЦІЙ

Анотація: Особливості формування соціальної ідентичності у дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, як системна основа для забезпечення потреб кожної дитини. Створення умов для визначення власної належності особистості до певної соціальної спільноти через апробацію корекційно-розвивальної програми в межах інституційного закладу.

Анотация: Особенности формирования социальной идентичности у детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, как системная основа для обеспечения потребностей каждого ребенка. Создание условий для определения собственной принадлежности личности к определенной социальной общности через апробацию коррекционно-развивающейся программы в рамках институционального заведения.

Summary: Features of the formation of social identity in orphan children and children deprived of parental care as a systemic basis for the needs of each child. Creation of conditions for determining the personal belonging of the individual to a certain social community through testing the correction-development program within the institution.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення наголошують нам про необхідність вибору цінностей суспільства, адже йде процес активізації глобальних соціальних змін з їх певною невизначеністю. Найбільш вразливі в даному питанні діти, які потрапляють в певну соціальну структуру суспільства та поглинають цю невизначеність, яку «дорослі» сприймають тимчасовою.

Враховуючи історичний та культурний контекст нашої держави, постає питання не лише про підвищення вимог, а й високий рівень кваліфікації фахівців освітньої системи, адже сприйняття дітей, як групи людей, сьогодні об'єктивно потребує зміни поглядів. Тобто, сучасність вимагає визнання дітей, як групи окремих осіб, які наділені правами, але не обумовлюються ні стосунками з батьками, ні стосунками з державою.

Так, в своїх працях Л.В. Мардахаєв стверджує, що дитинство – період, коли закладаються фундаментальні якості особи, що забезпечують психологічну стійкість, позитивні етичні орієнтації на людей, життєздатність і цілеспрямованість. Ці якості не формуються спонтанно, вони формуються в умовах батьківського кохання, саме сім'єю створюється у дитини потреба бути визаним, здатність співпереживати і радіти іншим людям, нести відповідальність за себе і інших [4, с. 21-30].

А тепер, уявімо, що ці фундаментальні якості були відсутні у дітей через брак сім'ї, батьків та їх належного виховання. На жаль, кожна дитина з інституції втратила ці якості в різних своїх вікових етапах, що стало величезною психологічною травмою та призвело до втрати частини «Я-концепції».

Процес реформування, який відбувається в Україні, призвів й до процесу зміни системи інституційного (інтернатного) догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує виховання дітей у сім'ї або в умовах, максимально наближених до сімейних та відомий сьогодні, як процес деінституціалізації. З 2017 року наша держава впроваджує досвід зарубіжних країн через реалізацію Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей. Так, у західних європейських країнах поширеними є особливі види опікунства – від фостерного виховання до дитячих діагностичних будинків та житлових центрів лікування, що свідчить про заміну однієї структури на іншу, меншу, структуру без повної відмови від раніше запропонованого.

За нашими реформаційними заходами, трансформація закладів інституційного догляду та виховання дітей повинна реалізуватись до 2026 року. Основними завданнями даної стратегії є аналіз послуг для дітей, динаміка їх використання та проектування майбутніх послуг для дітей в рамках загального оцінювання інституційного догляду. Саме в цій стратегії зазначається про особливості вивчення потреб дітей, їх характери, темпераменти і т.д., тобто заходи спрямовані на визначення та ідентифікацію дитини задля прийняття подальшого рішення щодо майбутньої долі дитини, а саме – потрапляння її в ту соціальну групу, яка є максимально «близькою» для цієї дитини.

Однак, є свої ризики, які пов'язані із долею цих дітей, тому що процес деінституціалізації може бути ефективним тоді, коли в Україні стане налагоджена і розвинена мережа соціальних працівників, адже дана категорія дітей потребує постійної психологічної підтримки

та педагогічної корекції, яка може бути надана лише кваліфікованими спеціалістами.

Окрім того, ефективність досвіду західно-європейських країн та досконалість їхніх моделей є притаманна саме для них, а ми маємо низку невирішених проблем своїх, а це – демографічна криза і значне соціальне навантаження. Тому, виходячи з власних спостережень, реформаційні процеси в будь-яких сферах нашого життя повинні здійснюватися виключно «людьми-практиками» з належним принципом меритократії з метою досягнення не високих показників, а з метою, підвищення якості надання послуг та виконання високих вимог безустанного прагнення до досконалості.

Отже, підводячи підсумки вищезазначеного, з впевненістю можна стверджувати, що категорія дітей інституційного догляду знаходиться в дуже уразливому положенні по відношенню до дітей з сімей. Діти, що залишилися без піклування батьків, мають проблеми в адаптації, соціалізації, інтеграції в суспільство, вони стикаються з психологічними, матеріальними та іншими проблемами, що заважають їм розвиватися в суспільстві.

Процес оцінювання окремих дітей, доводить, що найбільшими соціально-психологічними причинами несприятливого розвитку є непостійність, часта змінюваність дорослих, неправильна організація спілкування та дефіцит життєвого досвіду дітей, тому вихованці інституцій найбільш вразливі в питанні визначення та формування ідентифікаційних процесів як власних, так і суспільних.

Аналіз дидактичного матеріалу доводить, що питання формування соціальної ідентичності, власне у дітей інституцій, не розглядається як окрема проблема,

однак для дітей даної категорії процес є стрижневим в умовах проходження соціо-психічних процесів. Саме тому, на мій погляд, основне завдання кожної інституції дати дитині відчуття власної унікальності та власного окремого існування, допомогти сформувати здатність до асиміляції свого соціального досвіду з метою розвитку індивідуальності, автономності, впевненості у собі, а головне – забезпечити власні потреби до активної життєвої позиції.

Аналіз досліджень. За даними Державної служби статистики в Україні загальна чисельність дитячого населення на кінець 2018 року становила майже 80 тис. дітей, які перебувають в статусі дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки (що становить 1,5% дітей країни). Протягом останніх десяти років чисельність дійсних сиріт залишається на рівні досить стабільному від загальної кількості дітей групи соціального ризику.

Назвати причини появи дітей, що залишилися без піклування батьків досить важко, оскільки це багатоаспектна проблема, якою займаються учені різних областей наук (педагоги, медики, психологи, соціологи) і яка до кінця ще не досліджена. Проте, аналізуючи літературу можна зазначити, що проблеми дітей, що знаходяться в дитячих будинках, досить детально досліджені вченими А.М. Прихожан [8], В.С. Мухіною [6] та М.І. Лісиною [3], які зазначають, що діти з інституцій мають проблеми з недоліку уваги з боку дорослих, проблеми в спілкуванні з однолітками і дорослими, проблеми зі здоров'ям, матеріальні проблеми та проблеми здобування освіти. А це означає, що соціологічні та педагогічні методики не спрацьовують, не дають відповідний результат.

На думку Адлера, кожна людина з самого свого народження знаходиться в стані залежності від дорослих і відчуває

свою неповноцінність, яка з часом стає рушійною силою при подоланні слабкості та неповноцінності через прагнення до переваги. В нашому випадку, дитина, з одного боку, має потребу реалізовувати власну ідентичність, з іншого, має перебувати у гармонійних стосунках з «чужими людьми», що часто призводить до відмови від самореалізації, самостійності та автономності, а в майбутньому, особистість не може ані реалізувати власні мрії, ані побудувати власне життя.

Розглядаючи соціальну ідентичність, як процес, доведено, що це цілісність порядку певних норм, статусів та ролей, характеристик, за допомогою яких можна розрізнити індивідів за їх станом у суспільстві та приналежністю до певних груп. Вона допомагає людині усвідомити, яке вона займає місце у суспільстві, членом якої соціальної групи є [2, с. 212]. К. Левін один із перших, хто заговорив про важливість соціальної ідентичності, вважав, що індивіду необхідна ця групова приналежність для того, щоб залишалось відчуття внутрішнього спокою.

Окрім того, соціальна ідентичність є дуже важливим компонентом самосвідомості особистості, так як вирішує поведінку індивіда, його власні думки та почуття [7, с. 197]. Саме соціальна ідентичність є результатом ототожнення себе з групами суспільства, які сприймаються як «свої» та висвітлюється точка зору й позиція іншого стосовно нас.

Е. Еріксон, визначаючи ідентичність, описує її в кількох аспектах, від усвідомленого відчуття власної унікальності до відчуття внутрішньої тотожності з певною групою людей, доводить, що формування его-ідентичності триває протягом усього життя людини і проходить ряд стадій [1].

Слід відмітити, що набуття ідентичності стає в наші дні найважливішим

життєвим завданням кожної людини і, безумовно, стрижнем професійної діяльності психолога, адже відповіді на елементарні питання внутрішньої приналежності до певної групи, вимагає від індивіда особливої мужності і розсудливості. Всебічно ця проблема дослідів подана у працях таких зарубіжних і вітчизняних дослідників, як С. Макеєв, З. Бауман, С.Холл, В. Ядов, А. Ручка тощо. Так, наприклад, у соціологічній концепції П. Бергера та Т. Лукмана ідентичність є підґрунтям соціалізації, а тому, головним поштовхом до набуття нової ідентичності є потреба й можливість брати участь у певних соціальних сферах, мати відповідний соціальний статус і необхідний для цього набір соціальних ролей.

Отже, **мета написання статті** – за результатами досліджень та практичному досвіді обґрунтувати потребу та особливості формування соціальної ідентичності у дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.

Виклад основного матеріалу. Поняттю ідентичності приділяється значна увага з ХХ ст. через роботи Е. Еріксона, який визначає ідентичність як процес організації життєвого досвіду в індивідуальне «Я», як складне особистісне утворення, яке має багаторівневу структуру. Запровадження в науковий обіг поняття «ідентичність» допомогло певною мірою розв'язати проблему співвідношення «соціальне – індивідуальне» в особистості. З точки зору різних традицій, особистість розуміється як об'єктивно фіксована сукупність особистісних рис, функцій, мотивів, що дає змогу виділяти її інваріанти, типологізувати різні особистості та розглядається як принципово унікальна, неповторна екзистенціальна сутність, а ось завдяки аналізу сучасних особливостей взаємо-

відносин особистості і суспільства проблема ідентичності вийшла за межі психологічного контексту. Так, Е. Фромм визначив персональну ідентичність як результат індивідуалізації людини і наслідок відокремлення її від сил природи та людей.

Також, зазначимо, що соціальна ідентифікація особистості може розглядатися як процес ототожнення з певними ознаками, а соціальна ідентичність є його результатом. Ідентифікації властива наявність більш динамічних характеристик, а ідентичності – статичних. Соціальна ідентичність залежить від ступеня гомогенності, який властивий групам. Ідентифікація зі «своїми» групами й спільнотами одночасно припускає певне дистанціювання від «інших» або «чужих», вибір відповідних моделей поведінки і взаємодії, здійснення відповідних соціальних практик.

Окрім того, самовизначення і самоактуалізація особистості пов'язані з такою її характеристикою як ідентичність, що являє собою ядро особистості, її внутрішню сутність та тісно пов'язана з ціннісно-сисловою сферою, а прагнення до здобуття ідентичності являє собою прагнення до цілісності.

Працюючи з вихованцями інституцій педагог завжди повинен розкривати індивідуальну, особистісну й соціальну сторони «Я-концепції», а тому, завжди враховувати моделі соціальної структури, в яких переважає багатоплановий підхід та об'єктивні і суб'єктивні показники. Таке трактування соціального різноманіття є актуальним для суспільств, які перебувають під впливом трансформаційних змін, зокрема як і ми сьогодні.

Під час проведення дослідження системного формування соціальної ідентичності у дітей з інституцій (за останні два роки), в основу закладались вивчення

факторів міжособистісного сприймання в групі та орієнтації і форми групової взаємодії, включаючи стратегії «співпраці – корпоративності» у дітей, які були направлені до закладу з відповідним статусом.

Методика дослідження дозволила виявити три «можливих типи» сприймання індивідом групи: індивідуалістичний, колективістський та прагматичний тип сприймання індивідом групи. Відповідно до цього діти (враховуючи цілодобове перебування в закладі) розміщались у відповідні групи, в яких власне і проживали. При розподілі груп дітей враховувалось міжособистісне сприйняття в групі, так як найбільш альтернативними для нас були соціальні установки, минулий досвід, особливості самовиховання, характер міжособистісних відносин, ступінь інформованості один про одного, ситуаційний контекст, в якому протікає процес міжособистісної перцепції.

Отже, на час прибуття до інституції, у 90% респондентів спостерігався наявний емоційний стан гострого внутрішнього та болісного, але беззмістовного хвилювання, що було пов'язано зі сприйняттям дітьми невдач, небезпек та черговим проходженням етапу невизначеності, однак цьому є пояснення, адже емоційна сфера є одним із чинників формування ідентичності, сприяє в прагненні до досягнення та збереження позитивної самооцінки, складає основу ідентифікаційних процесів особистості [5, с. 4-7].

Так, дійсно, виходячи з власного досвіду роботи в інтернаті, дійшла висновку, що суспільство досить обережно, навіть, застережливо, відноситься до дітей з інституцій, так як відносять їх до так званої «групи ризику», тобто, дітьми, що потребують посиленого превентивного виховання та постійної профілактичної роботи. Але, можна впевнено стверджувати,

що у вихованців інституцій підвищені або загострені емоційні переживання, неспокій, невпевненість за своє благополуччя, що лежать в основі негативних форм поведінки дітей-сиріт та розглядаються як прояв підвищеної тривожності є наслідком формування навичок взаємодії з іншими людьми. Враховуючи всі ці прояви, педагог інституції має бути не просто вчителем, вихователем, наставником, помічником, а ще й психологом, координатором та авторитетом.

Отже, в результаті, для сформованих груп були розроблені корекційно-розвивальні програми, в основу яких було покладено гармонізацію соціальних зв'язків з метою надання психологічної підтримки і допомоги вихованцям в процесах соціалізації, розвитку емпатії та комунікабельності, а також, комфортного психологічного клімату у колективі. Дійсно, поведінка груп людей значною мірою подібна до поведінки окремої людини, однак групи можуть бути зорієнтовані на співпрацю, суперництво, співпереживання та допомогу, та навіть, на груповий егоїзм. Тому задля розвитку групової емпатії та рефлексії, визначення свого місця в соціальній групі, з дітьми проводились корекційні заняття за шістьма модулями, що склались з психологічних ігор та студій, тренінгових занять і завершувались бесідами та створенням пам'яток.

На 60% нам вдалось подолати кризові та конфліктні ситуації, зменшити поділ на «своїх» та «чужих» та забезпечити вивчення дітьми соціальних характеристик власного життєвого шляху.

Однак, ідентичність складно зафіксувати, оскільки в суспільстві постійно відбувається багаторівневий ідентифікаційний процес безперервного формування нових ідентичностей, тому **перспективи** отримання більш ґрунтовних

результатів розкриття ідентичності та складових ідентифікаційних компонентів можливе лише з урахуванням їх специфік та розгляду позицій з різних наукових підходів.

Висновки. Отже, виходячи з напрацювань, особливостями формування соціальної ідентичності для дітей з інституцій є беззаперечний феномен взає-мозв'язку індивіда й суспільства, а значить, є потреба формування у дітей пошуку активної позиції відносно власної ідентичності,

що є дійсно позитивним в цій ситуації, адже це процеси самовдосконалення, а не етапи дезадаптації.

А найбільш важливим моментом в дослідженні є сприймання індивіда самої соціальної групи, що є своєрідним фоном, на якому протікає міжособистісне сприймання, оскільки пов'язує між собою два різних види соціально-перцептивних процесів.

Література:

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Гардарики, 1999.
2. Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України, серія: Педагогічні та психологічні науки. – 2014. – С. 212.
3. Лісіна М. І. Потреба в спілкуванні / М. І. Лісіна. – М.: Педагогіка, 1996. – 134 с.
4. Мардахаев Л.В. Соціальна педагогіка: підручник / Л.В. Мардахаев – М.: Гардаріки, 2006. – С. 21-30.
5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография/Микляева А.В. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – С. 4-7.
6. Мухіна В. С. Вікова психологія: феноменологія розвитку, дитинство, отрочество : підручник для студентів вузів / В.С. Мухіна. – М. : Видавничий центр «Академія», 1999. – 456 с.
7. Наукові записки, серія: Філософія. – Випуск 8. – С. 197.
8. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков / М.А. Прихожан. – М.-Воронеж, 2000. – 185 с.

Владимирова В. В.
викладач зарубіжної літератури
Краматорського технологічного технікуму

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Анотація: У статті автор досліджує питання організації дослідницької діяльності студентів на заняттях із зарубіжної літератури в умовах модернізації освітньої системи, пошуку новітніх педагогічних технологій, які б продуктивно підвищували рівень самостійної роботи, пізнавальної та творчої активності. Розглядає суть методу, шляхи та систему впровадження, теоретичні положення ілюструє прикладами із власного педагогічного досвіду.

Аннотация: В статье автор исследует вопросы организации исследовательской деятельности студентов на занятиях по зарубежной литературе в условиях модернизации системы образования, поиска передовых педагогических технологий, которые продуктивно повышали бы уровень самостоятельной работы, познавательной и творческой активности. Рассматривает суть метода, пути и систему внедрения, теоретические положения иллюстрирует примерами из собственного педагогического опыта.

Summary: In this article the author investigates the issues of organization of research activities of students in classes on foreign literature in the conditions of modernization of the educational system, the search for the newest pedagogical technologies that would increase the level of independent work, cognitive and creative activity. Examines the essence of the method, the ways and the system of implementation, the theoretical positions illustrate examples from her own pedagogical experience.

Сучасні зміни в системі освіти відзначаються посиленням уваги до особистості студента, формування суб'єктивних відносин і зумовлюють пошук оптимальних шляхів зацікавлення студентів навчанням, підвищенням розумової творчої активності, потребу у вдосконаленні всіх компонентів навчального процесу. Головною проблемою сучасної системи освітнього процесу є мотивація студентів до пізнавальної діяльності. Останні дослідження вмотивованості студентів наводять не дуже втішні результати.

Загалом у психолого-педагогічному дослідженні, проведеному зі старшокласниками та студентами I курсу, кількість учасників становила: 276 студентів старших класів (201 учень міських та 75 студентів сільських шкіл), 68 студентів I курсу (22 студенти з міст та 46 студентів із сільської місцевості). Загальна кількість

респондентів, задіяних на цьому етапі, становила 344 особи. Динаміка рівнів мотиваційної спрямованості на навчально-дослідницьку діяльність у студентів I курсу та учнів 10–11 класів (рис. 1).

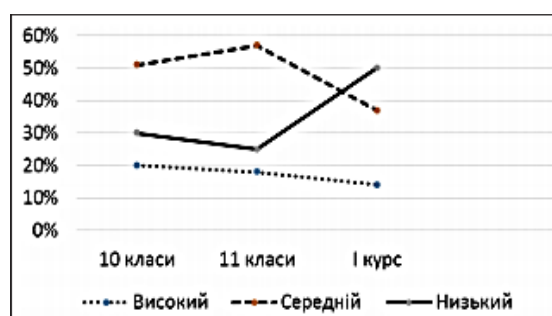


Рис. 1.

На основі даних, представлених на рис. 1, ми можемо констатувати стійке зниження рівнів мотивації на навчально-дослідницьку діяльність у учнів 10–11 класів

та студентів I курсу, позитивна динаміка низького рівня мотивації та негативна динаміка високого рівня мотивації [6, с. 77].

Модернізація освітньої системи вимагає використання таких педагогічних технологій, які б не просто поповнювали знання студентів, а мотивували й розвивали б самостійність, вміння творчо мислити, розв'язувати навчальні й практичні завдання, застосовувати їх у практичній діяльності. Реалізація цього завдання можлива за умови впровадження активних методів навчання пошукового спрямування: проблемний виклад, частково-пошуковий або евристичний, дослідницький метод. Ці методи пов'язані з рівнем розумової активності та типом пізнавальної діяльності. Для них характерне зростання рівня напруженості мислення, якого досягають студенти за запропонованою схемою навчання. Реалізуючи поставлені завдання, на заняттях літератури доцільно використовувати дані методи як пріоритетні, оскільки студенти, по суті, є дослідниками, що роблять відкриття для себе самих. В студентах треба бачити дослідників, відкривачів, спонукати їх до пошуку, експерименту, висловлення власної думки, створювати ситуацію успіху. Саме такий шлях веде до саморозвитку, самовдосконалення особистості. Викладач при цьому виконує роль помічника, спонукає до відкриття, допомагає тільки там, де в студента не вистачає досвіду. У цьому допомагають і нетрадиційні форми проведення занять, і пізнавальні технології. За основу навчання береться інтерес, адже оригінальна форма пізнання допомагає уникнути одноманітності, сприяє розвитку творчих здібностей, дає імпульс для пізнання нового, прискорення розумових процесів. Заняття, на яких студенти роблять відкриття, мають найбільший ефект, а мотивація із зовніш-

ньої змінюється на внутрішню – інтерес самого студента [2, с. 256].

Дослідницький метод є дуже наближеним до евристичного методу, але існує ряд відмінностей. При застосуванні евристичного методу викладач за допомогою питань та завдань спрямовує пошукову діяльність студентів, а при використанні дослідницького методу студенти самостійно вирішують складні завдання, спираючись на набуті знання та вміння. Відтак використання дослідницького методу у студентів першого курсу є доцільним [1, с. 74].

Дослідницький метод реалізується через такі прийоми:

- Постановка проблем для всієї аудиторії

- Пропозиція викладача самостійно обрати тему власного дослідження

- Обрати твір та об'єкт дослідження.

Але в сучасних реаліях навчального процесу реалізувати цей метод дуже важко через низький рівень навчальної підготовки. Але власне застосування дослідницького методу і має створити умови для того, щоб студенти такий досвід набули.

Досягнення мети повинні сприяти ті види діяльності студентів, які передбачаються рамками дослідницького методу. А саме:

- самостійний аналіз частини або епізоду твору

- аналіз цілого твору, який не вивчається програмою, але за проблематикою є схожим на програмовий твір.

- Літературний геокешинг

- зіставлення кількох творів у тематичному, проблемному, ідейному, історико-літературному планах

- зіставлення та аналіз двох або декілька точок зору на твір, образ героя

- зіставлення літературного твору з його екранізацією

- проектні технології.

- Гра «Чімборасо»
- Фотоквест
- Хмаринки слів

Самостійний аналіз частини або епізоду твору.

Яскравим прикладом такого самостійного аналізу епізоду твору є аналіз епізодів «Приїзд Анни», «Анна на балу», «Анна і Вронський» при вивченні літературного твору Л.М. Толстого «Анна Кареніна». Аналіз епізодів подається за запропонованим викладачем планом.

Алгоритм письмового аналізу епізоду епічного твору

1. Вступ

- місце епізоду у творі, характер відтворених подій, діючі особи.
- теза-припущення про значення епізоду у зв'язку з тематикою та проблематикою твору.

2. Основна частина. Аналіз епізоду як самостійного фрагменту твору.

- Стисла характеристика персонажів і подій на момент початку дії епізоду
- Участь персонажів у подіях
- Характеристика персонажів та їх поведінки і переживань у момент кульмінації та розв'язки
- Висновок про виявленні риси характеру, моральні якості, життєву мету персонажів.
- «з'єднання» епізоду з іншими епізодами твору.

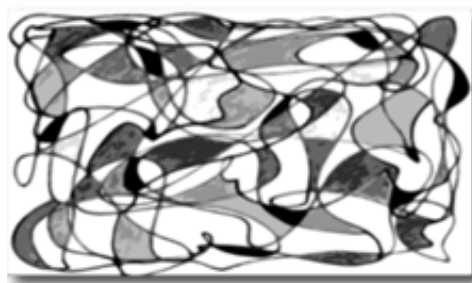
3. Висновок про роль епізоду як етапу у розвитку конфлікту.

Такий вид дослідницької діяльності студентів допоможе розкрити складність і суперечливість образу головної героїні. Також використання такого виду діяльності є доцільним, коли твір вивчається оглядово.

Аналіз цілого твору, який не вивчається програмою

Як приклад до такого виду діяльності можна навести аналіз психологічного

есе Джеймса Джойса «Джакомо Джойс», це може бути не тільки робота з текстом, але і дослідження історії створення літературного шедевру, яку наводить у своїй статті «Загадкова леді з ессе «Джакомо Джойс» Ірина Горобченко. Довести, що цей твір є прикладом фрактального тексту, створити фрактальний малюнок літературного твору. Дослідити скільки кольорів використав Джойс для свого літературного шедевру [5, с. 9]. (Див. табл.)



Проектні технології

Наступний, складніший рівень дослідницької роботи – проектні технології. Саме метод проектів найбільш повно дозволяє реалізувати дослідницькі завдання. Хоча він виник ще на початку попереднього століття, та на даний момент є ефективним. Він сприяє розвитку аналітикосинтетичних здібностей студентів, формуванню висновків, мислительних здібностей, створює умови для пізнавальної активності, пошуку, дослідження матеріалу. Дієвим він став при вивченні теми «Ф.Кafka. Новела «Перевтілення». Образ Грегора Замзи.» Студенти провели попереднє глибоке дослідження біографії письменника. Відповідно до поставлених групам завдань, результати оформлено у вигляді проектів. I група. «Фоторепортаж «Історія кохання і ненависті»». Аспекти життя автора, складні стосунки з батьком, містичний зв'язок з Прагою. II група. «Історія написання твору. Зв'язок з

Літературний геокешинг
Типи завдань у літературному геокешингу

| Типи питань | Зміст |
|---|--|
| 1. Питання на увагу та пошукову активність навколо вказаного орієнтиру. | Відповіді потребують уважності і спостережливості. Люди дуже часто не звертають увагу на те, що їх оточує. Ці питання потребують знайти те, на що ми не звертаємо особливої уваги. |
| 2. Питання на знання історичних фактів та комунікативну активність. | Пошук відповіді на питання «Що тут було раніше?», що учасники або самі знають відповідь на питання, або звертаються до літературних джерел. |
| 3. Питання «мітки» самої гри-дослідження. | Це можуть бути назви архітектурних споруд «Ноев ковчег» - будинок Альни Іванівни у творі Ф.М. Достоевського «Злочин і кара», «Будинок Грибоедова» М.О. Булгакова. Зробити GPS мітки, простежити шлях головного героя |

біографією автора», III група «Аналіз образу головного героя». Аспекти дослідження: біографія автора, психологічне дослідження внутрішніх психологічних проблем Ф.Кафки, образ головного героя, його аскетичний егоцентризм світосприйняття.

Гра «Чімборасо»

«Чімборасо»- гра подорож по онлайн-енциклопедії Вікіпедія в пошуках цікавих фактів, про які ви ніколи не чули. Придумав цю гру англійський поет і письменник Рівз. У дитинстві Джон Рівз із задоволенням переглядав величезні томи енциклопедії «Британіка», переходив від одного матеріалу до іншого. Коли енциклопедія оголосила про припинення випуску друкованих видань, письменник модернізував своє захоплення та перейшов на пошуки інформації у вільній енциклопедії Вікіпедії. Джон Рівз пропонує прості правила гри.

Правила гри:

1. Відкрийте Вікіпедію

2. Викладач визначає точку входу в гру, тобто ключове слово початку подорожі, яке треба ввести в рядок пошуку. Учитель, яке треба ввести в рядок пошуку Вікіпедії. Це може бути: «імперіонізм», «Альбер Камю», «Ясунарі

Кавабата», «мистецтво», «есе», «1984», «гіпертекст» та ін.

3. Студенти читають статтю Вікіпедії до тих пір, поки не відкриють для себе щось нове, поки не з'явиться новий термін, виділений гіпертекстом, який є посиланням на наступну статтю. Бажано, щоб відкритий факт (нове знання) викликало б здивування. Їх завдання знайти новий термін і більше довідатися про нього.

4. Вони виділяють в прочитаній статті один або кілька цікавих фактів, які їх здивували, стали для них відкриттям.

5. Кожен крок своєї подорожі по Вікіпедії, кожен новий термін студенти записують на сторінці слайду презентації або презентації Google.

6. На цій же сторінці вони розміщують фотографії (скріншот) фактів, які їх найбільше вразили, які відкрили для себе.

Через 20-25 хвилин подорожі по Вікіпедії викладач надає слово кожному студенту для короткого повідомлення про найцікавіші факти-терміни, які він дізнався. Слайд в презентації повинен бути заповнений. Всі її розглядають, бачать логічний ланцюжок особистих відкриттів, намагаються знайти думку, що об'єднує всю інформацію.

Результати пошуку можна узагальнити і потім продемонструвати у будь-якій формі.

Літературні фотоквести

Літературні фотоквести – методична знахідка вчителя зарубіжної літератури Наталії Гордій. Це цікаві завдання, які захоплюють студентів та розвивають креативність, кмітливість, творчість, ерудицію.

Фотоквест для студентів I курсу:

Знайти і сфотографувати місце роботи сучасного Гобсека.

Сфотографувати будівлю, біля якої закінчила своє життя Анна Кареніна.

Сфотографувати будівлю, де було вчинено замах на пані де Реналь.

Сфотографувати будівлю, призначення якої – бути сховищем духовних скарбниць людства.

Сфотографувати людину, яка могла б зіграти роль Раскольникова.

Сфотографувати місце роботи Порфирія Петровича.

Сфотографувати рослини, з яких складається назва збірки Вітмена.

Сфотографувати місце роботи головного героя оповідання Чехова «Людина у футлярі».

Сфотографувати будівлю, де знайшлося б місце портрету Доріана Грея.

Сфотографувати заклад, який міг би називатися Інститутом шляхетних дівчат.

Відповіді: Ломбард, кредитна спілка; Вокзал; Церква; Бібліотека; Студент; Адміністративна будівля суду; Листок, трава; Школа; Картинна галерея, художній музей; Гімназія [4].

ХМАРИНКИ СЛІВ

Кольорова хмара зі слів приковує погляд до об'єкта і змушує нас зосередитись на матеріалі. Хмара містить в собі як візуальну інформацію, так і смислове навантаження – сам текст. Таким чином,

будь-яке заняття не мине для студента безслідно, а надовго залишатиметься в пам'яті.

Вільна енциклопедія Вікіпедія визначає хмару тегів (хмара слів, або зважений список, представлена (-ий) візуально) як візуальне подання списку категорій (або тегів, також званих мітками, ярликами, ключовими словами, тощо). Зазвичай використовується для опису ключових слів (тегів) на веб-сайтах, або для представлення неформатованого тексту. Вперше про це явище згадує Дуглас Коупленд у своєму романі «Раби Майкрософту» (1995). Згодом перші теги з'явилися на відомих веб-сайтах, пов'язаних здебільшого із зберіганням та розповсюдженням цифрових фотографій. Минуло не так багато часу і це явище проникло в інші сфери людської діяльності і зараз активно використовується в навчально-виховному процесі. Вивчення літератури відповідно до навчальної програми вимагає часу, зосередженості і наполегливості (наприклад, дочитати твір до кінця і не скористатись критикою). Цей трудомісткий процес (а для декого зі студентів просто невідомий!) стає в рази цікавішим, якщо залучити ПК та інтернет-ресурси.

Отож, що являє собою так звана хмара слів і як її можна застосувати у вивченні літературного твору? Кольорова хмара зі слів приковує погляд до об'єкта і змушує нас зосередитись на матеріалі. Хмара містить в собі як візуальну інформацію (наприклад, форма хмари), так і смислове навантаження – сам текст. Власне форму можна обирати яку завгодно. Хмара слів краще запам'ятовується. Таким чином, будь-який урок не мине для учня безслідно, а надовго залишатиметься в пам'яті. З іншого боку, дасть можливість спробувати самим студентам через певні ресурси всесвітньої па-

вутини створити свою власну хмарку. А для цього необхідно опрацювати матеріал, який подавався на занятті, також доцільно використовувати цей прийом при самостійному вивченні літературного твору, як елемент узагальнення.

Для створення хмар зі слів педагогам-літераторам допомагають інтернет-сервіси: Ward Art [7] (колишній Tagul), Imagechef, Wordle [8], Word It Out [9], Tagxedo. Ward Art – це автоматичний веб-сервіс, що дозволяє створити хмару слів з тексту, взятого із зазначеного URL (адреси веб-сторінки) або введеного (скопійованого) користувачем. Imagechef – мозаїка із слів або символів. Wordle – сервіс автоматично генерує хмару із слів введеного тексту. Word It Out – створює хмару з тексту, який вводить (або копіює) користувач. Tagxedo – сервіс дозволяє генерувати як статичну картинку потрібного розміру хмари, так і коди для вставки в блог, сайт, конспект самої інтерактивної хмари [4].

Розглянемо один із варіантів такого сервісу. Отож, щоб створити цікаву та креативну хмаринку, потрібно зайти на сайт за адресою Ward Art [7]. Те, що ви зайшли за поданою адресою ще не означає, що хмарка вже створена. Спочатку необхідно зареєструватись (або можна не реєструватись – але тоді ваші «хмаринки» не збережуться), а відразу перейти до create. Потім необхідно ввести слово або словосполучення, або фразу, або текст, або ярлик, мітку, тегу, ключові слова. Може бути так, що слово кирилицею сервіс не сприйматиме. Тоді необхідно клікнути мишкою fonts і обрати інший шрифт. Або клікнути add fonts і додати, приміром, шрифт Adana script deco. Наступний етап – це дизайн. Тут сайт пропонує безліч варіантів власне форми: хмаринка, дерево, квітка, геометричні фігури, тварини, обриси людей, кухонні приналежності, меблі – і ще дуже

багато усього, чого душа забажає! Також пропонується обрати колір, в який будуть пофарбовані літери, і що дуже важливо – шрифт. Варто обрати ті шрифти, які, поперше, підтримуються кирилицею, подруге – мають привабливий візуальний ефект і щоб усі слова гарно промальовувались. Але і це ще не все: можна побавитись із напрямом літер у безпосередньо обраний фігурі, а також обрати колір фону. Слова можуть розміщуватись горизонтально, вертикально, по діагоналі. Колір також можна обрати до кожного слова окремо за допомогою палітри кольорів. Відтінків також пропонується безліч. Хмарка може бути анімованою, а можна залишити у статичному вигляді. Після того, як робота над обраною хмаринкою уже завершена, необхідно її зберегти. За бажанням можна завантажити цей результат на google+, поділитись у соціальних мережах, надіслати електронною поштою другу чи учителю (у вигляді посилань), можна завантажити також у вигляді векторної графіки, вбудувати у блог або сайт. Найпростіший спосіб – зберегти хмаринку у вигляді картинки. До того ж, потім буде простіше її роздрукувати. Робота на сервісі Ward Art [7] ведеться англійською мовою.

Сервіс Imagechef [8] пропонує масу графічних шаблонів, які дозволяють додавати окрім свого тексту ще й фотографії. Також сервіс доступний російською мовою, що значно спрощує роботу для новачків ПК а також для тих, кому іноземна мова дається дуже важко.

Створюйте свої власні хмаринки, залучайте до їх створення своїх студентів – це цікаво, весело, захоплююче, а головне – інтернет-ворог перетворюється на справжнього друга-помічника!

Студенти, які набули вмінь проведення пошуково-дослідницької роботи, як правило, успішно виконують науково – дослідницькі роботи. Отже, добре проду-

мана система роботи щодо впровадження дослідницького методу в навчально-виховному процесі та її якісна реалізація і є оптимальним шляхом зацікавлення студентів навчанням. Саме вона сприяє зростанню рівня напруженості мислен-

ня: студенти вчаться міркувати логічно, науково, з інтересом, набувають досвіду дослідників. Пошуково-дослідницька робота сприяє не лише самостійній діяльності студентів, а й творчому, розумовому розвитку особистості.

Література:

1. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Навчальний посібник. – Київ, 2007. – 316 с.
2. Супрун Т. П. Метод дослідження як один із пріоритетних методів роботи на уроках літератури (із досвіду впровадження системи пошуково-дослідницької роботи) / Т. П. Супрун // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 4. – С. 256-263. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_4_45
3. Онлайн-енциклопедія Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
4. Зарубіжна література в школах України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zl.kiev.ua/fotokvesty-dlya-uchniv-5-11-klasiv>
5. Зарубіжна література в школах України № 1, 2018 [Електронний ресурс]: Режим доступу: www.zl.kiev.ua
6. Український педагогічний журнал. 2017. № 1. Грудинін Борис Олександрович. Мотиваційна спрямованість учнів на навчально-дослідницьку діяльність (статистичні дані). [Електронний ресурс]: <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
7. Word Art [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://wordart.com/>
8. Imagechef, Wordle [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://www.imagechef.com>
9. Word It Out [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://worditout.com/>

Гаврилюк С. С.

магістрант

Національного педагогічного університету

імені М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗУ «Я» ЖІНОК У ПЕРІОД РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Анотація: Стаття присвячена дослідженню психологічних особливостей розвитку жінок у період ранньої дорослості. Проаналізовано характерні риси, що формуються в поведінці та життєдіяльності жінок в зазначений період. Автор зосереджує увагу на тих якостях та рисах, котрі є переважними та найбільш помітними в процесі особистісного розвитку жінок у віці 20-40 років.

Аннотация: Статья посвящена исследованию психологических особенностей развития женщин в период ранней взрослости. Проанализированы характерные черты, которые формируются в поведении и жизнедеятельности женщин в указанный период. Автор сосредоточивает внимание на тех качествах и чертах, которые являются преобладающими и наиболее заметными в процессе личностного развития женщин в возрасте 20-40 лет.

Summary: The article is devoted to the study of the psychological characteristics of the development of women in the period of early adulthood. Analyzed the characteristics that are formed in the behavior and life of women in this period. The author focuses on those qualities and features that are prevalent and most noticeable in the process of personal development of women aged 20-40.

Постановка проблеми. В епоху стрімкого технологічного розвитку людства, в шаленому темпі сучасного життя образ жінки стає всеохоплюючим: вона зосереджує в собі функції берегині сімейного вогнища, успішної бізнеследі, наполегливої та впевненої в собі індивідуальності. Досить часто процес емансипації жінок, який на сьогодні рухається семимильними кроками, залучає їх в найрізноманітніші сфери суспільного та державного життя, змушує до активних та впевнених дій. Тобто, відбувається така собі процедура формування чоловічого характеру у представниць прекрасної статі.

Поруч з цим, в усьому різноманітті ролей, котрі виконують жінки, все частіше спостерігається їхня психологічна та духовна виснаженість, що має безпосередній вплив на особистісний розвиток та процес формування власного «Я». Розгляд психологічних проблем становлення «Я-образу» у жінок бере початок в темі самоактуалізації як концепції розвитку

людини і суспільства, що базується на ідеї опори на розвиток і самоорганізацію. Ця проблема сьогодні є особливо актуальною в контексті індивідуального розвитку особистості. Адже в сучасних умовах численних криз та стресів звичайна людина залишилась наодинці з цілою купою життєвих проблем і їй майже нема де шукати допомоги, крім як у власних силах, ресурсах і здібностях. Крім того, вирішення проблеми становлення «Я-образу» жінок може значно сприяти підвищенню ефективності його сприйняття в соціумі. Особливу увагу при цьому слід приділити самореалізації кожної особистості, незалежно від тих стереотипів, що існують у суспільстві по відношенню до представників певної статі [2, с. 118-119].

Стан дослідження. Слід зазначити, що окремі аспекти питання формування власного «Я» у жінок вже були предметом уваги дослідників. В загальному напрямку проблеми самоактуалізації як форми розвитку людини досліджували: А. Адлер [1],

К. Гольдштейн, К. Левин [2], Ш. Берн [3] та ін. Однак, на сьогодні питання, що стосуються висвітлення змін, котрі властиві жінкам у період розвитку 20-40 років висвітлені не досить повно та широко. Тому, зазначена тема потребує подальшого ґрунтовного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Повноцінне формування власного «Я» у кожної жінки – це складний та багатогранний процес, який є відображенням її психологічного, емоційного, фізичного та духовного розвитку. Особливо помітні зміни в цьому процесі відбуваються саме у період ранньої дорослості (20-40 років). Адже в цьому віці жінка зазнає досить значних зрушень в плані психологічного становлення, котрі досить часто є ключовими на шляху її особистісного розвитку. Проте, варто зауважити, що для кожної особистості даний період може нести дуже відмінні перетворення, оскільки вагому роль при створенні образу «Я» відіграє її суб'єктивне сприйняття власної персони та свого віку.

Формування образу «Я» у жінок періоду ранньої дорослості відбувається під впливом різноманітних елементів та факторів. Так, модель сім'ї, у якій відбувається виховання дитини, несвідомо наслідуються нею у дорослому житті, а також має особливий внесок при формуванні власного «Я».

У структурі формування «Я-концепції» у жінок, ключове місце відводиться типу характеру жінки, який власне і є одним з наслідків її особистісного розвитку.

У період ранньої дорослості відбувається переосмислення та перегляд системи цінностей і життєвих пріоритетів. Жінка відкидає зайве та незначне; а досить часто формує нову систему життєвих орієнтирів.

Помітною рисою в цей віковий період є наростання внутрішніх суперечностей

жінки, що стає наслідком певного супротиву таких змін. Окрім того, відбувається закріплення та систематизація окремих рис темпераменту та характеру жінки, тобто акцентуацій. Поруч з тим, слід відзначити, що від типу акцентуації характеру залежать певні особливості спілкування і поведінки жінок в період ранньої дорослості [1, с. 148-150].

Соціальні та культурні умови, а також певні перешкоди, які можуть бути спричинені статево-рольовими стереотипами, віковими та індивідуально-психологічними особливостями когнітивної, емоційної та мотиваційної сфер особистості мають помітний вплив на успішність самореалізації жінки у зазначений період. Тут помітну роль тут відіграє власне «Я-концепція» жінки. Під цим поняттям розглядають певну систему динамічних уявлень про себе, на основі якої жінка вибудовує взаємовідносини у різних сферах особистого життя та суспільної взаємодії.

Власне формування особистісного ставлення жінки до самої себе у період 20-40 років базується на повноцінному уявленні про себе, як індивідуальність, а також на емоційних уявленнях про власну персону. Не менш вагома роль тут відводиться психологічному формуванню та становленню особистості жінки [4, с. 247].

Через формування нових напрямків психічної діяльності жінки та внаслідок постійного активного контакту з оточуючим світом відбувається багатогранний процес розвитку, самопізнання та самореалізації жінок, вдосконалення їхніх окремих особистих якостей. Оскільки, «Я-концепція» являє собою ще й певну пізнавальну та оціночну систему, викликає певні хвилювання у жінки і якоюсь мірою усвідомлюється нею, то на фоні такої системи складається відношення жінки до своєї особи та до інших. Таке

відношення опирається на самооцінку особистісних характеристик, можливостей, здібностей. Серед дослідників досить поширеною є думка, що власне «Я» у жінок періоду ранньої дорослості має бути таким самим предметом любові, як і інша конкретна особа. Тобто, сприймати себе жінка має творчо, в достатній мірі критично, впевнено та позитивно. Адже таке самосприйняття має стати міцною основою становлення жінки, як всебічно та гармонійно розвиненої особистості [3, с. 65-67].

Досить вагомим є той факт, що кризові моменти у період ранньої дорослості можуть проходити майже не помітно швидко або ж вони можуть бути затяжними. В такому випадку вони можуть перетворюватися на постійний пригнічений або навіть депресивний стан жінки. Складні проблеми особистісного розвитку можуть перетворити певну вікову кризу в довготривалу кризу життя, яка може проходити з досить непростим перебігом. Саме тому, детальне та ретельне планування свого майбутнього, постійне внутрішнє налаштування до подолання проблем, запобігають виникненню складаних криз дорослості, подоланню важких життєвих періодів.

На особистість жінки в період ранньої дорослості впливають як передбачувані,

так і несподівані події її власного та суспільного життя. Помітною рисою в даний період розвитку жінки є закріплення вже сформованих норм і психологічних характеристик та створення нових механізмів реагування.

Найбільш характерною проблемою, що виникає в жінок у період ранньої дорослості є проблема взаємодії з іншими людьми. Тут виникає певний конфлікт між бажанням взаємодії а ізоляції від соціуму. Тому, становлення близьких стосунків для жінок є досить важливим здобутком. Адже жінки, що мають проблему в становленні взаємозв'язків та налагодженні відносин можуть мати проблеми в процесі соціальної ідентифікації, страждати від почуття незначеності, самотності або навіть від параноїдальних настроїв (тобто підозрілості) [5, с. 94-95].

Висновки. Таким чином, в період ранньої дорослості відбувається найбільш активний процес розвитку та становлення особистості жінки, її самовизначення та самосприйняття. Відбуваються помітні зрушення в психологічно-емоційних настроях. Саме в цей віковий період жінка активно включається в різноманітні сфери життєдіяльності: побудова кар'єри, створення сім'ї, виховання дітей та самореалізація.

Література:

1. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека / А. Адлер – М.: Академический Проект, 2013. – 253 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002. – 216 с.
3. Джонсон Р. А. Она. Глубинные аспекты женской психологии / Р. Джонсон – М.: Когито-Центр, 2017. – 123 с.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие человека от рождения до поздней зрелости / И. Кулагина, В. Н. Колюцкий – 2-е изд. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 464 с.
5. Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности / К. Левин – СПб.: Прайм Еврознак, 2007. – 128 с.

Гришко Т. Г.

старший викладач

Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу імені І. Я. Франка

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

Анотація: Стаття присвячена ролі світової літератури для розвитку духовності людства, впливу книги на формування світогляду, морально-естетичному самовдосконаленню. У своїй роботі автор дає поняття духовності, розглядає гуманістичні цілі літератури та мистецтва.

Аннотация: Статья посвящена роли мировой литературы для развития духовности человечества, влиянию книги на формирование мировоззрения, морально-эстетическому самосовершенствованию. В своей работе автор дает понятие духовности, рассматривает гуманистические цели литературы и искусства.

Summary: The article is devoted to the role of world literature for the development of the spirituality of mankind, the influence of the book on the formation of worldview, moral aesthetic self-improvement. In his work the author gives the notion of spirituality, considers the humanistic goals of literature and art.

Постановка проблеми

Що таке духовність, та хто є духовною людиною?

Духовність – та верхівка гори, з якої далеко видно, але ж яка власне й обумовлює самотність духу. У всі часи людину, яка живе за законами духу, зраджували, продавали. Але людина духовна завжди мала велику силу протистояти Злу, виступати на боці Добра.

Духовність – це освіченість, яка дає найголовніше – світогляд, позитивне світосприйняття. Освіченість завжди починається з книг і бібліотек. Вивчаючи визначні твори, людина відчуває себе порошинкою у Всесвіті. Читаючи безперервно, за списками і без них, інтелігентна людина з жахом усвідомлює, що майже нічого не знає. Адже читання – це велика насолода. Це спілкування з людьми великими та духовними. Це велика пристрасть, жагу від якої важко втамувати. Книги завжди надихають, дають силу жити. А ще – це можливість завжди почувати себе людиною.

Аналіз досліджень

Велику роль у духовному розвитку людства відіграли книги. Роль літера-

тури в житті людини величезна, її важко переоцінити, вона відіграє провідну роль у формуванні естетичних поглядів кожної людини. Класичні добутки, які витримали випробування часом, дійсно можуть розвивати в людині почуття краси, допоможуть вони й в осмисленні життя.

Визначну роль у розвитку духовності людства відіграли письменники – лауреати Нобелівської премії. Саме вони своїми кращими творами робили цей світ кращим, світлішим.

З історії Нобелівської премії

Нобелівська премія в галузі літератури вважається найпрестижнішою міжнародною літературною премією у світі. Вона створена за заповітом Альфреда Нобеля – шведського хіміка, винахідника, підприємця, благодійника. Премія вручається з 1901 року. Винагорода має бути отримана людиною, яка створила «найбільш видатні роботи в напрямі ідеалізму». Присуджує премію Шведська академія. У виборі лауреата Нобелівської премії працює Нобелівський комітет, що складається з 4 або 5 осіб, вибраних із числа членів

Академії на термін 3 років. Імена кандидатів є засекреченими протягом 50 років, а це означає, що імена потенційних кандидатів до і після оголошення є тільки чутками.

У жовтні відбувається вибір переможця, а 10 грудня в Стокгольмі відбувається урочиста церемонія вручення Нобелівської премії. Лауреати нагороджуються золотою медаллю із зображенням Альфреда Нобеля з відповідним написом, дипломом і чеком на встановлену грошову суму, розмір якої залежить від прибутків Нобелівського фонду. Лауреати Нобелівської премії повинні протягом 6 місяців після вручення їм нагороди виступити із популярною лекцією з теми своєї роботи.

Першим лауреатом Нобелівської премії з літератури був Сюлі-Прюдом - французький поет, член групи «Парнас». Серед українських письменників на Нобелівську премію висувались І. Франко, В. Винниченко, П. Тичина, М. Бажан, У. Самчук, В. Стус, Л. Костенко. Іван Франко і Василь Стус не дожили до розгляду їхніх справ. П. Тичина і М. Бажан відмовились брати участь у конкурсі. Павло Тичина через політичні мотиви (боявся повторити долю Б. Пастернака). Микола Бажан - відмовився через незнання його творчості за кордоном.

Імена письменників лауреатів Нобелівської премії різних років увійшли в історію світової літератури, серед них: Генрік Сенкевич, Моріс Метерлінк, Бернард Шоу, Ернест Хемінгуей, Альбер Камю, Борис Пастернак, Ясунарі Кавабата, Олександр Солженіцин, Мо Янь та інші.

Мета

Показати роль літератури як найпотужніший засіб пізнання людини, як інструмент, який впливає на вид людської діяльності, має великий вплив на розвиток її духовності.

Виклад основного матеріалу

Твори, що надихають, роблять цей світ кращим

Віддай людині крихітку себе.

За це душа наповнюється світом.

Л. Костенко

У 2019 році виповнюється 120 років із дня народження класика американської і світової літератури Ернеста Хемінгуея, який мав великий вплив на її розвиток у ХХ столітті. За його творами було поставлено близько п'ятнадцяти кінофільмів.

Ернест Міллер Хемінгуей - один з найбільш знакових письменників минулого сторіччя. Майстер, чиє життя досі називають *"безперервним бунтом"*.

...Він любив тварин, у молоді роки займався боксом, був гірськолижником, яхтсменом, мисливцем, снайпером, військовим кореспондентом, заходив у клітки з левами, обожнював сафари, ловив акул, мав чотири пристрасні шлюби, пройшов дві світові війни, був поранений, побував в численних аваріях, двох авіакатастрофах та ледь не загинув під час лісової пожежі, переніс малярію, сибірську виразку, гепатит, безліч переломів та струсів мозку, а в результаті покінчив життя самогубством застрелившись з рушниці...

На могилі Хемінгуея написано: *«Найбільше в житті він любив осінь. Жовті теплі осінні листочки, що пливають по річці на спинах форелі, а зверху синє безвітряне небо. Тепер він буде частиною всього цього назавжди»*. **Згадуємо мудрі цитати Папи** – так називали Хемінгуея сини і вдячні шанувальники з усього світу.

«Не падай духом. Ніколи не падай духом. Секрет мого успіху в тому, що я ніколи не падаю духом. Особливо на людях».

«Дивись на картини неупереджено, читай книги чесно і живи, як живеться».

«Треба купувати або одяг, або картини».

От і все. Ніхто, крім дуже багатих людей, не може дозволити собі і те й інше. Не надавайте великого значення одягу, а головне – не женіться за модою, купуйте зручні речі, і тоді у вас залишаться гроші на картини».

«З усіх тварин тільки людина вмє сміятися, хоча якраз у неї для цього найменше приводів».

«Людина не для того створена, щоб терпіти поразки. Людину можна знизити, але її не можна перемогти».

«Всі хороші книги схожі одна на одну: вони правдивіші за життя».

Людина, саме життя якої може стати сюжетом захоплюючої книги, увійшов в історію як один з найвизначніших письменників, володар Пулітцерівської та Нобелівської премії з літератури, автор творів, які увійшли до скарбниці світової літератури: *«І сонце сходить»*, *«Прощай, зброе»*, *«По кому подзвін»*, *«Фієста»*.

У 1949 році Хемінгуей перебрався жити на Кубу і продовжив писати. Писав він зазвичай простими олівцями (кажуть списував по 7 штук на день). Саме на Кубі у 1952 році він написав повість *«Старий і море»*, за яку отримав Пулітцерівську, а згодом і Нобелівську премії.

«Старий і море»

«Звичайно, добре, коли людині щастить. Але я волію бути точним в моїй справі. А коли щастя прийде, я буду до нього готовий».

«Старий і море» - це повість-притча. Про що ця повість? Про двобій людини і риби? Чи про гармонію людини і природи? Про силу чи безсилля людини? Про людську мудрість чи про людське безумство? А можливо, про трагедію самотності у світі, в якому роз'єднаність людей, відчуженість людини від суспільства і навколишньої природи сприймається як норма? І в чому, врешті, пафос повісті? В утвердженні сили людини чи,

навіпаки, її безсилля? У палкому письменницькому заклик до єднання людей чи у констатації їхньої роз'єднаності?

Ще багато інших питань викликає твір Хемінгуея, який за глибиною поставлених проблем і пристрасністю їх висвітлення, за універсальністю висновків і вселюдськістю їх звучання нагадує притчу. Притча ґрунтується на побутовому сюжеті, який набув символічного, узагальнюючого значення, що надає їй дидактичного характеру. Притча завжди повчас. І це повчання, як і сюжет, має позачасовий, наднаціональний, вселюдський, всеохоплюючий сенс.

Хемінгуей побудував свою повість на системі мотивів, які постійно повторюються в оповіді, переплітаються, взаємодіють.

Одним із провідних є мотив незвичайної риби, яку хотів упіймати і нарешті впіймав старий рибалка. Але цей мотив постає у творі не як щось стале, незмінне. Спочатку це просто велика риба. Поєдинок між старим та акулами – то лише видима частина «айсберга». У підтексті – роздуми про найважливіші проблеми: людина і суспільство, людина і природа, людина і Всесвіт письменник прагне гармонії, але досягти її у звичайному житті майже неможливо. А може, і взагалі неможливо?

Для Сантьяго битися за рибу – це значить битися за життя, причому не просто за їжу, а за своє місце в жорстокому світі, який не визнає невдач.

Старий стає самотнім серед людей, він самотній у своєму тяжкому двобої з морем, рибою, акулами – з долею. Мотив риби переплітається з мотивом бейсболу: *«Багатії, ті мають у човнах радіо – воно говорить до них, розповідає про бейсбол...»* – гірко думає старий у відкритому морі, мріючи про будь-яке, навіть ілюзорне спілкування. Нехай це буде транзистор чи безсловесний птах –

аби не самотність: *«Він пошукав очима пташину, бо радий був хоч її товариству. Одначе пташина зникла».*

Історія рибалки переростає в історію трагічної долі старого, приреченого життям і суспільством на самотність і жорстоку боротьбу за виживання. Проте в мотив самотності Хемінгуей не вкладає песимістичного звучання, яким би це парадоксальним не здавалося. Хемінгуей – прихильник активної позиції людини, позиції дії: людина має вірити у власні сили і спиратися у скрутну годину на них. Таке розв'язання мотиву самотності позбавляє повість похмурості, надає їй життєствердного звучання. *«А нагорі, в своїй хатині при дорозі, старий знову спав. Він спав так само долілиць, і біля нього, пильнуючи його сон, сидів хлопець. Старому снилися леви».* Так у фіналі повісті переплітаються і взаємодіють два мотиви – хлопчика і левів.

Хлопчик біля Сантьяго – то врешті-решт визнання його, старого, перемоги, то подолання його трагічної самотності, його надія на те, що в нього ще є майбутнє. А леви уві сні – де і пам'ять про

пережиту боротьбу, й готовність знову ставати до бою за життя.

У Хемінгуея людина відчуває щастя примирення з життям. Те, що у самотнього Сантьяго є хлопчик, якого він любить, хлопчик, який буде продовжувати його справу, сповнює повість оптимізмом. ***Людина непереможна, вона здатна вистояти і подолати всі перешкоди!***

Висновки

Підводячи підсумок, можна сказати, що література існує в ім'я людей, її вища мета – гуманізм, щастя і повноцінне життя людей. Нічим не замінна мета літератури: затверджувати самоцінність особи, доставляти їй естетичну насолоду, будити в ній творчий дух. Саме в світлі цієї мети письменник і дивиться на світ, відбираючи в нім необхідні зв'язки. Предмет літератури – весь навколишній світ, реальність, узята в світлі гуманістичних цілей мистецтва, або життя в його найширшому суспільному значенні, дійсність в її естетичному багатстві, світ в його значенні для людства.

Література:

1. Анастасьєв Н. Творчество Эрнеста Хемингуэя / Н. Анастасьєв. – М. : Просвещение, 1981. – 112 с.
2. Ернест Гемінгвей. Фієста. І сонце сходить / пер. з англ. Віктора Морозова. – Львів : Видавництво Старого Лева, 2017. – 288 с.
3. Євгенія Волощук. Зарубіжна література. Хрестоматія-посібник. Київ "Юридична книга"-2002.
4. Драч І. Кілька слів про Хемінгуея // Духовний меч. – К., 1993.
5. Зарубіжна література ХХ ст. // Академія К., 1998.
6. Зарубіжна література в навчальних закладах – 2001. – № 4.

Деда В. М.
*викладач-методист кафедри дошкільної
педагогіки та психології
Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу
імені І. Я. Франка*

ГОТОВНІСТЬ ДО ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація: В статті окреслені шляхи підготовки майбутніх вихователів до роботи з організації експериментування зі старшими дошкільниками як необхідної складової майбутньої професійної діяльності, розкриті погляди науковців з даної проблеми, визначені критерії готовності майбутніх фахівців до експериментування.

Анотация: В статье раскрыты пути подготовки будущих воспитателей к работе по организации экспериментирования со старшими дошкольниками как необходимой составной их профессиональной деятельности, проанализированы взгляды ученых на данную проблему, определены критерии готовности будущих специалистов к экспериментированию.

Summary: It is described the ways of preparing future teachers to work in organization of experimenting with older preschoolers as a necessary component of future professional activity, revealing the views of scientists on this problem, and determining the criteria for the readiness of future specialists for the experimentation.

Постановка проблеми

Якщо поряд з дитиною знаходиться компетентний, захоплений своєю справою педагог, то в такому випадку з раннього віку формуються основи творчої особистості. Тому формування компетентнісного професіонала вимагає модернізації підходів до організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу. Наукові дані свідчать про те, що вже в дошкільному віці діти нерідко бояться експериментувати з предметами і матеріалами, здійснювати проби і помилки, побоюючись негативної оцінки дорослого. Причини нерозвинутої дослідницької активності дошкільників полягають в слабкій підготовленості педагогів до ефективної організації дитячої пошукової діяльності та експериментування, що є наслідком недостатньої професійної компетентності. Актуальність обраної проблеми обумовлена тим, що формування готов-

ності майбутніх вихователів до організації експериментування дітей старшого дошкільного віку визначається необхідністю застосування в сучасній дошкільній освітній установі найбільш ефективних засобів виховання, навчання і розвитку. Саме це дозволить поставити основним завданням пріоритет особи вихованця, забезпечить розвиток і реалізацію здібностей кожної дитини, що сприятиме успішному входженню в життя суспільства. Вирішити цю проблему можливо на основі розробки дидактичних аспектів і педагогічних технологій формування готовності студентів до організації експериментування старших дошкільників.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій

Найважливішою функцією сучасного педагога є сприяння безперервній освіті дитини і створення умов для прояву її самостійності, творчості, дослідниць-

кої активності. Науковці М.Данилко, Н.Мацкевич визначають «готовність» як наслідок професійної підготовки людини. Це, зокрема, стосується і педагогічної діяльності, готовність до якої здійснюється через цілеспрямований розвиток особистості [1; с. 8].

У визначенні підготовленості майбутнього вихователя до організації експериментування старших дошкільників важливими критеріями є ціннісне ставлення до майбутньої діяльності, сформованість педагогічного мислення та комунікативних здібностей, а загальним показником розвитку професійно-педагогічної культури особистості майбутнього вихователя виступає міра його всебічної творчої активності. Узагальнивши викладені судження різних науковців, можна дійти висновку, що «підготовка» є процесом, а «готовність» – є результатом професійного навчання. Відповідно до цього можна говорити про те, що «готовність до педагогічної діяльності» є результатом навчально-виховного, процесу, який здійснюється через певні компоненти, що між собою взаємопов'язані. Вчені виділяють різні структурні компоненти педагогічної діяльності. Так, Т.Поніманська виділяє необхідні в професійній діяльності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу особистісні якості. Це – здатність до рефлексії і контролю результатів педагогічної діяльності, співробітництво з дитиною на засадах гуманізації, розвитку; здатність до емоційної і моральної підтримки дитини; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні; спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості; бажання поповнювати знання, займатися самонавчанням і самовихованням для вдосконалення своєї педагогічної майстерності; здатність

виявляти і враховувати у вихованні інтереси дітей та їхнє право на повагу [2, с. 165].

Мета написання статті – розкрити сутність поняття «готовність до професійної діяльності», «підготовка до організації дитячого експериментування», проаналізувати наукові джерела з проблеми готовності студентів до впровадження інновацій у майбутньої професійній діяльності, визначити критерії готовності майбутніх фахівців до експериментування з дітьми старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу

Результати вивчення вихідного рівня готовності педагогів до використання експериментування як методу навчання дошкільнят показали необхідність пошуку педагогічних умов, за яких буде забезпечено ефективність освоєння вихователями даного методу. Такими педагогічними умовами виступають:

- Формування мотивації педагогів на використання експериментування як методу розвиваючого навчання;

- Здійснення збагачення, систематизації та інтеграції знань про даний метод навчання;

- Включення педагогів у дослідницьку, практичну і рефлексивну діяльність з використання даного методу навчання.

Основне призначення цього семінару полягає в тому, щоб забезпечити готовність педагогів до використання експериментування як методу розвиваючого навчання завданнями, які розв'язуються в процесі викладання семінару «Експериментування як метод розвиваючого навчання», є наступні:

1. Сформулювати мотивацію педагогів на використання експериментування як методу розвиваючого навчання;

2. Здійснити збагачення, систематизацію та інтеграцію знань про даний метод навчання;

3. Забезпечити включення педагогів у дослідницьку, практичну і рефлексивну діяльність з використання даного методу навчання.

Зміст семінару спрямований на поглиблення і систематизацію знань у майбутніх спеціалістів основних класифікацій методів, характеристик активних методів навчання дошкільнят, розглядаються психофізіологічні основи розвитку експериментування як діяльності, своєрідність використання методу експериментування у різних вікових групах, визначається зміст роботи з використання даного методу навчання. В процесі вивчення спецсемінару застосовуються різні форми методичної роботи: проблемні лекції, теоретичні семінари і практикуми, творчі групи, педагогічні ради, групові та індивідуальні консультації, огляди-конкурси, ділові ігри.

Структура, зміст і логіка побудови спецсемінару спрямована на реалізацію інтегративного (інтеграція теоретичної та професійно-практичної підготовки) та функціонально-діяльнісного підходів (організація різних видів діяльності, максимально наближених до реалій професійно-педагогічної діяльності).

В якості очікуваного результату передбачається володіння майбутніми педагогами:

- Умінням бачити і розуміти вікові та індивідуальні особливості експериментальної діяльності дошкільнят, аналізувати, прогнозувати результат своєї діяльності щодо застосування методу експериментування, проектувати і планувати його;

- Умінням відбирати зміст експериментальної діяльності та адаптувати інформацію адекватно віковим і психологічним особливостям дошкільнят;

- Умінням організовувати експериментальну діяльність дошкільників у педагогічному процесі;

- Умінням застосовувати метод експериментування у різних видах діяльності дітей;

- Умінням доцільно створювати умови для дослідницької діяльності дошкільників (предметне середовище і життєвий простір дошкільнят);

- Умінням створювати емоційно-позитивний клімат у дитячому колективі, творчу атмосферу в процесі експериментування;

- Умінням аналізувати і критично оцінювати отримані результати засвоєння дошкільнятами експериментальної діяльності з точки зору ефективності, узагальнювати їх, вносити корективи.

Бесіда з майбутніми педагогами, спрямована на виявлення професійних знань і умінь з використання методу експериментування показала, що всі майбутні педагоги володіють знаннями змісту дослідно-експериментальної діяльності дошкільнят, орієнтуються у застосуванні ефективних методів і прийомів при організації дослідно-експериментальної діяльності дітей, вміють об'єктивно діагностувати знання, вміння і навички дошкільнят по експериментуванню, застосовують метод експериментування у різних видах діяльності. Дані анкетування, за визначенням практичної готовності майбутніх педагогів до використання даного методу, дозволяють зробити висновок про те, що вони усвідомлюють широкі можливості застосування даного методу для розвитку пізнавальної активності дошкільників.

У ході спостереження за діяльністю майбутніх педагогів виявлено, що на заняттях пізнавального циклу, а також у самостійній діяльності дошкільнят, педагоги використовують методи розвивального навчання, в тому числі і експериментування, надають дітям більше самостійності, підтримують їх ініціативу.

Основна особливість методу експериментування полягає в тому, що дитина пізнає об'єкт в ході практичної діяльності з ним, здійснювані дитиною практичні дії виконують пізнавальну, орієнтовно-дослідницьку функцію, створюючи умови, в яких розкривається зміст даного об'єкту. При проведенні експерименту або досліду педагог разом з дітьми створює умови, які допомагають визначити ту чи іншу приховану ознаку, на основі аналізу досягнутих результатів висувати і обґрунтовувати педагогічні завдання. Основними слід вважати: надчутливість до проблем, здатність бачити «дивне в повсякденному», вміння знаходити і ставити перед дітьми реальні навчально-дослідні завдання в зрозумілій для дітей формі; вміння захопити дітей дидактично цінною проблемою, зробивши її проблемою самих дітей; бути здатним до виконання функцій координатора і партнера в дослідницькому пошуку, допомагаючи дітям, вміння уникати директивних вказівок і адміністративного тиску; вміння бути терпимим до помилок, що допускаються дітьми в спробах знайти власне рішення, пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли дитина починає відчувати безнадійність свого пошуку; організовувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних «польових» досліджень; надавати можливість для регулярних звітів робочих груп та обміну думками в ході відкритих загальних дискусій; заохочувати і всіляко розвивати критичне ставлення до дослідницьких процедур; вміння стимулювати пропозиції щодо поліпшення роботи і висунення нових, оригінальних напрямків дослідження; провокувати на появу питань і бажання пошуку на них відповідей; уважно стежити за динамікою дитячих інтересів до

досліджуваної проблеми. Вміти закінчити проведення досліджень і роботу з обговорення та впровадження рішень у практику до появи у дітей ознак втрати інтересу до проблеми; бути гнучким і при збереженні високої мотивації дозволяти окремим дітям продовжувати розвивати у самого себе «відкрите мислення»; створювати розвивальне середовище, що провокує дитину до створення ситуації ухвалення самостійного рішення в умовах вибору на основі дослідницької позиції. На основі вище сказаного, необхідно створювати умови для найбільш ефективного забезпечення готовності майбутніх педагогів до використання експериментування як методу дослідного навчання.

Висновки

Використання різноманіття методів і форм навчання в ході теоретичних і практичних занять спецсемінару забезпечують інтерес до проблематики методів розвивального навчання, систематизацію, збагачення та інтеграцію знань, вироблення умінь, необхідних для застосування експериментування як методу розвиваючого навчання дошкільнят.

Включення майбутніх педагогів в активну дослідницьку, практичну і рефлексивну діяльність сприяють усвідомленню важливості здійснення дослідницької та проектної діяльності в галузі застосування активних методів навчання дошкільнят. Готовність майбутніх педагогів до використання експериментування як методу навчання дітей дошкільного віку - це інтегративне утворення особистості, що сполучає в собі мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти. Урахування вище окреслених вимог у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів відіграє важливу роль в якісному

кадровому забезпеченні дошкільних своїми психологічними якостями до організацій експериментування старших дошкільників.

Література:

1. Беленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання: Монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – К.: Світич, 2006. – С. 148.
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / Алла Михайлівна Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
3. Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010101 «Дошкільне виховання». Кваліфікація 3340 «Вихователь» / [Артемова Л.В., Машовець М.А., Беленька Г.В., Богінч О.Л., Голота Н.М., Левінець Н.В., Луценко І.О., Сухорукова Г.В.] – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006. – 258 с.

Зайвенко М. Ю.
викладач іноземної мови
Краматорського технологічного технікуму

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Анотація: У статті розглянуто питання, що пов'язане з дослідженням формування мовленнєвої комунікативної компетенції студентів за допомогою використання інноваційних технологій на заняттях з іноземної мови.

Аннотация: В статье рассмотрены вопросы, связанные с исследованием формирования речевой коммуникативной компетенции студентов посредством использования инновационных технологий на занятиях по иностранному языку.

Summary: The article deals with the issue connected with the research of formation of the speech communicative competence of students through the use of innovative technologies in foreign language classes.

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Наказом 641/2015 президента України 2016 рік було оголошено роком англійської мови, тому що в умовах сьогодення знання іноземних мов, зокрема англійської як однієї з основних мов міжнародного науково-технічного, освітнього та економічного простору, є однозначною необхідністю.

За даними ЮНЕСКО, головним завданням освіти у новому столітті є надання можливостей усім людям проявити свої таланти і здібності, розкрити свій творчий потенціал. Тому найбільшого значення набуває розробка і залучення у навчальний процес нових

інноваційних педагогічних технологій, які ґрунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості, використанні науки і техніки [1, с. 144].

Серед інноваційних технологій важливе місце посідають інтерактивні технології навчання, що мають особистісну та фахову зорієнтованість, тому що спрямовані на розвиток особистості та її професійного становлення, оскільки інтереси і потреби особистості завжди пов'язані з її самореалізацією у професійній діяльності та життєтворчості.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

О. Пометун вважає, що інтерактивними можна вважати технології, які здійснюються шляхом активної взаємодії студентів у процесі навчання. Вони

дозволяють на підставі внеску кожного з учасників у ході заняття спільною справою отримати нові знання і організувати корпоративну діяльність, починаючи від окремої взаємодії двох-трьох осіб поміж собою й до широкої співпраці багатьох [2, с. 7].

Інтерактивна технологія навчання, як і будь-яка інша педагогічна технологія, містить у собі:

- концептуальну основу, де визнається як інноваційний тип навчання, що орієнтований на особистість студента і який стимулює творчі процеси щодо оволодіння навчальним матеріалом, активізує пізнавальну діяльність за допомогою активних, діалогових форм організації занять;

- змістову частину, де означені цілі навчання та зміст навчального матеріалу;

- процесуальну частину, яка включає в себе організацію навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності студентів та діяльності викладачів по управлінню процесом засвоєння матеріалу, спланований очікуваний результат навчання [3, с. 15].

Інтерактивне навчання в повній мірі виявляє свої переваги при вивченні іноземних мов.

Мовна політика Європейського Союзу свідчить про надзвичайну важливість вивчення мов в інтеграційних процесах. Мовна компетенція є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування та побудови кар'єри, просування по службі.

Уявляється, що на сьогодні в основі організації навчального процесу при вивченні іноземної мови в вищому навчальному закладі повинен бути такий підхід, який дозволяє на тлі розвитку навчально-пізнавальної діяльності з володіння системою мови сформувати й мовленнєву комунікативну діяльність.

Для цього необхідна спеціально розроблена система інтерактивних методів, зокрема ігрових, яка б органічно увійшла до традиційної системи навчання і, врешті-решт, сформувала відповідний рівень комунікативної компетенції, яка дасть можливість використати знання з іноземної мови, набуті в вузі, із професійною метою [4, с. 81].

Навчання дисципліни «Іноземна мова» відрізняється від навчання інших дисциплін тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння студентами діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування. Формування мовленнєвої комунікативної компетенції, необхідність розвитку якої на сучасному етапі не викликає сумнівів, неможливе без використання методики, яку можна назвати комунікативною [5, с. 249].

Від сучасного навчального закладу вимагається запровадження нових підходів до навчання, що забезпечують розвиток комунікативних, творчих і професійних компетенцій та стимулюють потребу майбутнього фахівця у самоосвіті на основі змісту та організації навчального процесу.

Метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах є формування у студентів професійної комунікативної компетенції шляхом розвитку та вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності: читання, говоріння, письма та аудіювання. Кожний з цих видів має окремі форми та методи контролю.

Найпоширенішою формою контролю в галузі викладання іноземної мови на сьогоднішній день є тестовий контроль. Тестування широко застосовується на всіх ланках навчання, починаючи з тренувального контролю і закінчуючи самопідготовкою. Наприклад, для по-

точного контролю з теми «Гроші та економічні відносини» для спеціальності «Бухгалтерський облік» мною розроблені тестові завдання, виконання яких дає можливість викладачеві оцінити знання лексичного матеріалу та підготувати студентів до мовленнєвої комунікативної діяльності.

Контроль аудіювання. Аудіювання - це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, розуміння сприйнятого на слух літературно-розмовного мовлення носія мови в ситуаціях спілкування. Для контролю розуміння почутого (пісні), студенти отримують картки з текстом пісні, деякі слова з якого видалені. Під час прослуховування студенти повинні вставити слова у відповідні місця. Цей прийом викладачі іноземної мови називають «Ажурна пилка» (Jigsaw).

Оскільки основною цільовою наставною навчання іноземної мови за професійним спрямуванням є отримання інформації з іншомовного джерела, особлива увага приділяється читанню текстів. Контроль розуміння тексту, а також засвоєння граматичного матеріалу можуть бути перевірені за допомогою методу «Мікрофон». Студент, який тримає мікрофон, складає речення, обираючи необхідне дієслово (контроль граматики), та визначення (контроль розуміння прочитаного тексту).

Модернізація змісту освіти в Україні на сучасному етапі розвитку суспільства не в останню чергу пов'язана з інноваційними процесами в організації вивчення іноземних мов.

Сучасні педагогічні технології такі, як навчання у співпраці, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет – ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію на-

вчання. Форми роботи з комп'ютерними навчальними програмами на заняттях з іноземної мови включають: вивчення лексики; відпрацювання вимови; вивчення діалогічної і монологічної мови; вивчення писемності; відпрацювання граматичних явищ.

Зараз відкриваються величезні можливості використання Інтернет-ресурсів.

В листопаді 2016 року Асоціація інноваційної та цифрової освіти України проаналізувала всі існуючі онлайн платформи з вивчення англійської мови (українські та зарубіжні), всі відомі методики вивчення граматики англійської мови, всесвітні тренди (гейміфікація, наприклад) та створила унікальний проект, який не має аналогів, – платформу Lingva.Skills [6].

Методичне підґрунття Lingva.Skills є поєднанням прямого методу та комунікативної методики. Метод Лінгва пропонує опрацювання граматичних шаблонів на величезному виборі прикладів і ситуацій в рамках наступних вправ:

- Аудіювання: прослухати і зібрати із запропонованих слів (присутні дистрактори) цільові речення;
- Граматичні шаблони: зібрати із запропонованих слів (присутні спеціально підібрані дистрактори) речення, подане українською мовою, за шаблоном, що його подано над вправою;
- написати англійською мовою речення подане українською за шаблоном, що його подано над вправою.

Наявна система повторення пройденого матеріалу за алгоритмом SuperМето-5. Кожен приклад супроводжується графічним зображенням, що відповідає змісту вправи.

Курс (A1-A2-B1-B1+) складається з 300 уроків, що містять близько 17000 прикладів. Наявна система «гейміфікації» (запровадження ігрових методик в навчальному процесі) - нараховуються бали за

правильні відповіді. Наявна система вхідного діагностичного тестування та вихідного тестування на відповідність цільовим навичкам. Методика орієнтована на формування звички активного і правильного використання мови в контексті повсякденного спілкування.

Отже, як виглядають особистий навчальний кабінет, типи завдань, профіль користувача на порталі Lingva.Skills. Навчальний кабінет (жовтим кольором відмічені уроки, які почав виконувати користувач, або які частково зараховані йому при складанні вступного онлайн тесту). Після отримання 100 балів за кожний урок – він відмічається зеленим. Три типи завдань нараховують різну кількість балів за рівнем складності. Технології аудіювання, drag-and-drop, та інші речі закладені в основу вивчення кожної граматичної конструкції. Кожна конструкція має до 100 прикладів, правильне вирішення кожної нараховує бали, які відображаються у стрічці прогресу по кожному уроку та у загальному прогресі по кожному рівні, а також записується до статистики. Таким чином рівень A1-A2 наприклад має 10500 фраз (150 уроків x 70 прикладів в середньому), кожна з яких озвучена та візуалізована. Існує інформаційна граматична довідка.

В 2017 році автори та методологи проекту тестували систему, в 2018 році Міністерство освіти і науки України офіційно дозволило використання платформи Lingva.Skills в навчальних закладах. Цей проект дає можливість кожному студенту виконувати тренувальні вправи, а викладачу перевіряти рівень опанування граматичним матеріалом онлайн з будь-якого гаджета. Як учасник конференції Lingva.Skills, я маю свій кабінет

на цій платформі та вже використовую ці вправи на своїх заняттях. В подальшому планує підключення груп студентів до цього проекту.

Урізноманітнити своє заняття викладачеві також допоможе ще одна безкоштовна платформа для навчання на базі ігор – це Kahoot! [7]. Викладач може створити цікаву навчальну гру за лічені хвилини - це серія запитань з теми з варіантами відповідей. Формат і кількість запитань повністю залежить від викладача. Kahoots краще грати в групі. Гравці відповідають на запитання на власних гаджетах, а результати гри відображаються на спільному екрані, щоб об'єднати заняття. Ця платформа дає можливість додавати відео, зображення та діаграми до своїх питань, щоб підсилити взаємодію та сприйняття матеріалу.

Однією з перепон, яка стоїть на шляху успішного формування мовленнєвої комунікативної компетенції студентів під час оволодіння іноземною мовою в вищому немовному навчальному закладі, є недостатня, а інколи й відверто низька мотивація студентів до вивчення мови. Саме тому особливий інтерес представляють інноваційні та інтерактивні технології, в основу яких закладено креативність та співробітництво, нетрадиційне мислення та продуктивне спілкування, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти головне, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, відповідальність, критично міркувати, досягати значимих результатів. Тому, на мою думку, активізація процесу навчання з використанням відповідних інтерактивних технологій є нині невід'ємною складовою підготовки сучасного спеціаліста.

Література:

1. Демиденко О.П. Про необхідність навчання студентів мовних факультетів комунікативної поведінки // Болонський процес в Україні. – Частина 1. – Випуск 45/2005.

2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 192 с.
3. Кряжев П.В. Болонський процес і нові підходи до реформування освіти // Болонський процес в Україні. – Частина 2. – Випуск 46/2005.
4. Петренко В. Л. Державний стандарт вищої освіти у контексті Болонського процесу // Болонський процес в Україні. – Частина 2. – Випуск 46/2005.
5. Калюжна В.Ю. Професійно орієнтована ділова гра у процесі формування мовленнєвої комунікативної компетенції на занятті з іноземної мови // Південноукраїнський правничий часопис. – 2007. – № 2.
6. Платформа Lingva.Skills [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://lingva.ua/methodology.html>
7. Платформа Kahoot! [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

Іванова Ю. М.

*студентка соціально-психологічного факультету
Національного університету цивільного захисту України*

Селюкова Т. В.

*старший викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національного університету цивільного захисту України*

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОДОЛАННЯ У КУРСАНТІВ ТА СТУДЕНТІВ НУЦЗУ З ВИСОКИМ ТА НИЗЬКИМ РІВНЕМ АСЕРТИВНОСТІ

Анотація: В статті розглядаються особливості асертивної поведінки майбутніх працівників структури ДСНС України як зі сторони життєстійкості, так і зі сторони психологічного подолання (копінг-стратегій) та визначаються ефективні патерни асертивної поведінки в житті людини.

Анотация: В статье рассматриваются особенности асертивного поведения будущих сотрудников структуры ГСЧС Украины как со стороны жизнестойкости так и со стороны психологического преодоления (копинг-стратегий) и приведены эффективные паттерны асертивного поведения в жизни человека.

Summary: In this article we will try to understand the advantages and disadvantages of assertive and non-assertive behavior for future employees of the CSES from both hardiness and coping strategies of a person. We will establish whether assertive behavior patterns are necessary and effective in life.

Складність діяльності рятувальника полягає у впливі екстремальних факторів різного характеру, різноманітні трудових завдань, значного фізичного і психологічного навантаження, що передбачає високі вимоги до особистості рятувальника і до його професійної мотивації. Тому важливо формувати психологічно стійкого працівника ще в період його навчання. На нашу думку, одними з найважливіших психологічних характеристик співробітника ДСНС України є його життєстійкість, психологічне подолання, а саме копінг-стратегії, та асертивність (впевненість у собі).

Поняття асертивності вперше з'явилося приблизно шістдесят років тому в роботах з психології особистості Е. Селтера, Дж. Вольпе, а також А. Лазаруса в сфері поведінкової терапії, та ще його

послідують с поняттям «впевненість у собі».

За визначенням Р. Корсіні і А. Ауербаха, асертивність визначає здатність людини самостійно регулювати власну поведінку незалежно від зовнішніх впливів і оцінок. Термін «асертивність» використовувався представниками організаційної теорії, які вважали, що це те ж саме, що актуалізація і самореалізація [3].

В. П. Зінченко і Б. Г. Мещеряков стверджували, що в основі асертивності лежить впевненість в собі, переживання людиною своїх можливостей, адекватних тим завданням, які стоять перед ним в житті і які вона ставить сам собі [5].

Вивченням асертивності займалися такі вчені як В. Каппоні, Т. Новак, Е. Солтер, Дж. Вольпе, А. Лазарус та інші.

Р. Алберті і М. Еммонс [7] встановили, що асертивні люди, найімовірніше будуть успішними в соціальних ситуаціях, так як вони більш відкриті, виразні і здатні зробити свій власний вибір, і, як наслідок, вони повинні бути задоволені собою. Діти і дорослі, чия поведінка асертивна, більш щасливі, чесні, здорові, ними рідше маніпулюють. Відчуваючи впевненість в собі, вони з великим успіхом досягають своїх цілей, ставши дорослими. Асертивна поведінка дає перевагу в критичних ситуаціях, які тягнуть серйозні наслідки. Аналіз випадків очікуваної допомоги підтвердив перевагу асертивної поведінки для задоволення насущних потреб.

Долаючи поведінку в західній і вітчизняній психології позначено поняттям копінг і в цілому характеризує стиль реагування людини на стресову ситуацію. Термін «копінг» запропонований А. Маслоу і походить від англійського слова «тосоре» – впоратися, долати. У вітчизняній психології його переводять як психологічне подолання. Копінг-стратегії, згідно А. Маслоу [4] – це форма поведінки, яка передбачає сформоване вміння використовувати певні ресурси для подолання емоційного стресу.

С.А. Хазова під психологічним подоланням розуміє соціальну поведінку або комплекс усвідомлених адаптивних дій, які допомагають людині справитися з внутрішньою напругою і дискомфортом способами, адекватними особистісним особливостям і ситуації [6]. Дана поведінка може бути конструктивною (ефективною) або неконструктивною (наприклад, приводити до погіршення взаємодії людини в соціумі, дезадаптації).

Вивчення явищ пов'язаних з копінг-поведінкою займалися такі вчені: Р. Лазарус і С. Фолкман, К. Карвер, Дж. Ормелі і Р. Сандерман, Л.І. Анциферова, В.А. Бо-

дров, В.С. Мерлін, С.К. Нартова-Бочавер, В.Д. Небиліцин, Т.Л. Крюкова та ін.

Здатність особистості успішно долати несприятливі умови середовища, демонструючи високу стійкість до стресогенних чинників, отримала назву – життестійкість, і сьогодні її наявність як ніколи життєвоважлива і необхідна. Саме тому сучасна психологічна наука проявляє підвищений інтерес до вивчення даного феномена, і його ролі в підтримці психологічного здоров'я людини [1].

С. В. Книжнікова в своєму дисертаційному дослідженні [2] розглядає життестійкість особистості не як систему переконань, а як інтегральну характеристику особистості, що дозволяє чинити опір негативним впливам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх в ситуації розвитку.

Важливий внесок у вивчення життестійкості людини належить, як зарубіжним вченим, так і вітчизняним (С. Мадді, С. Кобейза, Д. А. Леонтьєв,

Н. Н. Пухівський, Ф. Е. Василюк, та інші).

Завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз психологічної літератури з проблеми дослідження асертивності, психологічного подолання та життестійкості.

2. Визначити рівень прояву асертивності в досліджуваній вибірці та виділити групи досліджуваних.

4. Дослідити особливості стратегій подолання стресових ситуацій у осіб з різним рівнем асертивності.

5. Вивчити особливості життестійкості за рівнем прояву асертивності.

Відповідно до мети нашого дослідження, на початку роботи за допомогою методики «Тест на асертивність» Мануель Сміт, ми розподілили вибірку респондентів на групи за критерієм низької та високої асертивності.

У якості досліджуваних виступали курсанти та студенти НУЦЗУ.

Для дослідження особливостей життєстійкості був використаний «Тест життєстійкості» (модифікація Є.М. Осіна та О.І. Расказової). За допомогою чотирьох шкал тест дозволяє виявити рівень життєстійкості, залученості, контролю та прийняття ризику. Були отримані такі результати за рівнем шкал: в групі №1 (респонденти з низькою асертивністю) відзначається більш низький рівень життєстійкості; а в групі №2 (випробувані з високим рівнем асертивності) – переважає більш високий рівень життєстійкості. Визначаються статистично вірогідні розбіжності за всіма шкалами методики: за шкалами загальний бал життєстійкості, залученість, контроль, прийняття ризику – на рівні статистичної значущості $p \leq 0,001$. Низька ступінь життєстійкості свідчить про істотні дефекти особистісного розвитку, про спотворення ряду базових найбільш соціально значущих потреб особистості, про схильність особистості до невротичних розладів. Внаслідок чого високий ризик депресії, апатії, неврозу, психосоматичних захворювань, залежностей. Такі люди орієнтовані лише на один з відрізків часової шкали, не сприймають себе такими якими вони є, сором'язливі, невпевнені в собі, втрачають самоповагу, мають загальний страх перед труднощами.

Висока ступінь життєстійкості свідчить про більш адекватне сприйняття дійсності, автономність, впевненість у собі, схильність до ризику, креативність. Такі люди використовують конструктивну стратегію самоствердження. Оцінюють себе адекватно, правильно визначають свої здібності і можливості, надають належну увагу контролю над своїми діями і вчинками, керуючись минулим досвідом і почуттям відповідальності

за доручену справу. Тому завдяки життєстійкості люди оцінюють життєві проблеми як менш загрозливі і реагують на них більш позитивними емоціями. Власний ж життєстійкості людині високий соціальний інтерес (почуття спільності, солідарності) сприяє його максимальній включеності в соціальні відносини з оточуючими і в життєві події. Життєстійкість особистості може сприяти підвищенню фізичного і психічного здоров'я молоді, успішної адаптації в стресових ситуаціях, успішної самоактуалізації та особистісної сповненості.

Для дослідження особливостей копінг-стратегій у респондентів з низькою та високою асертивністю був використаний опитувальник подолання стресу (модифікація Є.М. Осіна, О.І. Расказової, Т.О. Гордєєвої). Опитувальник COPE був розроблений для вимірювання як ситуативних копінг-стратегій, які, за задумом авторів, можуть бути мінливі, так і для лежачих в основі цих стратегій особистісних стилів реагування.

Були отримані такі результати: респонденти з високим рівнем асертивності на відміну від респондентів з низьким рівнем асертивності надають перевагу таким копінг-стратегіям, як «Планування», «Прийняття», «Використання інструментальної соціальної підтримки» та «Активне оволодіння собою». Також було встановлено, що курсанти та студенти із низьким рівнем асертивності, на відміну від високо асертивних, частіше використовують копінги, які передбачають відмову від осмислення, інтерпретації того, що відбувається. За шкалою «Мисленеве уникнення проблем» представники із високим рівнем асертивності мають значно менші показники, ніж низько асертивні, було знайдено значущо достовірні відмінності $p \leq 0,05$. За шкалою «Поведінкове уникнення пробле-

ми» діагностовано значуще більш низькі показники у випробовуваних із високим рівнем асертивності $r \leq 0,1$, що характеризує цих осіб, як таких, які не схильні до уникнення проблем, навпроти, вони намагаються вирішувати усі проблемні ситуації, які виникають перед ними під час виконання службових завдань. Копінг-поведінка пояснюється з точки зору її ефективності подолання стресової ситуації. Про високу ефективність копінгу може свідчити те, коли стресова ситуація для людини стає незначимою як подразник і з'являється енергія для вирішення нових завдань. У більшості психологічних джерел критерій ефективної копінг-поведінки пов'язаний з психологічним благополуччям людини, що виражається в зниженні рівня тривожності, дратівливості, психосоматичної симптоматики, депресивних показників.

Отже, за нашими даними респонденти с високим рівнем асертивності мають більш ефективні стратегії подолання стресу та більш високу життєстійкість ніж курсанти та студенти з низьким рівнем асертивності. Розвиток асертивності та знаходження ефективних копінг-стратегій може знизити ризик утворення емоційного та професійного виснаження, сформувати більш здорову та ефективну особистість. Ефективні стратегії подолання стресу та асертивність обумовлюють успішність і безпеку трудової та освітньої діяльності самого різного профілю, адаптивність особистості до різних життєвих ситуацій, адекватність поведінки в них. Оскільки співробітник служби ДСНС постійно піддається

впливу різних несприятливих факторів, то для нього важливим завданням є оволодіння мимовільними функціями, здатністю управляти ними довільно і реалізовувати в потрібний момент відпрацьовані автоматизовані програми.

Таким чином, з огляду на різноманіття наукових підходів до визначення психологічного феномена асертивності (впевненість в собі), можна зробити наступні висновки. Асертивність – найбільш ефективний спосіб взаємозв'язку, тому що він повідомляє, як впливає на людину їх поведінка. Особа має можливість позбавлення від неприємних відчуттів, які, залишаючись в ній, та могли б наростати. Асертивна поведінка часто допомагає вирішити труднощі, які є нахилом до стресу або неврозу і підвищує контроль людини над своїм життям. Бути асертивним означає бути самоініційованим і саморегульованим.

Впровадження методів асертивної поведінки у структури ДСНС України, в освітні, військові та виправні заклади дає багаті можливості для того щоб інакше відчуті осмисленість життя, бути більш ефективним у своїй діяльності, роботі, позитивно оцінювати себе на шляху власного розвитку.

Поставлені на початку роботи завдання були виконані в повній мірі: ми дослідили особливості життєстійкості та самовідношення у осіб з різним рівнем асертивності. Проте, ще залишаються відкритими питанням більш детального вивчення цих феноменів їх кореляції та створення тренінгу, які можуть бути актуальними для наших подальших досліджень.

Література:

1. Євтушенко О. О. Життєстійкості особистості як психологічний феномен. Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки і психології: зб. ст. по матер. LX міжнар. наук.-практ. конф. № 1 (58). Новосибірськ: СіБАК, 2016. С. 94–98.
2. Книжникова С.В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости подростков в условиях общеобразовательной школы. Краснодар: Парабеллум, 2005. 191 с.

3. Корсини Р., Ауербах А. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 556 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2008. С. 52.
5. Мящеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 655 с.
6. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников [Текст]. Психологический журнал. 2004. Т. 26. № 5.
7. Alberti R.E., Emmons M.L. Your perfect right: a guide to assertive behavior. San Luis Obispo, California: Impact, 1975. 118 p.

Калениченко А. М.

вихователь-методист

Дошкільного навчального закладу комбінованого типу № 27

Прилуцької міської ради Чернігівської області

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ ГРАМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація: окреслити теоретико-методологічні й концептуальні засади формування граматичної компетенції дошкільнят, розкрити особливості та специфіку формування граматично правильного мовлення в старшому дошкільному віці засобом гри.

Аннотация: определить теоретико-методологические и концептуальные основы формирования грамматической компетенции дошкольников, раскрыть особенности и специфику формирования грамматически правильной речи в старшем дошкольном возрасте посредством игры.

Summary: outline theoretical-methodological and conceptual principles of forming the grammatical competence of preschoolers, to reveal the peculiarities and specifics of the formation of grammatically correct speech in the senior preschool age by means of the game.

Постановка проблеми

Серед багатьох аспектів дошкільної лінгводидактики проблема формування граматичної компетентності у дітей дошкільного віку завжди привертала увагу як теоретиків, так і практиків. Актуальність проблеми зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та „Діти України”, Законів України „Про освіту”, „Про дошкільну освіту” щодо модернізації дошкільної освіти, використання етнопедагогічного і сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду навчання мови з урахуванням провідної ролі усного мовлення в психічному розвитку дітей, необхідності невідкладного виконання соціального замовлення на формування національно свідомої, активної, духовно-багатої мовної особистості. Сьогодні і якісне засвоєння граматичної будови рідної мови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини. Оскільки мова стає предметом вивчення з початку шкільного навчання,

то в дошкільному віці необхідно формувати в дітей усвідомлене ставлення до усного мовлення як мовної дійсності. зокрема потенційні можливості їхнього мовленнєвого розвитку на кожному віковому етапі, вивчено недостатньо. Аналіз освітніх програм дошкільних навчальних закладів щодо перспективності і наступності формування граматично правильного мовлення в дошкільників дає підстави стверджувати, що до цього часу проблема формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку комплексно мало досліджувалася. У процесі оволодіння дітьми дошкільного віку навичками зв'язного мовлення важливу роль відіграє практичне засвоєння ними граматики та вміння оперувати словами, що належать до певного лексико-граматичного розряду відповідно до завдань комунікації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Проблема формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного

віку є досить складною і багатоаспектною. До неї зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи, основними серед яких, можна виділити дослідження А. Богуш, К. Крутій, Т. Пироженко, Т. Чиркова, С. Шишов. У дошкільному віці дитині потрібно прищеплювати навичку говорити граматично правильно. На думку К. Крутій, підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення розвивається паралельно з розумовими навичками.

Трактуючи думку А. Богуш, компетентність дошкільника можна визначити як комплексну характеристику особистості, що включає в себе результати попереднього психічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль [1, с. 101].

Отже, змістом граматичної компетенції у дітей дошкільного віку є формування граматично правильного мовлення у практичній мовленнєвій діяльності, практичне засвоєння дітьми граматичної будови мовлення як чіткої системи мовленнєвих одиниць і правил їхнього функціонування у сфері морфології, словотворення та синтаксису.

Граматичні помилки у дитячій мові – це закономірне явище в процесі засвоєння мовлення, особливо до 5 років. Але граматичні помилки в мовленні дітей необхідно відразу виправляти, це дасть дитині змогу засвоїти граматичні норми [4, с. 246]. Науковці визнають надзвичайну складність процесу засвоєння грамоти, наявність у ньому кількох взаємопов'язаних етапів, більшість із яких припадає на початкову школу. Однак слід зауважити, що частину умінь, традиційно віднесених до навчання грамоти, необхідно розпочинати формувати в дітей ще на етапі дошкільного віку.

Мета написання статті – окреслити теоретико-методологічні й концептуальні засади формування граматичної компетенції дошкільнят, розкрити особливості та специфіку формування граматично правильного мовлення в старшому дошкільному віці засобом гри.

Виклад основного матеріалу

Навчання дітей читання й письма є головним завданням початкової школи. Разом з тим, школа зацікавлена в тому, щоб дитина, яка приходить до першого класу, була добре підготовленою до навчання грамоти, а саме: мала б хороше усне мовлення; розвинений фонематичний слух; сформовані елементарні уявлення про основні мовні одиниці, а також початкові навички аналітико-синтетичного характеру у роботі з реченнями, словами і звуками; була підготовлена до оволодіння графікою письма.

Тому цілком логічним є виокремлення в Базовому компоненті дошкільної освіти, практично в усіх чинних програмах, за якими працюють дошкільні навчальні заклади («Я у Світі», «Дитина», «Дитина в дошкільні роки», «Впевнений старт»), такого завдання, як навчання дітей старшого дошкільного віку грамоти.

Навчання дітей дошкільного віку елементів грамоти проводиться в декілька етапів. Найбільш ефективним методом формування у дітей знань з граматичної будови мови є дидактичні ігри. Це можуть бути ігри на вживання іменників в родовому і називному відмінках множини, на відмінювання іменників в родовому й знахідному відмінках однини й множини, на вживання роду іменників, на вживання невідмінюваних іменників, на вживання дієслівних форм, на відмінювання іменників, що означають назви малят тварин, на узгодження числівників з іменниками, на відмінювання іменників, що вживаються тільки в однині

або множині, на вживання прийменників, на виправлення граматичних і синтаксичних помилок.

Для того, щоб у старшому дошкільному віці хлопчики й дівчатка успішно оволоділи навичками письма й читання їх необхідно навчити чітко вимовляти всі звуки, виділяти потрібний з них у слові. Наприкінці навчального року у середній групі - навчити рахувати звуки у три звукових слова. Це діти успішно засвоюють під час словесних та дидактичних ігор.

Так, наприклад, в іграх типу «Хто лежить (біжить, стрибає)», «Їстівне- неїстівне» дошкільники накопичують словниковий запас, а у іграх «Зіпсований телефон», «Хто покликав?» розвивають слухову увагу, фразову мову. Дуже важливо навчити малят вільно висловлювати свої думки, спілкуватися з дорослим і один з одним. Для цього слід більше і про все говорити з ними, організовувати діалоги дітей за допомогою дидактичних ігор на впізнавання («Сам назви слово»), змалювання («Що в чарівному мішечку?»), порівняння предметів («Підбери схожі слова»), переказування казок. Багато користі дають в роботі з дітьми індивідуальні заняття з використанням лічилок, чистомовок, ігор на слухання і відтворення звуків («Чи чуєш ти звук?»), («Що ти чуєш у слові?»), «Вимовляємо слова»).

У старшому віці словесні ігри тривають, але вже ускладнюються з метою навчання звукового аналізу слів, три звукових слів, ознайомлення з голосними і приголосними звуками.

Основним завданням у початковий період навчання основ грамоти є формування уміння здійснювати звуковий аналіз з слів. Щоб ця робота була успішною, необхідні систематичність і послідовність, а також неординарний підхід до занять з грамоти - у формі гри. Дітям цікаво гратися і разом з тим засвоювати необхідний матеріал.

Увесь процес навчання дошкільників звукового аналізу умовно слід поділити на кілька етапів.

На першому етапі особливу увагу доречно приділяти розвитку фонематичного слуху у дітей. Для того, щоб вони чули й правильно вимовляли кожний звук, слід вчити давати елементарну характеристику звукові. Дитині варто зрозуміти природу звуків мови: чому одні з них голосні, а інші - приголосні. Доречно провести гру «Пригоди в королівстві звукового люстерка».

Діти дивляться в люстерко і помічають, що коли ми вимовляємо голосні звуки, то повітря, виходячи з ротової порожнини, не зустрічає жодної перешкоди, губи розімкнені, ні зуби ні язик не заважають вимові. Діти помічають, що саме заважає вимовити приголосні звуки, в якому положенні знаходяться губи, зуби, язик; співають пісеньку «бджоли - жи-жи-жи», «сичання змії - с-с-с».

Для допомоги дітям у визначенні звука в слові доцільно провести дидактичні ігри та вправи з предметними картинками (наприклад «Ланцюжок слів», «Знайди пару», «Лото»).

Вправляти у диференціації звуків допомагає гра «Хто швидше забере свої речі», в ході якої діти збирають картинки, групуючи їх за даним звуком.

У грі «Магазин» діти вправляються у розрізненні звуків Р-Л, С-Ш.

Добрий результат при вправлянні дітей робити поділ приголосних звуків на тверді і м'які є ознайомлення з двома клоунами: товстенького і м'якенького Тіма, худенького і тонкого Тома, у вимові назв яких є твердий звук «Т» і м'який звук «Т».

На другому етапі навчання звукова структура подається уже у вигляді схем. Дитина бачить картинку (кожна - місце звука у слові), бере фішку і підписує ними картинку над схемою. Так звуки, з

яких складається слово, сприймаються і слухом і дотиком. Доречною є дидактична гра «Знайди місце звука в слові».

На третьому етапі навчання слід допомогтися, щоб дитина послідовно вимовляла звуки не моделюючи схему слова. Тільки після цього дошкільнята визначатимуть порядок розміщення звуків у слові подумки. Тоді доречні ігри типу «Живі звуки», «Звук заблукав», «Башта». Діти послідовно викладають картинки, в назвах яких три звуки вгорі, нижче – 4, ще нижче – 5 звуків. Ця гра «Башта» використовується і для вправлення в поділі слів на склади.

Коли діти зрозуміють будову слова, варто вправляти їх складати речення, виділяти послідовність слів у реченні, складів та звуків у словах, визначати голосні тверді та м'які приголосні звуки в ході інтегрованих занять подорожей з ігровим змістом. Так на занятті «Весела подорож» вміння розрізняти тверді і м'які звуки закріплюється в іграх «Тверде- м'яке», «Збери гриби», «Посади овочі», та занятті «Подорож Білосніжки і гномів по Діснейленду» вправляються у звуковому аналізі слів в іграх «Передай по рації», «Збери речі», в грі з кулькою вправляються називати слова на заданий звук.

Під час інтегрованого заняття граматики «Як прийшла весна-красна» діти поділяють слова на склади, у грі «Дятел» складають речення із заданими словами. В дидактичній грі «Можна - неможна» визначають місце заданого звука в словах.

У формі гри діти вправляються звуковому аналізу слів, поділяти слова на

склади, визначати слова у реченні на заняттях, розвагах: «В гостях у казки», «Наш друг - світлофор», «Політ на зорельоті», «Тихо, тихо ніч приходить».

У повсякденному житті слід вправлятися у звуковому аналізі слів під час дидактичних ігор «Останній звук в слові за тобою», «Узнай місце звука в слові», «Будь уважним», «Назви перший звук у слові», «Хто перший», «Сплетемо віночок зі слів», «Будь уважним».

Висновок

Отже, успіх організації навчання дітей п'яти-шести років грамоти залежить від того, наскільки педагог досконало володіє сучасною технологією навчання дітей грамоти, лінгвістичними знаннями, як він враховує вимоги сучасної психолого-педагогічної науки до організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. Якщо підходити до навчання дітей грамоти за допомогою інтегрованих занять, а також в ігровій формі можа досягти позитивних результатів і підготувати дітей, як до навчання в школі, так і до майбутнього дорослого життя.

Досягнуті результати мовленнєвого розвитку дитини в дошкільні роки дають можливість їй легко засвоювати програму навчання у школі. Різні сторони мовлення дитини вдосконалюються упродовж її шкільного навчання. Своєчасне і якісне засвоєння граматичної будови рідної мови – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку дитини.

Література:

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Аркин Е. А. / Под ред. А.В. Запорожца и В.В. Давидова. – М.: Просвещение, 1988, – 238 с.
2. Крутій К.Л. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ „ ЛІПС” ЛТД, 2001. – 208 с.
3. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих вмінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгво методичний аспекти: Навч. посіб. для студ. ВНЗ / Л.О. Калмикова. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
4. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А.М. Богуш – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 348 с.

Ніколенко Л. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара*

Керенцева К. В.

*студентка магістратури
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара*

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Анотація: Стаття стосується проблеми соціального виховання дітей з порушеннями слуху, як засобу формування соціально успішної особистості; звертається увага на особливості розвитку та соціалізації. Розкрили роль спеціальних закладів освіти, підкреслили необхідність звернення уваги на цю проблему під час навчання та виховання дітей з порушеннями слуху.

Анотация: Статья касается проблемы социального воспитания детей с нарушениями слуха, как способа формирования социально успешной личности; обращается внимание на особенности развития и социализации. Раскрыли роль специальных учреждений образования, подчеркнули необходимость обращения внимания на эту проблему во время обучения и воспитания детей с нарушениями слуха.

Summary: The article deals with the problem of social education of children with hearing impairments as a way of forming a socially successful personality; The attention is driven to the features of development and socialisation. The article revealed the role of special educational institutions, stressed the need of paying attention to this problem during the training and education of children with hearing impairments.

Постановка проблеми. Соціалізація особистості, її розвиток і адаптація в суспільстві складають основну мету соціального виховання, якій, власне, підпорядковується увесь освітній процес, орієнтований на дітей з порушеннями розвитку. Довгий час цьому аспекту в освіті не приділялося потрібної уваги, оскільки на перший план ставили навчання, а соціальне виховання було вторинним результатом навчання.

У наші часи суспільство стало більш гуманним, зацікавленим у тому, щоб кожна дитина, незважаючи на порушення розвитку, у майбутньому успішно опанувала роллю чоловіка або жінки, створила міцну сім'ю, могла і хотіла брати участь у

соціальному та економічному житті, була законослухняним громадянином. На державному рівні з цією метою створюється відповідна законодавча база та матеріально-технічне забезпечення, а в умовах закладів спеціальної освіти – це коригуються освітні програми, увесь процес розвитку дитини з порушеннями розвитку (зокрема, і з порушеннями слуху) спрямовується на допомогу в соціалізації та самореалізації.

З огляду на це, порушена у статті проблема є актуальною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженнями феномену соціального виховання дітей займалися представники різних наук – педагогіки,

психології, соціології, філософії та ін. Зазначена проблема вивчалась протягом століть, але тільки зараз почала буди за-
требуваною у суспільстві.

Процес соціалізації особистості до-
сліджували та аналізували такі відомі
вітчизняні вчені, як І. Бех, Л. Божович,
І. Зверєва, О. Сухомлинська, О. Конон-
ко, С. Харченко та інші [3].

Визначаючи соціальне виховання
як невід'ємну умову соціалізації дітей
з порушеннями слуху, звертаємо ува-
гу на дослідження проблем виховання
цієї категорії дітей, висвітлені Р. Бос-
кис, О. Дячковою, С. Зиковою, Ф. Рау,
Ж. Шиф, М. Ярмаченком.

Проблема соціального виховання глу-
хих дітей привертала увагу і таких уче-
них-сурдопедагогів, як А. Басова, І. Да-
нюшевський, А. Доброва, І. Колесник,
І. Лобурець, Г. Пенін [5].

Незважаючи на значний інтерес вчених
до питання соціального виховання дітей
різних категорій, воно залишається акту-
альним в організації навчального і вихов-
ного процесу закладу спеціальної освіти.

Мета публікації: розглянути фено-
мен соціального виховання дітей з по-
рушеннями слуху як засіб формування
соціально успішної особистості в мовах
закладу спеціальної освіти.

Виклад основного матеріалу. Соці-
альний розвиток дитини є багатогран-
ним процесом, який передбачає засво-
ення цінностей суспільства, формування
особистісних якостей, що визначають
взаємовідносини з іншими дітьми та до-
рослими, розвиток самосвідомості, усві-
домлення власного місця в суспільстві.
Тільки людина з розвиненими соціально
спрямованими якостями та вміннями
здатна стати соціально успішною. Роз-
виток цих якостей і вмінь є головним
у соціальному вихованні дітей із пору-
шеннями слуху.

Соціальне виховання – це складова
процесу соціалізації, педагогічно регу-
льована і спрямована на формування со-
ціальної зрілості і розвитку особистості
за допомогою включення її в різні види
соціальних відносин у спілкуванні, грі,
навчальній і суспільно корисній діяль-
ності [7].

Соціальне виховання органічно
пов'язане з навчанням, освітою, психо-
логічною підготовкою особистості до
життя. Це єдиний комплексний багато-
функціональний процес формування
життєвої компетентності.

Ще Л. Виготський, підкреслюючи
значення соціального впливу на розви-
ток дитини, бачив наслідки порушень у
розвитку в «зміщенні тих систем, які ви-
значають всі функції суспільної поведін-
ки дитини», визначав їх як «соціальний
вивих» [2]. За відомим висловом вчено-
го, глухота є дефектом саме соціальним.
Наявність такого відхилення, як пору-
шення слуху, значно ускладнює соці-
альний розвиток дитини, що ми можемо
побачити у спеціальних дослідженнях і
дізнатися про труднощі, з якими зустрі-
чаються особи із порушеннями слуху
під час соціальної адаптації.

Будь-яке відхилення в розвитку ди-
тини тягне за собою порушення взаємо-
дії з оточуючими. Люди з обмеженими
можливостями здоров'я із різних причин
мають труднощі соціальної адаптації. по-
декуди ці труднощі легко ними долають-
ся (якщо на підготовку до соціалізації
зверталася належна увага), у більшості
випадків вони значні і потребують неаб-
яких психологічних зусиль, а інколи ста-
ють неподоланною перешкодою для нор-
мального існування у суспільстві. тому в
аспекті модернізації сучасної спеціальної
освіти звертаємо увагу на посилення ува-
ги до соціального виховання дитини з
порушеннями слуху, що виступає необ-

хідною умовою формування соціально успішної особистості.

Сьогодні створюється нова культура закладу спеціальної освіти, заснована на повазі до особистості дитини, забезпеченні відчуття захищеності, успішності, що сприяє позитивному ставленню до себе і навколишнього світу.

Перед закладом спеціальної освіти у сучасних умовах ставиться мета не тільки формування системи компетенцій особистості, але і створення свого особливого соціокультурного середовища, міні-суспільства, де діти залучалися б до загальних моральних і культурних цінностей українського народу, бо процес соціалізації починається з самого народження людини і продовжується все життя. Запізнення з вирішенням питань соціального виховання негативно позначається на особистісному розвитку дитини з порушеннями слуху [6].

За таких вимог змінюється і роль вихователя, на якого значною мірою перекладаються обов'язки батьків, Педагоги стають «соціальними батьками» для вихованців.

Формування норм взаємовідносин і навичок спілкування дітей із порушеннями слуху з дорослими є чи не найважливішим джерелом психічного розвитку. Така взаємодія повинна сприяти усвідомленню дитиною власного місця серед дітей і дорослих, формуванню інтересів і збагаченню уявлень про соціальні та природні явища, а також сприяти розвитку самостійності і відповідальності [4].

Педагоги якомога частіше повинні надавати дітям приклади соціальної поведінки, спонукаючи їх спочатку до наслідування, а потім і до самостійних дій. Адже спілкування з дорослими, оволодіння нормами мовного спілкування в

різних ситуаціях має особливе значення для дітей з порушеннями слуху.

Для ефективності реалізації головних завдань соціального виховання дитини з порушеннями слуху у закладі спеціальної освіти потрібно керуватися основними умовами для формування соціально успішної особистості. Їх у своїй роботі називає Н. Волк [1], як-то:

- опора на збережені функції дитини, вивчення особистості;
- створення соціально розвивального середовища, створення ситуації успіху;
- педагогічна підтримка індивідуального розвитку, допомога в усвідомленні цілей, життєвих планів, ідеалів, цінностей;
- особистий приклад і соціальна активність педагога, визначення ідеалу для наслідування;
- накопичення соціального досвіду в різних видах діяльності.

Також автор звертає увагу і на такі засоби формування соціально успішної особистості, як впровадження особистісно-орієнтованого та соціально-рольового підходу у вихованні та навчанні учнів; формування та згуртування загальношкільного колективу дітей і дорослих; забезпечення педагогічної та психологічної підтримки вихованців; підвищення соціальної компетенції та соціальної активності учасників педагогічного процесу; розширення соціально-розвиваючого простору: підвищення загального рівня культури закладу освіти.

Висновки. Отже, метою соціального виховання є формування здатності людини до активного функціонування в конкретній соціальній ситуації при забезпеченні розвитку особистості як неповторної людської індивідуальності.

Соціальне виховання у закладі спеціальної освіти відіграє важливу роль у процесі формування соціально успіш-

ної особистості з порушеннями слуху. Під впливом соціального виховання, виявляючи наполегливість у подоланні труднощів, діти з порушеннями слуху досягають значних успіхів у подальшому житті в різних сферах виробничої і суспільної діяльності, в реалізації сво-

їх творчих здібностей, тобто, стають успішними.

У перспективі бачимо необхідним розглянути новітні підходи до організації соціального виховання щодо формування повноцінної соціально успішної особистості дитини з порушеннями слуху.

Література:

1. Волк Н.В. Соціалізація особистості учнів в умовах виховного середовища школи [Текст] / Н. В. Волк. – «Всеосвіта», 2018.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т5. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М: 1983.
3. Колесник І. Соціалізація особистості глухого школяра: Монографія [Текст] / І. Колесник. – К.: 1994.
4. Мельничук О.В. Соціальне виховання дітей із вадами слуху в умовах спеціалізованих дошкільних закладів [Текст] / О. В. Мельничук. – З.: «Вісник Запорізького національного університету», 2008.
5. Розанова Т. В. Психологія глухих дітей [Текст] / Т.В.Розанова, І.М.Соловйов. – М.: «Просвещение», 2001.
6. Сошникова Н.Г. Социальное воспитание глухих и слабослышащих дошкольников со сложными нарушениями развития [Текст] / Н. Г. Сошникова. – Ч.: Альманах №12 «Новые исследования в приоритетных направлениях развития отечественной дефектологии», 2014.
7. Сутність і зміст соціального виховання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://stud.com.ua/28595/pedagogika/sutnist_zmist_sotsialnogo_vihovannya

Мар'яненко Л. В.

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання
Інституту психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

ЗНАЧЕННЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ З ПОЗИЦІЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ШКОЛИ

Анотація: У статті обґрунтовується роль міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності вчителя з позиції гуманістичної парадигми. Розглядається творча складова педагогічної діяльності вчителя. Детально описані результати емпіричних досліджень. На підставі здійсненого кореляційного аналізу виявлені позитивні і негативні якості, зокрема – типи міжособистісної взаємодії, що впливають на якість професійних вміння вчителя.

Анотация: В статье обосновывается роль межличностного взаимодействия в педагогической деятельности учителя с позиции психолого-гуманистической парадигмы. Анализируется творческий компонент педагогической деятельности учителя. Предлагаются результаты эмпирических исследований. С помощью корреляционного анализа определены положительные и отрицательные качества учителя, в частности, типы межличностного взаимодействия, которые влияют на качество профессиональных умений учителя.

Summary: The article substantiates the role of interpersonal interaction in the teacher's pedagogical activity from the position of the humanistic paradigm. The creative component of teacher's teaching activity is considered. The results of empirical studies are described in detail. Based on the correlation analysis carried out, positive and negative qualities were identified, in particular, the types of interpersonal interaction that influence the quality of teacher's professional skills.

Вступ

Значущими проблемами сучасної психології, особливо таких її галузей, як вікова і педагогічна психологія, є проблеми розвивального навчання і виховання. Свого часу В.В. Давидов ставив риторичне запитання: чи існує розвивальне навчання і які його закономірності? Чи можливо через навчання сформувані у людини ті і ті психологічні якості або здібності, яких у неї до того не було? Давидов також сам і відповідає на своє запитання. В історії психології ми бачимо, що з цих питань було створено декілька теорій, які умовно можна розподілити на дві групи: прихильники однієї з них відкидають якісь-то суттєві впливи з боку навчання і виховання на психічний розвиток людини; прихильники другої гру-

пи теорій визнають визначальну роль навчання і виховання в психічному розвитку людини і прагнуть до вивчення закономірностей розвивального навчання. Отже, методики навчання і виховання, прийняті різними навчально-виховальними установами так чи інакше пов'язані або з тією, або з іншою групою теорій, тобто або теорією традиційного навчання, або теорією розвивального навчання. І тому педагоги-практики (свідомо чи несвідомо, повно чи неповно), але реалізують у своїй педагогічній діяльності, або теорію традиційного навчання, або – розвивального (Давидов В.В., 1989).

У 80-ті роки минулого століття керівництво СРСР створювало нову реформу загальноосвітньої і професійної школи Завданням шкільної реформи

мала відповідати тільки теорія розвивального навчання, орієнтована на пошук тих психолого-педагогічних засобів, з допомогою яких можна суттєво вплинути як на загальний розвиток дитини, так і на розвиток її спеціальних здібностей. Шкільна реформа мала підтримуватися обґрунтованою науковою програмою. В програмі передбачалося вдосконалення усього навчально-виховального процесу по координації зусиль не тільки з інтелектуального, але з трудового, морального, фізичного виховання.

Теоретичним підґрунтям реформи школи стала психологічна теорія діяльності, оскільки психологічний розвиток людини – це, над усе, становлення її свідомості, діяльності і усіх обслуговуючих психічних процесів (пізнавальних, емоційних та ін.). В теорії зазначалося, що «ядром» психічного розвитку є процес формування діяльності, при цьому більш інтенсивно вивчалась проблема загальних рушійних сил психічного розвитку людини. Репкін В.В. розвивав концепцію учбової діяльності і створив рух впровадження розвивального навчання в педагогічно практику.

Слід зазначити, що в 70-ті роки минулого століття на заході також виникає рух психолого-гуманістичного навчання (К. Роджерс, Р. Бернс) на протигагу біхевіористичному напрямку в навчанні. В обох випадках стала проблема саме впровадження прогресивних ідей розвитку дитини у практику навчання. Виникає запитання, що стає на заваді широкому розповсюдженню ідей розвивального навчання на практиці. Відповідь вбачається в тому, що необхідно налагодити підготовку вчителів саме для розвивального навчання і для цього необхідною є підтримка на державному рівні (Давидов В.В., 1986).

Завданням нашого дослідження є дослідити на теоретичному та емпіричному рівнях вплив позитивних чи негативних комунікативних особистісних якостей вчителя (стилів педагогічної спілкування, видів міжособистісної взаємодії) на його формувальні вміння, зокрема – на вміння формувати пізнавальну діяльність учнів.

Гуманістична парадигма школи.

Р. Бернс зауважує, що «Гуманістична школа» пропонує учням «занурення у світ внутрішньої гармонії» і міжособистісного взаєморозуміння. Постає завдання гармонізації духовно-емоційного життя учня і вчителя, а також перебудови міжособистісних відносин вчителя з учнями на гуманістичних засадах. Реалізація ідей цього напрямку здійснюється в так званих відкритих і альтернативних школах і класах, що набули широкого розповсюдження у США, а також у системі навчальної освіти в Англії. Прихильники «гуманістичної школи» виступають проти структурно окресленого систематизованого навчання з регулярним контролем і оцінкою знань. Оскільки систематизоване навчання і жорсткий контроль, на їхню думку, гальмують ініціативу учнів і вчителя, нав'язують вчителю конформізм, що виключає можливість оригінального підходу до тих задач, що перед вчителем ставляться, а саме – стимулювання творчих сил учнів. Теоретики спонтанного учбового процесу підкреслюють той факт, що учням глибоко імпонують вчителі, які приносять свій особистий досвід, емоційні переживання у викладання і повсякденне спілкування з учнями. Проголошується необхідність пошуку кожним учнем свого справжнього «Я», як сутності, зумовленої індивідуально-природними особливостями. Спонтанне здійснення такого пошуку в гуманістич-

ному напрямку розглядається як справжня основа виховання і освіти. Ролі, що надаються вчителям і учням в рамках такого підходу, відрізняються від ролей, що надаються їм організацією шкільного навчання. Учневі на всьому протязі учбового процесу відводиться гранично активна роль, яка передбачає самостійність у виборі того, чому, як і скільки він буде вчитися. При такому підході втрачає своє значення те, що завжди вважалося головними рольовими характеристиками вчителя – його власний абсолютизм і здатність бути джерелом інформації. Роль вчителя передбачає надання учням допомоги і створенню особливої атмосфери, що сприяє їх емоційному та інтелектуальному розвитку [1, с. 9]. Зазначимо, що єдино можливий спосіб взаємодії в ключі гуманістичної парадигми освіти – рівноправна співпраця учня (класу) і вчителя. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення щодо загальної проблеми або задачі, яка не позбавляє права кожного члена групи (як учня, так і вчителя) на висловлення своєї думки. Зовнішнім проявом взаємодії слугують: дискусії, обговорення, консилиуми, до участі яких залучаються вчитель і учні. В цьому ракурсі слід відмітити, що логіка об'єднання та взаємодії протистоїть логіці конкуренції та конфронтації [2, с. 19].

З приводу розгляду гуманізму взаємодії між людьми Максименко С.Д. пише: «Генетично-моделюючий аналіз дозволяє нам виокремлювати основну змістовну одиницю особистості, як відкритої системи, що саморозвивається, створюючи саму себе. Дослідник вважає, що реальною силою, яка створює особистість, є любов. «Віддавання» означає водночас і «отримання». «Цілком логічно уявити, що для дитини з базальною недовірою до світу буттєва

любов буде закрита, або ж знадобляться нелюдські зусилля тієї людини, і людини, що її полюбить, щоб вона відбулася, здійснилася в цілісності. Чому ж тоді люди так мало люблять, і чому так багато жорстокості і деструктивності у світі? Коріння – у несвободі особистості в сучасному світі. Людина тікає від відповідальності. Необхідними атрибутами любові є саморозвиток і самореалізація. Вони для людини є водночас і дуже чудові, але і дуже важкі. Максименко С.Д. пише: «Акція особистісного розвитку виявляється доволі непопулярним заходом, малоприсемним шляхом ухилення від магістральних шляхів конформізму» [3, с. 67-83]. Для досягнення взаємодії на основі любові вчителя до дітей дуже важливим є досягнення вчителем безпечного освітнього середовища.

Розвивальний психолого-педагогічний потенціал освітнього середовища обумовлюється забезпеченням його суб'єктів саморозвитку особистісно зорієнтованого характеру. Розвивальний потенціал середовища пов'язаний із реалізацією можливостей його суб'єктів: задоволення природніх (дефіцитарних) потреб; потреби у безпеці (засвоєння групових норм, цінностей, ідеалів); потреби у любові, повазі, визнанні, суспільному схваленні (використання психологічних технологій задля соціальної підтримки учня); потреби у праці, значущій перетворювальній діяльності на основі функціонування освітнього середовища, де кожний учень може реалізувати свої здібності у важливій, серйозній, корисній для суспільства діяльності; задоволення потреби у збереженні та підвищенні самооцінки (якщо в освітньому середовищі предметом аналізу та оцінки є індивідуальна динаміка розвитку кожного учня); задоволення та розвитку пізнавальної потреби (якщо

створена особлива сфера інтересів за різноманітними напрямками); розвитку потреби в самостійному упорядкуванні індивідуальної картини світу; потреби у підвищенні рівня майстерності; потреби у самоактуалізації [4; 5, с. 30-35].

М. Вітюк вважає, що психологічна безпека освітнього середовища школи визначається позитивним ставленням до нього більшості учасників, задоволенням їхніх соціальних потреб (зокрема, у доброзичливому спілкуванні, в увазі, повазі, у причетності до групи тощо); референтністю шкільного колективу, відчуттям захищеності кожного суб'єкту освітнього простору (учня, вчителя, батьків, представників адміністрації) від загроз їхній гідності, психологічному благополуччю, від загроз позитивному світосприйняттю і самоставленню, а також відсутністю насильств у стосунках [2, с. 168].

За характером впливу навчальне середовище може бути: комфортним, відносно комфортним, екстремальним. Навчальне середовище вважають екстремальним, якщо активність суб'єктів та їх працездатність знижена, функціональні зміни виходять за межі норми, але не призводять до патологічних порушень. Відносно комфортним середовищем вважають таке, що забезпечує потрібний рівень працездатності та збереження здоров'я вчителів та учнів, та все ж викликає у них неприємні суб'єктивні відчуття та функціональні зміни, що не виходять за межі норми. Комфортне навчальне середовище забезпечує такий рівень організації навчальної діяльності суб'єктів навчального процесу, що в ній досягається оптимальна динаміка працездатності, гарне самопочуття та збереження здоров'я його учасників [5, с. 30-35].

У плані досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учня-

ми, вчителі з педагогічними здібностями чутливі до міжособистісних стосунків. Амінов М.О. з'ясував, що педагогічні здібності включають такі складові, як чутливість і мобільність ЦНС, переважання спрямованості на групу, тобто – на міжособистісну взаємодію, більш виражену соціальну установку; спрямованість на сумісну колективну діяльність з іншими, довіру до дітей, надання їм можливості проявити себе, а також більш виражену соціальну спрямованість інтелекту. Натомість, відсутність педагогічного потенціалу визначається: низькою педагогічною спрямованістю і відсутністю педагогічних здібностей. Відсутність педагогічних здібностей визначається: нечутливістю і нелабільністю ЦНС, більш вираженою спрямованістю на себе, а також більш вираженою установкою на авторитарний стиль поведінки [6, с. 101-106].

Педагогічним принципом Сухомлинського В.О. було правило «виховання без покарання». На думку Сухомлинського, оцінка має бути завжди оптимістична, як нагорода за працю, а не покарання за лінь. Система виховання, в основі якої покладена оцінка лише позитивних результатів, надзвичайно рідко приводить до психічних зривів, до появи «важких підлітків». «Не можна допускати, щоб оцінка перетворилася для дитини на пута, що сковують її думку.» Це один із підходів гуманістичної системи виховання Сухомлинського» [7, т. 3, с. 173].

Синиця І.О. розглядає педагогічний такт як компонент педагогічної майстерності, але цей компонент, на його думку, є стрижневим, головним. Іншими компонентами педагогічної майстерності є: світогляд вчителя, його ідейно-моральна переконаність; глибоке знання предмета; притаманність самому вчителю тих якостей, які він намагається виховати в

учнів, тобто його глибока вихованість, а також – досконале володіння методикою навчання і виховання. Невихований педагог (а таке часто трапляється, нажаль), навіть, якщо він – добра людина, не відбудеться як педагог і як людина справді тактовна, тобто наділена педагогічним тактом, так вважав І.О. Синиця і це дійсно справедливо. На думку Синиці І.О., педагогічна майстерність вчителя є умовою досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнем, формування пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх особистості [8].

Роджерс К. зважував на дослідження, що засвідчують: ефективні вчителі, порівняно з неефективними відрізняються високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе. Вони вільні від тривожності і самокритики, здатні позитивно впливати на Я-концепцію і успішність учнів. Вчителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають і учнів. Вчителі, які схильні до неприйняття себе, частіше не приймають і учнів. Тому ступінь прийняття себе вчителем є одним із важливих факторів, що визначають характер позитивного-негативного впливу на Я-концепцію школярів, які перебувають у постійному контакті із цим вчителем. Вчителі, які наділені позитивним прийняттям себе, упевненістю у собі, у своїх педагогічних здібностях, вступають у спілкування з колегами та учнями з більшою легкістю, тому вони і більш ефективно розв'язують педагогічні і навчальні задачі, що постають перед ними на уроці. Інакше кажучи, вирішальну роль у процесі досягнення успішного навчання відіграє позитивна міжособистісна взаємодія вчителя з класом і кожним учнем окремо, вміння вчителя приймати учнів і себе разом з учнями. А налагодження такої міжосо-

бистісної взаємодії, в свою чергу, багато в чому залежить від особистісних якостей вчителя [9, с. 32-59].

Оскільки К. Роджерс був психотерапевтом, він намагався перенести свої психотерапевтичні прийоми на процес навчання. Зазначимо з цього приводу, що лікувальна психотерапевтична взаємодія, має, на погляд Авдеева Д.О., таку ієрархію цілей: від найближчих (заспокоїти, вселити надію, нейтралізувати симптоми душевних захворювань) до головних – внутрішній духовний ріст і розвиток, звернення до вищих цінностей буття. В іншому випадку психотерапевтична взаємодія може стати небезпечним маніпулюванням душами людей і принесе лише «косметичний» ефект. Православна психотерапія, коли є на це воля пацієнта, також має стати «містком» у Православ'я [10]. В цьому полягає умова, сприятлива для здійснення моральної взаємодії психотерапевта з пацієнтами. Ці психотерапевтичні принципи діють і у навчанні, і у психології спорту, в інших прикладних галузях психології, тобто вчитель, на думку К. Роджерса, має бути водночас і висококваліфікованим психотерапевтом.

Творчість і самоактуалізація вчителів у педагогічній діяльності традиційної системи освіти. Педагогічна діяльність спрямовується на вирішення різноманітних педагогічних задач, які виникають у навчально-виховному процесі (Костюк Г.С., Ніколенко Д., Максименко С.Д., Моляко В.О., Кузьміна Н.В. та ін.). Повсякденна педагогічна діяльність вчителя може бути і буває збагачена різноманітними ситуаціями, що включають прийняття рішень в насичених різними факторами умовах. Педагогічна діяльність – це складний і багатокомпонентний процес. У ній виокремлюються:

конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти, додатково до яких розглядаються інформаційна, розвиваюча, орієнтувальна, мобілізаційна і дослідницька сторони [11].

Багато авторів, аналізуючи виділені структурні компоненти педагогічної діяльності, її стрижневою основою вважають все ж таки комунікативну складову. За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні цілі вчителя пов'язані зі здійсненням його впливу на розвиток учнів: інтелектуальний, моральний та ін. Предметом педагогічної діяльності є інша людина, особистість, а метою – формуючий, конструктивний вплив на її розвиток. Крім того, що мета педагогічної діяльності окреслюється в комунікативно-інтерактивній площині, її процесуальний аспект також функціонує, головним чином, у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Цікаво, що й інші компоненти педагогічної діяльності реалізуються через комунікативний процес. Так, конструктивний, орієнтувальний, дослідницький компоненти педагогічної діяльності здійснюються вчителем для того, щоб втілити їх результат в процес реального спілкування з учнями. А організаційний, розвивальний і мобілізаційний компоненти взагалі втрачають зміст поза контактом учителя з дітьми [12, с.161].

В теоретичному аналізі ці компоненти можна розрізняти, але в реальній діяльності вчителя всі вони щільно переплетені і пронизані все тим же комунікативно-інтерактивним змістом. В цьому сплетенні процес становлення міжособистісної взаємодії (функціонування, розгортання і формування стосунків вчителя з учнями) визначає і змістовно спрямовує основні вектори інших заключних компонентів педагогічної

діяльності вчителя. Отже, сферою реалізації цільових моментів педагогічної діяльності вчителя з учнями є міжособистісна взаємодія.

З реальним процесом педагогічної взаємодії пов'язуються і виникаючі різні педагогічні проблемні ситуації. Вони також є інтерактивними, діалогічними. У педагогічних проблемних ситуаціях виникають протиріччя між метою та реальними умовами взаємодії вчителя з учнями, а ці умови можуть перешкоджати досягненню мети і результатів педагогічної діяльності. Педагогічний процес організовується та існує для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприяв би інтелектуальному та особистісному розвитку учнів.

Виокремлюються такі ситуації міжособистісної взаємодії: по-перше, система відносин вчитель-учень (учні). В цьому плані відмічається можливість або довготривалого розвитку порушення взаємодії, або раптове виникнення педагогічної проблеми. По-друге – система відносин вчитель - батьки учнів. По-третє – система відносин: вчитель-адміністрація, по-четверте: система відносин: вчитель-колеги [13, с. 76-89; 14].

Суттєвою ознакою педагогічної діяльності є її творчий характер. Педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, містить у собі репродуктивне і творче [15]. Характеристика педагогічної діяльності визначається тим, що за своєю суттю вона спрямована на «творення» особистості дитини. Оскільки особистість учня унікальна і неповторна, то педагогічна творчість передбачає також і постійне новаторство, нескінченну різноманітність шляхів, які прокладає вчитель, спрямовуючи розвиток особистості дитини. Слід зазначити, що

переважання у педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним, оскільки педагогічна репродуктивність пов'язана з безапеляційністю, замкненістю у спілкуванні, схильністю до зайвих і неправильних оцінювань [16]. Відсутність творчості у педагогічній діяльності призводить до фіксації в ній авторитарно-рольових стереотипів. На думку авторів, це викликає особистісну деформацію педагога, заважає прояву його творчо-пошукової активності, закриваючи тим самим і його власну особистість від нового досвіду, від інших, від себе. На нашу думку, за таких умов виникає «закрита пізнавальна позиція» особистості (термін Холодної М.О.) та ізоляція особистості. Це зупиняє саморозвиток педагога, фактично зупиняє зростання його професійної творчості і майстерності.

Але в процесі тієї педагогічної діяльності, де наявний творчий компонент, вчитель керується уявленнями про бажані результати своєї педагогічної діяльності, здійснює пошук найбільш вдалих засобів взаємодії і педагогічних дій, спрямовує їх на досягнення найбільш цінних, конструктивних ефектів.

Забродін Ю.М. виокремив наступні етапи процесу досягнення взаємодії вчителя з учнями і рішення педагогічної проблеми: 1) усвідомлення наявності завади (виникнення і з'ясування педагогічної проблеми, задачі, проблемної ситуації); 2) оцінка проблеми; 3) аналіз педагогічної проблемної ситуації і формулювання педагогічної задачі; 4) орієнтація вчителя на досягнення рішення педагогічної задачі; 5) суб'єктивне прийняття вчителем педагогічної задачі; 6) висунення гіпотетичного припущення; 7) оцінювання ходу рішення, контролювання підтвердження або спростування гіпотези; 8) наявність суб'єктивної впевненості

вчителя в тому, що його гіпотеза є правильною, а не хибною; 9) вибір плану реалізації рішення педагогічної задачі, вибір засобів встановлення позитивної міжособистісної взаємодії, реалізація педагогічних дій [17, с. 122].

Бачимо, що творчі процеси у налагодженні міжособистісної взаємодії і рішення педагогічної задачі у педагогічній діяльності відбуваються, коли вчитель накопичує певний досвід вирішення педагогічних задач. «Проміжні, побічні результати мисленнєвих процесів можуть виникати під час роздумів, міркувань вчителя про власні знахідки та невдачі будь-коли, але їх вплив на дії вчителя у конкретних ситуаціях може відбуватися як раптовий інсайт, негайний винахід, несподівана вдала дія. Творча інтуїція завжди працює на задоволення потреби, що стійко домінує в ієрархії мотивів творчого вчителя. У педагогічній діяльності трапляються такі моменти, коли власного досвіду вчителя та його колег недостатньо для розв'язання педагогічної задачі. У цьому випадку особистісні й інтелектуальні ресурси вчителя включаються в процес обмірковування, пропрацювання ситуації, пошуку її правильного рішення. В результаті інсайту виникає нове розуміння того, що відбулося і як його розв'язати в аспекті міжособистісної взаємодії.

У дослідженні Чорнобровкіна В.М. виявлено, що значна частина педагогів (80,6%) не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці. Цих педагогів цікавлять такі проблеми, як: матеріальне становище (18,8%), здоров'я (14,7%), проблеми власних дітей (15,2%), проблеми родини (9,7%), проблеми житла і побуту (6,4%), психічних станів (5%), роботи (3,3%), відпочинку (1%), ситуативні проблеми (3%). Автор слушно зауважує: «Можна

припустити, що напруженість дефіцитарної мотивації (за А. Маслоу) у педагогів, що виділяють зазначені проблеми в якості найбільш значимих, не дозволяє їм піднятися до обріїв творчої праці як сфери самоактуалізації. Проблеми педагогічної праці тут не входять у число найбільш значимих проблем, тому що не виступають як предмет аналізу, осмислення. Значна частина педагогів не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної праці» [12, с. 185].

У той же час, включеність невеликою частиною педагогів (15%) професійної проблематики у загальний контекст життєвих проблем, свідчить про те, що педагогічна діяльність осмислюється ними як складова частина життя. На думку дослідника, виділення професійних проблем серед «найбільш важливих проблем життя» і їхня вербалізація є продуктом внутрішньої роботи творчих педагогів по їх виявленню і констатації, і свідчить про сформульовану спрямованість на їхнє вирішення. Дослідник зазначає, що практично всі названі творчими вчителями проблеми є інтерактивними і класифікуються як ситуації взаємодії вчителя з учнями [12].

У творчих педагогів наявна установка як готовність до прийняття педагогічних проблем і дій, та їх вирішення в рамках власної концепції бачення подій і ситуацій педагогічної діяльності. При цьому помилки скорочуються, а бачення проблем та методів їх розв'язання «розширюється», тобто відбувається певна прогресивна динаміка: професійне зростання, самовдосконалення. Серед розмаїття проблем творчі вчителі, які здатні бачити та усвідомлювати виникаючі педагогічні проблеми, обирають такі: 1) Духовно-екзистенціальні проблеми (реалізація сенсу життя, вибір життєвого стилю задоволення духовних потреб,

досягнення гармонійних відносин з оточуючими (3,3%). 2) Проблеми власної недосконалості (називання своїх негативних якостей) (1,7%). 3) Проблеми саморозвитку і самовдосконалення (1,4%). 4) Соціальні проблеми (педагоги, країна, система освіти, суспільство) (2,4%).

Також вчителі мали виділити проблемні теми їхньої педагогічної діяльності. В результаті контент-аналізу відповідей дослідник одержав такі проблеми вчителів та їх показники у відсотках.

Перша позиція: матеріальні аспекти діяльності (дефіцитарна мотивація) – (19%). Друга позиція: проблеми власної професійної компетентності (недостатній досвід, потреба у спеціальних знаннях, новій методичній літературі (15,6%). Третя позиція: проблеми взаємодії з учнями і з класом (15,1 %). Четверта позиція: робота із сім'ями учнів (11,7%). П'ята позиція: проблеми навчально-виховного процесу (ефективність уроку, оцінювання учнів, навчання дітей з різним рівнем здібностей) (10,5%). Шоста позиція: проблеми сучасної системи освіти (програми, підручники, наповнюваність класів, престижність професії) (7,8%). Сьома позиція: проблеми керівництва школи (байдужість адміністрації, авторитарність, часті перевірки) (6,3%). Восьма позиція: організаційні проблеми школи (4,4%). Дев'ята позиція: спілкування у педагогічному колективі (1,4%).

Отже, бачимо, що проблема взаємодії вчителя і учнів за значимістю для вчителів посідає 3-тє місце.

Головним фактором, на основі якого професійно-педагогічні проблеми досягають високих рівнів постановки, є мета педагогічної діяльності. Саме її усвідомлення педагогом стає основою для постановки педагогічної проблеми:

співвіднесення мети із власними цінностями, мотивами, перешкодами реалізації задуму (внутрішніми і зовнішніми). Тому у свідомості творчого педагога має стійку і чітку репрезентацію мета його діяльності, зв'язок цієї мети із ціннісно-мотиваційною його системою особистості, що забезпечує енергетичне підживлення мети.

Виходячи з даних, які отримав Чорнобровкін В.М., рівень розвитку усіх названих умінь, педагоги виявляють лише у 10,3 % випадків. За дослідженням, проведеним під керівництвом Галажинського Е.В., також лише 11% досліджуваних вчителів демонструє готовність до самореалізації, сформованість здібностей, вміння виявляти протиріччя. 26% досліджуваних вчителів виявляють обмежені здібності до самореалізації, в них бракує ініціативи, але є інтелектуальні здібності. 53% досліджуваних - демонструють втечу від протиріч, психологічний захист [18].

Чому лише незначний відсоток вчителів є творчими, самоактуалізувальними особистостями? Зазначимо, що продуктивна проблематизація умов конкретних педагогічних ситуацій вимагає неабияких інтелектуальних здібностей педагога (розуміння, інтерпретації, узагальнення, виділення головного, прояснення смислу, визначення протиріччя, постановку проблеми, задум, вибір шляхів розв'язання). Продуктивна постановка проблеми вимагає від учителя також вміння співвіднесення абстрактно-типового з конкретно-контекстуальним [19]. До цього треба додати й необхідність соціально-перцептивних вмінь вчителя: сприймання іншої людини, її оцінки і її розуміння. Отже, постановка вчителем педагогічної проблеми (проблемне педагогічне мислення) є результатом сукупності мисленневих процесів, що

функціонують у системі цілісної особистості педагога з її мотиваційно-ціннісною сферою, життєвим і професійним світоглядом, інтелектуальними і соціально-перцептивними здібностями. Зміст і рівень проблемного педагогічного мислення відбиває ступінь суб'єктної включеності вчителя у процес власної діяльності і життєдіяльності та рівень усвідомленості їх протиріч.

Зазначимо також, що чутливість до проблем – це не тільки критерій пізнавальних можливостей, але і когнітивний фактор самореалізації. Якщо людина обирає для себе творчість як цінність, це означає наявність її готовності до самореалізації вищого рівня.

Підсумок

Для досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, вміння вчителя створити сприятливу психологічну атмосферу в класі, досягти сприятливого і безпечного психологічного простору, вчитель не тільки має додержуватися гуманістичної спрямованості, але й бути наділеним педагогічним потенціалом, педагогічними здібностями, розвиненим педагогічним тактом, досягати, творчого рівня педагогічної діяльності, педагогічної майстерності. За таких умов вчитель зможе мати формувальні впливи на учнів, розвивати їх пізнавальні здібності, виховувати їх особистість, ставати взірцем для них. Таких вчителів незначний відсоток і більшість вчителів не досягають високих рівнів у своїй діяльності. Створення гуманістичних шкіл, або шкіл розвивального навчання – це дуже позитивний почин у нашому суспільстві і вчителі мають право вибору, в якій системі – традиційній чи новаторській їм краще працювати – тут також має бути застосований гуманістичний підхід, надання права свободи вибору.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. / Роберт Бернс. Перевод с англ. М.: «Прогресс», 1986. 422 с.
2. Вітюк Н. Педагогічна взаємодія як чинник психологічної безпеки освітнього середовища. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. 2014. Вип. 19 (2). С. 166-175. URL : <http://nbuv.gov.ua>. [С. 168].
3. Максименко С.Д. Особистість починається з любові. // Генеза здійснення особистості. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. С. 67-83.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
5. Лактионова Е.Б. Психологическая комфортность как фактор идентификации учащихся с педагогом в образовательной среде школы. Известия РГПУ имени А.И. Герцена 2015. Вып. 177. С. 30-35.
6. Кузьмина Н.В. Одарённость педагогов как фактор развития способностей учащихся. В кн.: «Проблемы способностей в советской психологии». М., 1984. С. 101-106.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. К., 1976. Т. 3. С. 173.
8. Сеница І.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) К., 1976, Изд-во «Радянська школа», 1976. 168 с.
9. Роджерс К. Вчитися бути вільним // Гуманістична психологія : антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. У 3-х т. / упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). – Київ : Пульсари, 2001. Том 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – С. 32–59.
10. Авдеев Д.А. На нервной почве. Врачевание души: истинное и ложное. Дмитрий Александрович Авдеев – М.: «Русский Хронограф» 2001. – 128 с.
11. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
12. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу // Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за загальною редакцією В.О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с. – С. 160-202.
13. Митина Л.М. Взаимосвязь личностных качеств учителя и способов преодоления им трудностей в педагогическом общении // Вопр. психологии. – 1987. – № 6. – С. 76-89.
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993 – 192 с.
15. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
16. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Каложина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопр. психол. – 1991. – № 5. – С. 5-14.
17. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2002. – 360 с., С.122.
18. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. Автореф. дис. ... доктора психол. наук – Томск, 2008. – 42 с.
19. Абульханова-Славская К.А. Стратегии жизни. – М.: Мысль, 1991. – 293 с.

Степура І. В.

*Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

ІСТОРИЧНЕ ЗНАЧЕННЯ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН XVIII – XIX СТ. В ЄВРОПІ ДЛЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ПОТРЕБ СОЦІАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Анотація: У статті дається короткий нарис розвитку соціальних відносин приватного життя XVIII – XIX ст. Західної та Центральної Європи в світлі проблем соціальної психології та педагогіки.

Аннотация: В статье дается краткий очерк развития социальных отношений частной жизни XVIII – XIX вв. в Западной и Центральной Европы в свете проблем социальной психологии и педагогики.

Summary: A brief sketch of the development of social relations of the private life during the XVIII – XIX centuries in Western and Central Europe are given in the article. The question is considered in the light of problems of social psychology and pedagogy.

Постановка проблеми. Вивчення соціально-психологічної історія сім'ї має важливе значення не тільки для теорії психології, але і для практичних цілей. Вивчення традиційної масової сім'ї на селі і в містах в центрально-європейському контексті має важливе значення для вивчення менталітету населення країн Східної Європи, включно з Україною. Під час криз, змін формацій, воєн і катаклізмів відбувається відродження давно зниклих з історичної реальності сімейних структур і типів відносин. Попередні форми людських стосунків й сьогодні залишаються в суспільній практиці в згорнутому вигляді [2;3]. Сімейні стосунки, поряд з системою релігійних свят, надавали впорядкуючу дію на життя городян і жителів села.

Мета роботи – оглядово-систематизуюче дослідження європейської масової сім'ї і приватного життя XVIII – XIX ст.

Основний виклад. Селянське господарство в Європі до XIX в. – це синтез виробництва, споживання й власне сімейного життя. Його мета не прибуток, а самозабезпечення, що цілком вкладалося в контекст докапіталістичної еко-

номіки. У малих обсягах продавалися вироблені товари, багато знарядь і виробів сім'я виготовляло для себе. В умовах економічної автономії, селяни продовжували жити у віддалених районах (Тюрінгія, райони Франції) аж до середини XX століття. Сім'я в цій моделі: чоловік, дружина і діти (в такій послідовності), в більш розширеному розумінні – брати, сестри і батьки пари. Члени сім'ї мали певні «статеві» («гендерні») ролі, що визначають розподіл праці і соціальну взаємодію. Функціональна роль людини в будинку селянина часто домінувала над його родинним статусом. До сім'ї належали часом навіть не кровні родичі, а ті, хто брав участь у веденні спільного господарства [1, 15-17].

Робочих рук в середніх і великих господарствах не вистачало, достатнього числа товарів сім'я виробити не могла («балансування» на межі рентабельності) тому гостро поставало питання їх залучення. Відповіддю тут стали: 1) складні форми сім'ї (дві-три групи батьків з дітьми, «велика сім'я»), в першу чергу в районах центральної Росії і південно-східної Європи. 2) винаймання неодружених

наймитів (в Австрії, Швейцарії та Франції) з інтеграцією їх в сім'ю; 3) найм поденників – жили поза сім'єю і мали своє господарство (це Північні Німеччина і Італія, райони Угорщини, Франції).

У селянських районах Центральної і Західної Європи в господарство включалися наймити (аж до тридцяти років в шлюб не вступали). У Східній і Південній Європі селянська сім'я, при низькому шлюбному віці і складних сімейних формах могла забезпечити достатню кількість працівників з лав самої подружньої сім'ї і будинкової спільноти родичів. Більшість сімей, що склалися з декількох поколінь і кількох груп батьків з дітьми, в Центральній Росії і Балканах наймитів зазвичай не мали.

У період XVI – XVIII ст. в Європі доступні землі скінчилися і стали обробляти неугіддя. В регіонах, де практикували вільний розділ селянського майна між дітьми відбувалася дроблення (парцеляція) володінь; а в місцевостях, де тільки один з селянських дітей успадковував землю, утворювався великий шар безземельних селян, «сільських низів» (з першої половини XVIII ст.).

Крім бідних дрібних селян (гертнери, haricotiers, Söldner, Kötter, Gärtner), низи в Центральній Європі становили «хойслери» (Häusler, cottagers, manouvriers, Hüttler), що мали маленький будинок і ділянку землі, одну корову, козу, кілька овець, птицю; а також «інвонери» (Inwohner, Heuerlinge, Herbersleute, Anlieger) безземельні бідняки, які жили на чужих обійстях в сараях, халупах, флігелях, виконували панщину або займалися кустарним ремеслом. Неспадкуючі селянські діти («поступкові спадкоємці») постійно опускалися в нижчі суспільні шари, але могли «поправити» своє становище уклавши вдалий шлюб і піднятися до середнього селянського

рівня [1, с. 12]. Тобто шлюб виконував й психологічно стабілізуючу роль. Крім того, між заможними селянами та низами існував соціальний баланс, і навіть патерналізм в рамках населеного пункту.

Селянин – головна інстанція для працюючих в господарстві чоловіків (синів, батраків, інвонерів, поденників). Всі працівники підпорядковувалися селянці. У великих господарствах складалася функціональна ієрархія працівників. Чоловіки займалися ріллею, лугом, упряжними тваринами, заготовляли дрова в лісі. Жінка опікувалась корівками, свинями, домашньою птицею, городом, готувала їжу, випікала хліб, виробляла масло і сир, консервувала м'ясо, плоди і капусту. Чоловік мав ексклюзивні права на продаж худоби і зерна, він відвідував ринок, де продавав і міняв товари, переймав агрономічні знання, спілкуватися не теми подій локального аграрного ринку [6, р. 171]. У цю сферу жінки не допускалися. Разом з тим, жінка могла продавати на ринку птицю, молоко і яйця, що теж давало малі гроші, які жінка залишала собі. Роль жінки в сім'ї росла в північних районах, і знижувалася в південних. Відвідування жінками міст, ринків, часто сприймалося чоловіками з побоюванням через страх втратити над ними контроль. Жінки були відтінені на узбіччя суспільних процесів. Ні про яку гендерну рівність не йшлося. Чоловіки впливали вирішальним чином на суспільну ідеологію (церква, сільські чиновники), повністю домінували в громадності на народних зборах [1, с. 28-30].

Наприкінці XVIII ст. на селі настає «аграрна революція», при цьому якість селянської праці покращується – худобу стали утримувати в закритих приміщеннях, скоротилися обсяги земельної пари, почався процес механізації на селі, стали обробляти коренеплоди, перш за все

картоплю. Серйозний тиск на селян-одноосібників в Центральній Європі надавали великі механізовані господарства (друга половина XIX ст.), а раніше суборендарі землі. Це прискорювало процес групування їх в кооперативи, підштовхувало селян до колективного («кооперативного») мислення. Зростання продуктивності в сільському господарстві вело до зниження числа селян, їх переселення в міста, збільшення частки товарів куплених на ринку. Селянська праця поділялася по галузях і спеціалізаціям, при цьому проникнення в них товарно-грошових відносин було нерівномірним. Найбільше капіталістичні відносини були притаманні виноградарству, з його високою рентабельністю, в порівнянні з вирощування хліба чи скотарством. У виноградарів було мало наймитів, а багато поденників.

Селянське господарство не могло повною мірою забезпечувати старих і непрацездатних – вільних коштів не було (про пенсійну систему ніхто тоді й не чув). Турбота про таких людей повністю лягала на спадкоємців. У Західній і Центральній Європі вона реалізовувалася у формі ще середньовічної традиції «старечого виділу». Сеньйор вимагав, щоб в селянському господарстві були ефективні господарі і працівники. Літній селянин(ка) і діти що не мали власної родину залишалися в родині, займали окреме приміщення на селянському дворі (кімнату в будинку, тощо) або навіть маленький будиночок, який споруджували на подвір'ї поруч з основною будівлею. Часто з літніми батьками навмисно залишали одну з дочок для догляду. Її надії вступити в шлюб були примарними. Але в ряді місцевостей передача майнових прав спостерігалася від батьків до дітей ще за їхнього життя, коли вони, в принципі, ще мали сили

вести господарство. Прижиттєва передача господарства своїм наступникам посилилася в XIX ст. (і стала типовою) у зв'язку із зростанням тривалості життя. Спадкоємець наполягав на тому, щоб юридично прийняти господарство і тим самим отримати можливість одружитися. І тільки після цього у селян в Центральній Європі стали типовими трьохпоколінні сім'ї.

Зазначені особливості селянського господарства призводили до своєрідних соціально-психологічних стосунків між людьми в сільських поселеннях. Окрема особистість в селянських суспільствах сприймалася через символічний образ дій всієї його соціальної групи. Людина строго підкорялася регламентам і правилам сформованим на селі, на рівні домогосподарської спільноти. Впорядковуючу роль грала і церква з її системою заповідей, заборон і релігійних свят, а також підпорядкування природним агротехнічним циклам. Індивідуальні мотиви поведінки не мали вирішального значення; важливим було місце в системі сільської громади. При цьому, звичайно, існували темпераментальні відмінності, емоційні реакції, але була сильно скорочений інтроспективний бік (самоаналіз, переживання), чуттєвість у відносинах – переважала суворість і скупість почуттів. Розібратися в почуттях і думках інших потреби не виникало – людина була передбачуваною. У такому суспільстві психологія явно була не потрібна. Оскільки шкільного навчання теж не було, то сумнівною була і цінність педагогіки. Діти в селянському господарстві розумілися як похідна їх ролі – працівники і спадкоємці майна.

Масової медичної допомоги не було, інтегральна смертність серед дорослих і дітей була високою. Під час пологів масово вмирали і діти, і матері. Поява

дитини на світ розумілося магічно, люди не були систематично ознайомлені з питаннями акушерства, гінекології та урології – серед них панувала малописьменність, забобони, містика. Становище селянського господарства з вагітністю та народженням дитини жінки ставало важким, її треба було підміняти в трудовій ролі. Вагітну незаміжню найняту робітницю звільняли. Немовлят оберігали від нещасних випадків, прагнули їх «заспокоїти»: сповивання було тугим (повне панування в XVIII – до початку XIX в.), більш старших замикали в приміщенні. Матері залишали немовлят на кухні або на краю поля, коли їм треба було працювати. Під час сільгоспробіт дитяча смертність особливо росла – діти страждали від інфекцій, задухи, голоду, часто дитина була надана сама собі, або віддалася в сім'ї низів для нагляду (насправді формального). Немовлята і маленькі діти нерідко перебували під наглядом старших братів і сестер. Практикували тілесні покарання. Елізабет Бадінтер вказувала [5], що сучасна материнська любов – почуття соціальне та історичне, воно в формах сьогодення ще сотню-другу років широко не існувало. Матері ставилися до дітей набагато прохолодніше і без особливої чутливості (Е.Шортер) [7]. Не було ігрової взаємодії між немовлям і матір'ю. До дітей ставилися з фаталізмом («Бог дав, Бог взяв»), тобто або виживав, або вмирав. Смерть маленької дитини «відновлювалось» народженням наступних. Але, в разі смерті дитини, його відспівували в церкві, оскільки треба було дбати про порятунок його душі [5; 6; 7].

Функціональне відношення до індивіду вело до того, що первісток – спадкоємець селянського двору, займав особливу роль серед більш молодших братів і сестер. Але якщо вибір спадкоємця

спочатку регламентувався – між братами спостерігалася конкуренція. Десь з чотирьох років малі діти включалися в трудові відносини. Ставлення до них було суворим, жорстким і авторитарним. Діти в селянській хаті вчилися, не спілкуючись з батьками або слухаючи їх настанови, а безпосередньо приймаючи участь, наслідуючи навички, та включаючись в працю (з батьками, братами, сестрами або найнятими працівниками). Успіх був у фізично витривалих, здорових, кмітливих. Суспільні відносини в домогосподарстві й на селі в цілому засвоювалися безпосередньо, впорядковуючи мислення дитини. Форми наукового мислення практично не цінувалися. Школа до кінця XIX в. залишалася цілком далекою від принципів селянського світу, будучи не пов'язаною з безпосереднім досвідом. Дітей посилали до школи у вільний від роботи час (частіше взимку). Змусити батьків навчати дітей в школах було турботою вже централізованої держави в XIX столітті [1, с. 42-44].

Щоб стати власником двору або наслідувати, треба було вступати в шлюб. Сільська економіка була заснована на землеволодінні, тому цінність партнера визначалася тим, яку ділянку він успадковує, яке в нього придане, та його працездатністю. Ці якості домінували, а характер або фізична привабливість були на останньому місці. Вибір чоловіка не був «особистою» справою партнерів, а навіть більшою мірою членів сім'ї (в процесі брали участь родичі). Практично всі селянські господарства тоді балансували на межі рентабельності, й вільний від економічного розрахунку вибір партнера привів би сім'ю до економічної катастрофи, проблеми могли б виникнути й на рівні усього села. Порушникам звичаїв пручалися як батьки, так і сільське співтовариство, яке виносило санкції. Але в

переважній більшості людина скорялася перед звичаєм. У районах вільного розподілу землі між спадкоємцями одруження допускалося тільки при обопільній відповідності нормам успадкованого майна. Прагматичний підхід до вибору чоловіка міг вести до різниці у віці подружжя. Чоловік-вдівець (через жіночу смертність) одружувався з більш молодого жінкою. Поширені були проблеми вітчимів і мачуха, діти від різних шлюбів змагалися [1, с. 58-62].

Регулювали шлюбні відносини не тільки громада і батьки, а й групи неодруженої чоловічої молоді, і свахи. Компанії юнаків і молодих чоловіків служили як їх місцем соціалізації і дозвілля, так і регулювали процес вибору партнера, готували парубків до вступу в шлюб. Неодружені чоловіки (юнаки) відчували тиск з боку одружених чоловіків, а також з боку таких же юнаків із сусідніх поселень. У такі «молодіжні компанії» входили як бідні селяни, так і заможні. Групи будувалися за принципом вікової ієрархії. Головувати міг навіть обраний бідний селянин. Самі групи виробляли норми поведінки та місцеву ідеологію, тримали молодь під жорстким контролем і пресингом. Шлюбний ринок «компанія» завжди регулювала за критеріями поєднання шлюбних пар з точки зору критеріїв оптимального земельного та домоволодіння прийнятого в суспільстві. Маючи відомості про матеріальне становище своїх членів, вони із самого початку не допускали нерівних («невигідних») шлюбів. У разі порушення звичаїв компанії організовували прояви громадського осуду, цькування неслухняних. Під контролем груп були танці під час народних свят, «вуличні прогулянки», «лазання в вікна», що теж проходили за певними правилами. Вигадувалися різні звичаї і ритуали. Дівчата чекали хлопців

у дворі, по вулицях ходили хлопці, вони ж і виявляли ініціативу. Дівчата довго не мали організованих форм спілкування, за винятком зустрічей «посиденьок за прядкою». І посиденьки, і дошлюбні зустрічі хлопців з дівчатами засуджувалися духовенством. Залучалися й посередники (свахи). Вони за плату вели перемовини, знаючи домашні розрахунки, інтереси, матеріальний рівень господарств, влаштовували потрібний шлюб.

Ремесло – форма простого товарного виробництва. Метою середньовічного ремесла було не отримання прибутку, а підтримання гідного рівня життя в місті. Ремісники мали свої об'єднання – цехи. Сім'ї міських ремісників були цілком підпорядковані цеховим соціальним нормам, більш формальним, ніж у селян. З доби середньовіччя вважалося, що майстер повинен мати власний будинок, майстерню, дружину; земельну ділянку як допоміжне господарство (опція). Цехи передбачали для майстра статус чоловіка і батька сімейства. З отриманням звання майстра часто було пов'язано і повноправне набуття громадянства городянина. Праця була без вираженого поділу праці – майстер мав безліч кваліфікацій. У майстра могло бути лише два підмайстри і один учень. Дітям ремісників шлях у майстри спрощувався («династії ремісників»). Цех регулював і професійну освіту. У свого батька майстерності, як правило, не вчилися – йшли за межі сім'ї («в мандри», це скасували наприкінці XVIII в »), за винятком – рідкісних і особливо складних ремесел. Батьки учня і майстер укладали договір на навчання з регулюванням терміну, плати, умов життя тощо. Завершувалося навчання іспитом. До учнів і підмайстрів сім'я виконувала батьківську і загальну соціальну контролюючу функцію.

Навчання в будинку майстра, відсувало присвоєння звання майстра і право на вступ до шлюбу. Це було чинником регулювання конкуренції виробників. Місце землеволодіння (і його якості) як суспільного регулятора шлюбної поведінки у селян зайняла ремісничка кваліфікація, доступ до ринку збуту; важливої психологічної компонентою стала професійна гордість.

У ремісники не приймали осіб певних професій – акторів і музикантів, працівників боєнь, катів. Кандидат повинен був мати «моральну поведінку». Міські звичаї тоді приписували окремим особам якості, пов'язані не так зі здібностями і особливостями особистості, скільки зумовлені їх становищем. Форми спілкування були надзвичайно ритуалізованими: віталися заведеним чином, займали місце за столом, почергово йшли до храму тощо. Робочі стосунки теж мали акцент на символічні формах спілкування та сталих ролях, які мали силу звичаїв. Майстерня була інтегрована в міське господарство і ним же соціально контролювалося. Репутація будинку грала не тільки соціальну, а й економічну роль – міська громада вникала у внутрішні відносини сім'ї майстра (та й інших городян). Сім'я включалося в соціальні зв'язки цеху, сусідського співтовариства, місцевих і регіональних ринкових відносин, церковного приходу. Ремісник і його сім'я ще не володіли приватним життям в нашому розумінні. Коло спілкування ремісників піддавалося ретельному контролю, а їх соціальні відносини в міському суспільстві підпорядковувалися суворим правилам поведінки. Сім'я ремісника утворювала групу з виключно жорсткими соціальними позиціями та ієрархічними формами відносин. Праця ремісника не була інтенсивною. Майстри відзначали безліч свят (перш за все

релігійних), особливі пам'ятні дні, брали участь у громадських заходах, коли вони не працювали. Також робили перерву для обробітку земельної ділянки [1, с. 108].

Ремісник в шлюбі виконував чотири функції: «майстер», батьківські права, обов'язки і політичні повноваження як члена цеху і громадянина міста. Він повністю панував в сім'ї. У шлюб чоловік вступав в середньому в 25, жінка в 23 роки. Цехи перед шлюбом перевіряли жінку на гідне походження і законородженість. Брали до уваги здоров'я, економічні розрахунки, непряме розуміння в ремеслі чоловіка (але жінок з процесу навчання ремеслу виключали), але лібералізація – політика «меркантилізму» – яка настала в другій половині XVIII в. Тоді їх стали допускати до окремих процесів і операцій. Симпатії при виборі партнерів практично нічого не значили. Підмайстри одружувалися з доньками майстрів або вдовами і, завдяки цеховим пільгам домагалися звання майстра. Цехи захищали права вдови майстра – вдови могли продовжити ремесло померлого чоловіка, одружившись з підмайстром (збереження прийомів ремесла від померлого майстра). Міський звичай був такий, що дружина ремісника повинна була вести домашнє господарство, працювала в саду і на землі, продавала вироби ремесла в лавці. Робота в майстерні, ділові переговори, керівництво й нагляд за учнями, підмайстрами були за чоловіком.

Цехи регулювали сексуальне життя своїх членів. Репресивний характер сексуальних цехових норм був результатом обмежених можливостей сімей ремісників забезпечити народжених поза шлюбом дітей. Дітей було менше ніж в селян. Порушення подружньої вірності зазвичай каралося вигнаннями винно-

го з цеху. Дошлюбна вагітність вела до втрати «чесного імені». Мандрівні підмайстри вели себе порівняно вільно, що не в останню чергу, мабуть, пояснювалося специфічною мобільністю і суспільно визнаним їх статусом як осіб, які ще тільки «шукали» місця в суспільстві. У 1815–1848 рр. в Німеччині відсутність сім'ї у підмайстрів підтверджено законодавчо. Існували товариства неодружених підмайстрів – «братства підмайстрів». В цілому інтеграція підмайстрів в господарство майстра зберігалася у всіх центральноєвропейських регіонах до кінця XIX в.

Ставлення до дітей було жорстким і нагадувало таке у селян. Сповивали туго, давали соску з маком, горілкою – прагнули «заспокоїти дитину». Вночі діти спали з батьками, а вдень вони жили в майстерні. До підрослих дітей ставилися грубо, часті були тілесні покарання. Дітей привчали до субординації, підпорядкування, повазі до батька. Батьки були суворі, стримані, схвалення виражалося мовчанням. По суті батьки були нездатні висловити свою симпатію в ніжній або витончено словесній формі. На рубежі XVIII – XIX ст. в сім'ї ремісників, як і інших городян стали привноситися ідеали буржуазної родини, стала розвиватися індивідуалізація свідомості. Відносини подружжя, батьків з дітьми стали більш емоційними, почалося відокремлення сфери приватного життя, систематична рефлексія.

Реміснику було не потрібно враховувати порядок спадкування своїх засобів виробництва синам, або передавати їм їх прижиттєво (що ми бачили у селян). Старечого виділу не було – майстер часто працював до смерті. Сини через заохочувальну цехами мобільність шукали собі навчання та працю в інших містах (там вони і вчилися). Сімей з трьох по-

колінь не було. Цехове ремісництво робило акцент не на територіальні зв'язки і пов'язані з будинком традиції (як у селян), а на шлюбну і станову політику цехів, мобільність своїх членів. Дружини ремісників мали менше дітей, ніж селянські жінки (2–3). Малолітні діти як і їх селянські однолітки працювали по дому і в полі, але це був короткий етап – на ділі їх готували до ремісництва, навчання якому сини повинні були пройти поза сім'єю. Дочки ж довго жили в батьківській хаті [1, 106–115]. У XIX прийняті закони про свободу ремесел, тобто звільнення ремісника від обов'язкової приналежності до цеху. У більшості західно- і центрально-європейських країн ця свобода була законодавчо визнана вже на початку XIX ст. (в Австрії тільки в 1859 р.). За цими законами майстер міг прийняти кількох учнів, жити в орендованій квартирі, орендувати майстерню і інструмент (у Відні – вже з XVI і XVII ст.); підмайстри могли і міняти майстра. Розмиття цехових стандартів вело до того, що підмайстри жили тепер в нічліжках, знімали ліжко або «кути». Але в Центральній Європі тільки близько 1900 р. було скасовано «домашнє право» для підмайстрів. У кравецькій справі та інших текстильних професіях до праці стали залучати майстринь-жінок. Цехове ремесло поступово програвало змагання нецеховим ремеслам, наприклад надомникам, а потім мануфактурам і фабрикам.

Формою ремісничого праці на селі було надомне господарство. Ця форма промислової надомної праці була заснована на товарно-грошових відносинах. Товари поставлялися як локально так і в інші регіони. Надомник обробляв сировину надану стороннім підприємцем (купцем, скупником), також цьому підприємцю належали й знаряддя праці.

У другій половині XVIII ст. зубожіння селян знизило число замовлень для ремісників, частина з них вийшла з цехів і пішла в надомники. Сільська місцевість була вільна від міських цехових обмежень, тут не була заборонена жіноча і дитяча праця. Деякі надомники колись були сільськогосподарськими поденниками або наймитами, які хотіли завести сім'ю, купити в борг будинок. Ставали надомниками й бідні селяни, які намагалися зберегти самостійність сімейного господарства в умовах капіталістичної організації ринку і системи збуту; прагнули до додаткового заробітку. З кінця XVIII до кінця XIX ст. сім'ї, які займалися надомною працею, в більшості західно- і центральноєвропейських країн стрімко зубожіли. Цьому сприяла нестійка кон'юнктура ринків; частина надомників відмовлялися від аграрної праці як джерела виживання і потрапляли в повну залежність від підприємця – і той змушував їх працювати за безцінь; сильна була конкуренція з боку мануфактур.

Проблема цілісної передачі господарства спадкоємцям гостро перед надомниками не поставала. Заробітки дозволяли розділити між дітьми грошові кошти, наділ і майно [4]. Вплив поміщика або майнові міркування громад при вступі в шлюб стали відступати перед важливістю особистих мотивів при виборі партнера. Робився акцент на робочих якостях шлюбного обранця. Шлюб все більше ставав за фактом договором між нареченим і нареченою. Питома вага думки сім'ї теж знижувався. Це вело до зростання економічно «нерозумних шлюбів», що ні схвалювалося ні церквою, ні громадою, ні державою. Батьки ж прагнули в ряді випадків довше затримати біля себе вже дорослих дітей. Виробляючи товар вони отримували тільки гроші на дрібні витрати, а

основний прибуток йшла до фонду сім'ї.

Надомники мали вільні грошові кошти, тому їх побут став відрізнятися в кращий бік проти дрібних і навіть середніх селян. Вони споживали чай, каву, алкоголь, цукерки, мали дрібні предмети розкоші, витрачали гроші на розваги і модний одяг. Вдалі в праці надомники купували на ринку м'ясо. Стандарти споживання чоловіків і жінок надомників були однакові. Однак при несприятливій кон'юнктурі їм важко давався перехід на колишні «селянські» стандарти споживання: картоплю й кашу. Особливо гострою була залежність від чаю і кави, які використовувалися як стимулятор при нічній роботі.

Змінювалися уявлення про звичаї і мораль. Формувалася модель набагато більш вільної еротико-сексуальної поведінки статей. Концепції подружньої любові, сприйняті від городян (а ті їх взяли від придворної знаті, дворян) вели до їх відносної незалежності від батьків у виборі професії та шлюбного партнера. Відбулася емансипація жінок і дівчат в сексуальній сфері. Регулярне статеве життя починалося тепер з заручин (в сенсі взаємної обіцянки шлюбу); за дотриманням стежили суспільство і сільська молодь. Завагітніла дівчина тепер могла поскаржитися і «залучити до шлюбу» невідповідального коханця. У селянському співтоваристві з його строгим спадковим правом сільська молодь не змогла б примусити хлопця одружитися на завагітнілій від нього дівчині, якщо цей шлюб економічно нерозсудливий і не відповідав розрахункам селянського господарства. Дошлюбні статеві стосунки сприймалися ліберально, оскільки за ними слідував шлюб, але через коливання кон'юнктури заплановані шлюби відкладалися, а це призводило до високого відсотку дошлюбних та позашлюбних

дітей в певні проміжки часу. Вік вступу в шлюб у надомників знижувався проти селян і ремісників тій же місцевості. Ранні шлюби надомників вели і до зростання народжуваності. Дитяча і дитяча смертність у надомників була вище, ніж в переважно селянських районах, в основному від недостатнього харчування та догляду. Діти освоювали ремесло несистематично, а спостерігаючи і залучаючись до праці нарівні з дорослими [1, с. 82-89].

Публічне споживання у надомників стало формою соціального змагання, як між собою, так і з іншими шарами і суспільними групами. Нові стандарти споживання стимулювало нове самосвідомість, відділяло їх від селян і городян. Молодь в селах надомників за своїм соціальним статусом була однорідніше, ніж в селянських районах. Роль сільської молодіжної культури посилилася. Місце патріархальних правил регулювання шлюбних відносин зайняли товариські і суспільні норми. Монотонний характер роботи створював потребу в спілкуванні у надомників. Широко були поширені «посиденьки», спілкування сусідів, батьків, молоді, які були розповсюджені аж до кінця XIX ст. Ці контакти давали хлопцям можливість контактів з дівчатами.

Наприкінці XIX ст. наймити в селянських будинках все більше стали витіснятися членами сім'ї. Селянська родина наблизилася, принаймні за складом, до «буржуазної моделі сім'ї». Місце домової громади, що складалася також з працівників і наймитів, все частіше займала група з пов'язаних кровноспорідненими або шлюбними узами батьків і

дітей. З ростом тривалості життя родина все частіше включала в себе батьків по-дружжю, в тому числі овдовілих. Ця тенденція збереглася й надалі в XX ст. Отже й селянська родина отримала приватну сферу суспільного життя.

Висновки. Сімейні стосунки, які були тісно пов'язані з економічними умовами життя, створювали регулюючу роль в житті городян і жителів сільської місцевості. Особистість розумілася через приналежність до групи. І в міському, і в сільському суспільстві важливим було його місце в суспільній системі, його рольова і функціональна складова. Була редукований інтроспективний бік – самоаналіз, переживання. Скупість емоційних реакцій, стриманість, знижена наративізація, а то і зовсім скромний словниковий запас, відсутність масової шкільної освіти (навички засвоювалися дітьми безпосередньо), знижували здатність до самостійного планування життя. Людина покладалася на зовнішнє регулювання поведінки («зовнішній локус контролю»), розповсюджена була ритуалізація поведінки, тиск на індивіда і контроль з боку оточення. Сім'я і індивід виявлялися залученими в жорсткі форми соціальних відносин сусідського співтовариства, ринкових зв'язків, церковного приходу. Відокремлення приватного життя в сучасному розумінні не було. Іншою була і концепція дитинства – з акцентом не на емпатію, а на ритуалізацію відносин батьків і дитини. При виборі шлюбного партнера тривалий час вирішальним була думка суспільства. Ця ситуація не змінюється поки доходи не дають змоги робити життєвий вибір більш вільно.

Література:

1. Зидер Р. Социальная история семьи в Западной и Центральной Европе (конец XVIII – XX вв.) / Зидер Р. ; пер. с нем. Л.А. Овчинцевой; ред. М.Ю. Брандт. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 302 с.
2. Історія українського селянства: нариси в 2-х т. / Інститут історії України НАНУ; В. А. Смолій (відп.ред.) – К. : Наук. думка, 2006. – Т.1. – 632 с.

3. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання: навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп., перероб. – К. : НАККіМ, 2011. – 293 с.
4. Чаянов А.В. Крестьянское хозяйство. Избранные труды. – М., 1989. – С. 232.
5. Badinter E. Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefuhls vom 17. Jahrhundert bis heute / E. Badinter. – München ; Zürich : Piper, 1981. – 348 p.
6. Segalen M. Love and Power in the Peasant Family. Rural France in the 19th Century / Segalen M. – Chicago : Basil Blackwell, 1983. – 206 p.
7. Schorter E. Der Wandel der Mutter-Kind-Beziehung zu Beginn der Modern / E Schorter // Geschichte u. Gesellschaft. – 1975. – Bd. I. – S. 256.

Цибух Л. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

Куляс О.

*студент
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

ОСОБЛИВОСТІ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Анотація: У статті розглядається проблема кризи середнього віку, проводиться аналіз дослідження рівня самоактуалізації у жінок та чоловіків віком від 37 до 42 років.

Аннотация: В статье рассматривается проблема кризиса среднего возраста, проводится анализ исследования уровня самоактуализации мужчин и женщин в возрасте от 37 до 42 лет.

Summary: The article considers the middle age problem and analyses the research of men's and women's self-actualization level aged from 37 up to 42 years.

Постановка проблеми. Проблема розвитку індивіда, становлення його як особистості – кардинальна проблема в системі психологічних знань. Процес розвитку не закінчується у дитинстві, він триває в дорослому, зрілому і старшому віці. Протиріччя і кризи, успіхи і невдачі, самопізнання і самовдосконалення, пошуки сенсу життя та шляхи їх досягнення, надії і розчарування, конфлікти та їх вирішення – все це і багато чого іншого притаманне людям у зрілому віці.

У різні періоди життя існують стабільні і кризові стадії. Вікові кризи – це певні тимчасові періоди в розвитку людини, під час яких спостерігаються різкі психічні зміни. Вікові кризи є нормальним явищем у особистісному розвитку людини. Тривалість цих криз та їх прояви залежать від індивідуальних особливостей і тих умов, у яких знаходиться людина в той чи інший період часу.

Психологічні дослідження (З. Фрейд, Е. Еріксон, Л. Віготський, І.С. Кон та ін.) показують, що криза середини жит-

тя є досить поширеним явищем. Суть кризи середнього віку може бути представлено наступним чином: «Я» має в середній фазі життя підняти наверх всі інстинкти та бажання, а потім зіставити їх з прагненнями.

Головною особливістю проходження кризи є те, що людина завжди сама, і тільки сама може пережити події, обставини і зміни свого життя, що породили кризу. Але процесом переживання, на думку науковців (З. Фрейд, Л.С.Віготський та ін.) можна керувати – стимулювати його, організувати, скеровувати, забезпечувати сприятливі умови, прагнучи до того, щоб цей процес призвів до росту та вдосконалення особистості, а не йшов патологічним або соціально неприйнятним шляхом. Для того, щоб знайти відповідні засоби керування, необхідно вивчити особливості кризи середнього віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки проблему кризи середнього віку розглядали Л.О. Гресь, І.Л. Ляковська, Т.М. Титаренко та ін.

На основі проведеного теоретичного аналізу вітчизняних та закордонних досліджень, Л. О. Гресь визначила основні ознаки переживання кризи середини життя особистості:

1. По-перше, це проблема динаміки індивідуальних життєвих цінностей і смислів (А.Г. Асмолов, В.В. Доценко, І.С. Кон, С.Д. Максименко, Дж. Холліс). Переосмислення життєвих цінностей супроводжується звільненням від ілюзій, переоцінкою мрій через стримання амбіцій і погодження їх із реальною дійсністю (Г. Шихі, П. Массен).

2. Другою ознакою кризи середини життя є внутрішня перебудова змістовних структур і функціонування самосвідомості особистості. Під час переживання кризи середини життя у людини з'являється нове сприйняття минулого, сьогодення і майбутнього.

3. Третьою ознакою переживання кризи виступають зміни в емоційній сфері дорослої людини. Емоційна сфера особистості, що переживає кризу середини життя, характеризується переважанням негативного настрою над позитивним і стійким зниженням інтересу до більшості подій сьогодення [2].

У наукових роботах Т.М. Титаренко розглядалися особливості конструктивного та деструктивного впливу кризи на розвиток та нормальне функціонування особистості [5].

У дослідженнях І.Л. Лясковської розроблено модель виникнення позитивних та негативних проявів кризи середнього віку, розкрито їх зміст і вплив на процес переживання особистістю кризи середнього віку. Автором виявлено взаємозв'язок між дисгармонійними рисами характеру і глибиною переживання особистістю кризи середнього віку [4].

Мета дослідження: розглянути особливості протікання кризи середнього віку.

Виклад основного матеріалу. У вітчизняній психології кризи особистості розглядали Б.С. Братусь, Ф.Є. Василюк, Л.С. Виготський, О.А. Донченко, І.С. Кон, Т.М. Титаренко, О.В. Хухлаєва та ін.

На думку Л. С. Виготського, криза, або критичний період – це час якісних позитивних змін, результатом яких є перехід особистості на новий, більш високий щабель розвитку [1].

Т.М. Титаренко визначила, що віковий період 37-40 років є періодом внутрішніх змін, реорганізації особистісних якостей, консолідації інтересів, цілей та обов'язків [5, с. 22].

У закордонній психології криза середини життя була детально розглянута та описана Карлом Густавом Юнгом, який пройшов через гостру душевну кризу у віці близько 40 років [7].

Е. Еріксон вік 40 років називав «десятиліттям фатальної межі», головними проблемами якого є спадання фізичних сил, життєвої енергії і зменшення сексуальної привабливості. У цей час, на думку автора, людина відчуває безнадійність свого життя, не бачить особистісних досягнень або знецінює свої успіхи [6].

Вивчивши безліч особистих біографій, канадський психоаналітик Еліот Жак прийшов до висновку, що в середині життя, люди відчувають кризу, обумовлену двома основними чинниками. По-перше, індивідууми починають глибоко усвідомлювати власну природу, як смертних істот. По-друге, до цього моменту у людей змінюються рамки сприйняття дійсності, в результаті чого система прямого відліку «час з моменту народження» замінюється в свідомості системою зворотного відліку «час до смерті».

Таким чином, криза середини життя – психологічний феномен, що пере-

живається людьми, які досягли віку 37-40 років, і полягає у критичній оцінці і переоцінці того, що було досягнуто в житті до цього часу. Це час, коли переоцінюються цінності; коли ще вчора зрозуміле і звичне – робота, оточення, близькі – раптом викликає масу питань, а пошук відповідей на ці питання стає болісним. Криза середини життя, часто описується як криза ідентичності, ініціює глибокі роздуми щодо свого існування в світі, свого місця в ньому, власних можливостей та способів подолання різних життєвих ситуацій. На жаль, дуже часто ця переоцінка призводить до розуміння того, що «життя пройшло безглуздо і час вже втрачено». В результаті, домінуючими у загальному тлі настроїв стають депресивні стани.

Проведений нами теоретичний аналіз вітчизняних та закордонних досліджень [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7] показав, що до концептуальних складових, властивих «кризі середини життя», науковці відносять:

- занепокоєння щодо майбутнього;
- безрадісне проведення відпочинку;
- відчуття погіршення здоров'я;
- негативну переоцінку стосунків з батьками та дітьми;
- негативну переоцінку подружніх відносин;
- негативну оцінку кар'єрного шляху та поточної роботи;
- духовні пошуки, пошук сенсу життя, звернення до релігії або езотерики;
- збільшення стресів від контактів та догляду за літніми родичами.

Знання про те, що в середньому віці можливий перехідний етап, дає людині можливість не шукати винних навколо або в ситуації, і в той же час не впасти у стан самозвинувачення.

У зв'язку з тим, що криза середнього віку ще є кризою самоідентичності, тобто кризою самоактуалізації,

для проведення дослідження особливостей особистості людей середнього віку, нами було вибрано тест самоактуалізації американського психолога і психотерапевта, учня Абрахама Маслоу – Еверетт Лео Шострома (адаптація Н.Ф. Калиної).

У дослідженні взяли участь 32 респондента, як чоловічої так і жіночої статі у віці від 37 до 42 років. Нами цілеспрямовано була обрана група досліджуваних різного соціального статусу, професії, сімейного стану, для виключення впливу тільки одного фактору, наприклад, рівня освіти. Всі особи не мають серйозних фізичних захворювань і психічних відхилень, що є досить важливим, оскільки проводиться дослідження нормативного кризи.

Після проведення дослідження, рівні самоактуалізації в групі випробуваних було розподілено наступним чином:

- високий рівень самоактуалізації – 8 респондентів,
- середній – 12 осіб,
- низький – 12 досліджуваних.

Під час аналізу одержаних даних був врахований як середній бал за результатами тесту, так і особливості показників за діагностичними шкалами.

Далі нами було прораховано середнє арифметичне та виведено відсоткове співвідношення за шкалами, для визначення рівня самоактуалізації групи досліджуваних у цілому. Результати наведено в рис. 1.

Як свідчать результати діаграми, у групі респондентів виявлено найвищі показники за шкалами:

- креативність гнучкість – 78%
- контактність і автономність – 75%
- аутосімпатія і саморозуміння – 72%
- спонтанність – 66%
- орієнтація в часі – 66%
- цінності – 59%

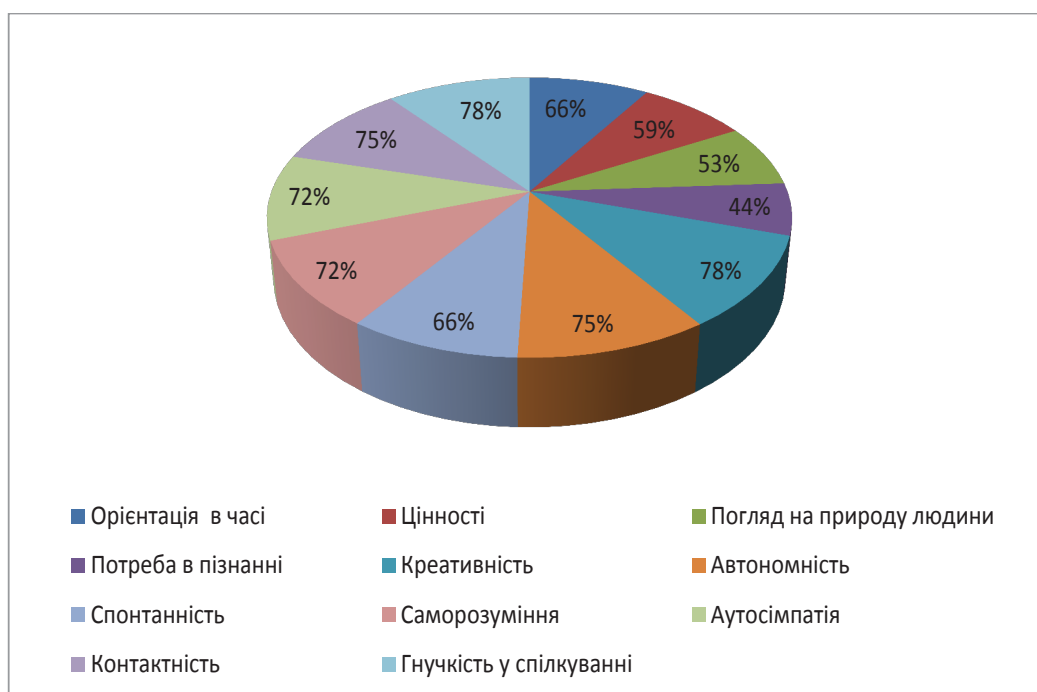


Рис. 1. Відсоткове співвідношення показників самоактуалізації

- погляд на природу людини – 53%
- прагнення до пізнання – 44%

Проведений аналіз на відсоткове співвідношення в групі досліджуваних за рівнем самоактуалізації показав: 25% респондентів мають високий рівень самоактуалізації, 37,5% середній і 37,5% низький. Можна припустити, що останні знаходяться в стані кризи середнього віку.

Результати даного дослідження можуть бути орієнтиром для психолога-консультанта або психотерапевта – в якому напрямку працювати з людиною під час кризи середнього віку в разі її звернення за допомогою.

У подальшому ми плануємо вивчення кризи середнього віку на більш великих вибірках із використанням комплексних методів дослідження.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо – Пресс, 2000.
2. Гресь Л. О. Психологічний зміст кризи середини життя особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2014/797-1409308394.pdf>
3. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984.
4. Лясковська І. Л. Психологічна корекція негативних проявів кризи середнього віку [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5342/1/Liaskovskaya.pdf>
5. Титаренко Т. М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – Изд. Второе, испр. – М.: Когито-Центр, 2010.
6. Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности / Э. Эриксон // Психология развития: хрестоматия: учеб. пособие для вузов / Под ред. А. К. Болотовой, О. Н. Молчановой. – М.: ЧеРо: ОМЕГА-Л, 2005.
7. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг. - М.: Прогресс, 1994.

НОТАТКИ

Наукове періодичне видання
Київський науково-педагогічний вісник
Науковий журнал

16 (16) 2019

Підписано до друку 11.03.2019 р. Формат 70x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,37.
Тираж 50 прим.
Видавник: «Київська наукова організація педагогіки та психології»
04108, м. Київ, а/с 62
www.knopp.org.ua
E-mail: office@knopp.org.ua
Телефон: +38 066 699 58 422