

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

25 (25) квітень 2022

Наукове періодичне видання
**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

25 (25) квітень 2022

Редактор, коректор – Навацький Р. П.
Верстка-дизайн – Литвиненко А. О.

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 у журналі, дозволяється тільки за згодою автора та видавця. Будь-яке використання – з обов'язковим посиланням на журнал.

Свідоцтво про державну реєстрацію: КВ № 19871-9671 Р від 17.04.2013 р.
Засновник журналу: ГО «Львівська педагогічна спільнота»

© ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2022
© Автори наукових статей, 2022
© Дизайн, Клінова С. М., 2022

ЗМІСТ

Вігюк З. А. РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	4
Довгань О. В. ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТУ ПОКОЛІНЬ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	11
Ігнатенко В. О., Грисенко Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ З РІВНЕМ ДОМАГАНЬ У СТУДЕНТІВ.....	17
Кармазіна А. О., Фролова Н. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ	23
Клименко Л. В., Маринченко Г. М. ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ.....	27
Ковальчук В. І., Фролова Н. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ.....	31
Морозова-Йоханнессен О. В. РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ МЕТОДОМ НЕЙРОХОРЕОГРАФІЇ.....	35
Низова А. С., Фролова Н. В. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПАСИВНО ПРОКРАСТИНОВАНОЇ МОЛОДІ.....	41

Вітюк З. А.

вчитель початкових класів,
завідувач Питомницької філії

ОЗ НВК Асканія-Нова – гімназія Асканія-Нова селищної ради

РЕАЛІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто сутність соціальних функцій освіти, окреслені основні напрямки реалізації цих функцій в освітньому процесі. Проведено аналіз функцій освіти, що дає змогу визначити властивості, специфіку, межі освіти як соціального феномену. Схарактеризовано завдання, що стоять перед закладом освіти у формуванні сучасної компетентної особистості шляхом реалізації соціальних функцій освіти.

Автор вказує на необхідності організації освітнього процесу таким чином, щоб процеси навчання і виховання реалізувалися з урахуванням основних функцій освіти, в тому числі і соціальних.

Ключові слова: освіта, функції, навчання, виховання, соціум, особистість, соціалізація.

В статье рассмотрена сущность социальных функций образования, определены основные направления реализации этих функций в образовательном процессе. Проведен анализ функций образования, позволяющий определить свойства, специфику, границы образования как социального феномена. Охарактеризованы задачи, стоящие перед учебным заведением в формировании современной компетентной личности путем реализации социальных функций образования.

Автор указывает на необходимость организации образовательного процесса таким образом, чтобы процессы обучения и воспитания реализовались с учетом основных функций образования, в том числе и социальных.

Ключевые слова: образование, функции, обучение, воспитание, социум, личность, социализация.

The article considers the essence of the social functions of education, defines the main directions for the implementation of these functions in the educational process. An analysis of the functions of education has been carried out, which makes it possible to determine the properties, specifics, and boundaries of education as a social phenomenon. The tasks facing the educational institution in the formation of a modern competent personality through the implementation of the social functions of education are characterized.

The author points out the need to organize the educational process in such a way that the processes of education and upbringing are implemented taking into account the basic functions of education, including social ones.

Key words: education, functions, education, upbringing, society, personality, socialization.

Освіта являє собою найважливішу область суспільства, що визначатиме її функціонування і розвиток, а також сферу необхідної соціально-історичної практики людства. Виступаючи в якості соціального інституту, освіта забезпечує виконання свого головного завдання – відтворення соціальності. Поряд з передачею соціально значимого досвіду новому поколінню освіта обумовлює збереження соціальної структури суспільства, її специфіки та своєрідності в кожному конкретному суспільстві, а також відтворює систему каналів переміщення індивідів і соціальних груп. До того ж освіта є одним з факторів забезпечення соціальної мобільності людини [11, с. 240].

Сучасне суспільство відрізняється складністю своєї будови і різноманітністю суспіль-

них відносин, тому на освіту покладається роль забезпечення відтворення всього різноманіття соціальних явищ і процесів. Воно пронизує і концентрує навколо себе всі сфери суспільного життя, а також визначає перспективи та основні напрямки розвитку суспільства. Не випадково проблема освіти виведена на рівень сфери державних інтересів.

Поряд з цим сучасне суспільство переживає епоху глибинних змін у всіх своїх структурах – соціально-економічних, політичних і культурних. Ці зміни пов'язані з появою особливої сфери соціального буття – інформаційної сфери. Для характеристики суспільства, що базується на виробництві, обробці та використанні інформації, в науковій літературі використовуються категорії – «інфор-

маційне суспільство» і «суспільство знання». У такому суспільстві особлива роль відводиться освіті і науці як сферам, що забезпечують його життє— та конкурентоспроможність, а знання та інформація стають провідними соціальними ресурсами. У зв'язку з такими соціокультурними трансформаціями змінюється і соціальна структура суспільства, зростає цінність освіти як фактора забезпечення соціалізації особистості [9, с. 184].

Актуальність, соціальна значущість освіти детально розглянута в працях О. Тоффлера, Д. Белла, Т. Стоуньєра, А. Тирена. Ціла низка наукових розробок присвячена аналізу процесу реформування освіти в Україні: З. Згуровський, Г. Лукичев, В. Журавський, тощо. Найбільший вплив зробили праці видатних науковців та практиків, таких як М. Степко, В. Боллобаш, В. Шинкарук, І. Грубінко, В. Кремінь, Н. Левитов, Р. Шакуров та інші [16, с. 291].

Основи функціоналізму освіти, як теоретико-методологічної концепції були закладені у працях Г. Спенсера та Е. Дюркгейма. Умовність поділу структури і функції було розроблено Т. Парсонсом і Р. Мертоном. Зокрема, Т. Парсонс запропонував бачення функції як вихідного зв'язку структури і процесу в основних функціональних режимах — адаптація, ціледосягнення, інтеграція і підтримка «ціннісного зразка». Р. Мертон зазначав, що одне явище може мати різні функції, а та сама функція може актуалізуватися в різних явищах. Широке коло вітчизняних учених у своїх дослідженнях також здійснювали функціональний аналіз освіти, серед них: І. Гавриленко, С. Клепко, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукіна, В. Нікітін та інші [16, с. 291].

На сучасному етапі розвитку суспільства, соціальні вимоги до школи змінилися. Зараз ми виховуємо дітей XXI століття, дітей більш здібних, ніж 20-30 років тому. Виховання дітей — це давнє мистецтво. Сьогоднішній день — інший час, в якому живуть діти і школа покликана виховувати людину — перспективну, ділову, вміючу, здатну поєднати практику та ініціативність. Стратегічне завдання учня — оволодіти соціальним досвідом, щоб він був підвладний йому. Ознаками соціальної відкритості школи є: відповідність діяль-

ності закладу до соціального запиту на освітні послуги, колегіальні взаємини, чіткі цілі.

Розглядаючи освіту як цілісну самостійну систему, слід відмітити, що вона має інституційний характер [4, с. 5]. На думку Л. Хижняка, «стосовно функцій соціального інституту освіти існує чимало різних класифікацій, але найчастіше виокремлюються такі функції: культурна (трансляція знань і культурних зразків), соціальна (участь у процесах соціалізації особистості), економічна або професійна (підготовка і перепідготовка кадрів, формування соціально-професійної структури суспільства), ідеологічна (виховання громадянина, лояльності до наявних інститутів, підтримка моральних норм), соціально-селективна (освіта є каналом соціальної мобільності та інструментом відтворення соціальної нерівності). Вважається, що систему загальної освіти переважно орієнтовано на соціальну і культурну функції, а систему професійної освіти — на економічну» [7, с. 222].

Ознаками соціального інституту освіти є:

- соціальні функції освіти (навчання і виховання);
- наявність суспільно вироблених форм, освітніх установ, їх організація і становище в суспільстві, а також певних осіб, які здійснюють функціонування даного інституту, їх статус в суспільстві;
- наявність регулятивів по функціонуванню даних установ і осіб, які беруть участь в освітній діяльності, тобто свідомо поставлених цілей, законів, які визначають функціонування установ, засобів та методів освітньої діяльності, матеріально-технічних засобів [11, с. 240].

На функціональність освіти впливають рівень розвитку та вимоги соціуму, сформульовані державою, соціальна мета, національні традиції і принципи освіти. Аналіз соціальних функцій освіти дає нам змогу визначити властивості, специфіку, межі освіти як соціального феномену.

Динамічний розвиток суспільства вимагає формування не стільки соціально типової, скільки яскраво індивідуальної особистості, що дозволяє залишатися в соціумі, який швидко змінюється. Саме освіта є основним чинником випереджальних змін. Виховання —

це соціалізація людини, тобто осмислення нею норм і правил поведінки. Система освіти, поряд із сім'єю є найбільш значимим суб'єктом соціалізації особистості й формування молодого покоління.

Педагогічний союз учнів, учителів, батьків – це могутня сила виховання. Тільки тоді, коли всі ланки освітнього процесу працюють на очікуваний результат, можна досягти успіху. Вони є рівноправними союзниками і партнерами. Об'єднання зусиль допомагає створити широкий розвивальний простір, сприятливий для розвитку дитини та її соціалізації [1, с. 363].

Діти ще до школи одержують велику кількість інформації. Вони ходять в заклад дошкільної освіти, знайомляться з новими людьми. На науковій мові це називається соціалізацією – розвитком особистості та її адаптацією до навколишнього середовища. Кожна дитина приходять до школи зі своїми поглядами, проблемами, інтересами, бажаннями, індивідуальними здібностями. І не тільки від учителя в школі, а й від батьків вдома, залежить, якою бути цій дитині надалі. Перед учителем постає безліч проблем. Соціалізації без спілкування не буває. А дітям потрібно вливатися в колектив. По-перше, це допоможе їм стати активними і впевненими в собі, по-друге, навчить творчо мислити. Найголовніше – привчити дитину до шкільного розпорядку дня, сформувати вміння уважно слухати вчителя, виконувати його вимоги, спілкуватися з однолітками. Зараз з'явилося багато дітей, які потребують психологічної, соціальної, логопедичної допомоги. Педагоги намагаються соціалізувати їх, привчають їх до суспільства [15, с. 128].

Освіта як соціальний інститут у сучасному суспільстві є також найважливішим джерелом і каналом соціальної мобільності та відіграє значну роль у соціальній диференціації членів суспільства, розподілі індивідів за соціальними прошарками і всередині них. З середини 60-х років XX століття в умовах орієнтації суспільства на масову культуру, а отже, масовість і загальнодоступність освіти, даний соціальний інститут став основним механізмом соціального добору і розподілу індивідів у рамках

стратифікаційних структур. Освіта набула статусу найважливішого засобу соціальної мобільності, виступаючи як канал масових переміщень з одних соціальних прошарків в інші. Якщо оцінювати функцію освіти, що диференціює, то треба зазначити, що набирають сили і такі фактори як престиж закладу освіти, його доступність і відповідність якості освіти її ринковій вартості. Процес освіти пов'язаний не тільки з підготовкою індивіда до певного виду діяльності, але й впливає на соціальний статус індивіда, будучи фактором, а не гарантом соціальної мобільності. Освіта має одночасно і практичне, і символічне значення, тому що знання і навички, використані на практиці, показують реальний результат освіти, а формальний результат (у вигляді відповідного документального підтвердження) набуває найчастіше символічного значення.

Соціокультурна функція освітнього інституту виявляється через розвиток культури і духовності суспільства. Реалізацію її можна розглянути у двох аспектах. Такий підхід пов'язаний по-перше, з тим, що освіта в сучасному суспільстві виступає як самостійна цінність, значення якої в системі цінностей людини хоча і знизилася в останнє десятиліття XX століття, але на шляху до інформаційного суспільства, буде посідати знову одне з провідних місць. По-друге, освіта – один із першоджерельних інститутів розвитку суспільства і людської цивілізації і, виконуючи соціокультурну функцію, виступає в даний час як: провідний механізм соціокультурного наслідування в розвитку суспільства; основа відтворення духовного потенціалу країни і розвитку індивідуальності; родова потреба, форма життя людини в динамічному суспільстві; механізм відтворення науки і культури; база збереження історичної і національно-етнічної самоідентифікації народу; базис сучасної економіки інтелектуально, науково, і освітньо-наповненої; умова історичного здоров'я нації; головний механізм відтворення і розвитку суспільного інтелекту [16, с. 293].

Однією з функцій освіти є аксіологічна функція. Її сутність полягає у привнесенні в процес виховання світоглядних, політичних, правових, моральних, естетичних, художніх

цінностей, які б розкривали сутність і зміст громадянськості особистості, значення її громадянських позицій, поглядів, переконань у повсякденному житті та професійній діяльності. Як зазначають вчені, духовні цінності являють собою витвори людського розуму, духу і творчої діяльності. Вони зафіксовані у реальних здобутках і продуктах науки, літератури, мистецтва, моралі, архітектури, культури тощо [13, с. 147]. Наголошуючи на необхідності формування системи цінностей особистості, В. Кремень (2007) зазначає, що «утвердження цінностей, які вже віджили свій вік або завершують його, дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, адекватність її історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини і характер суспільства в цілому. Формування неадекватних часові цінностей стриножує людину, викривляє її життєвий шлях і суттєво знижує, а то й взагалі перекреслює самореалізацію» [5, с. 13].

Серед функцій освіти слід виділити психологічну функцію. Її сутність і значення полягає в тому, щоб цінності, відображені у формі суспільно-політичних програм, правових норм, моральних принципів, художньо-мистецьких творів та естетичних концепцій були освоєні і закріплені на рівні конкретної особистості, стали її власним духовно-моральним надбанням. Як зазначає С. Гончаренко (1997), психологія є наукою про закономірності виникнення, розвитку і форми вияву психіки людини, про психічні процеси і властивості, які є компонентами діяльності й спілкування людей. Психологія вивчає процеси чуттєвого пізнання людиною зовнішнього світу: відчуттів, сприймання, уявлень, з'ясовує закономірності цих процесів, залежність їх від практики. Особливу увагу психологія приділяє вивченню навчальної діяльності, процесів засвоєння знань, умінь і навичок, розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мови, почуттів, уваги, волі, формуванню свідомості й самосвідомості [6, с. 63].

На необхідність забезпечення в системі освіти психологічної функції, пов'язаної з громадянським вихованням, вказує М. Боришевський. Учений пояснює, що «громадянська спрямованість є відносно стійкою системою

мотивів, що виникає на основі присвоєння індивідом громадянських цінностей, які стали для нього суб'єктивно значущими і виступають внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації таких цінностей у процесі життєдіяльності. Отже, громадянська спрямованість є результатом виникнення в індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом громадянських цінностей, що виступають як внутрішня потреба, засіб самоствердження і самореалізації, умова визначення основних життєвих орієнтирів, сценаріїв» [7, с. 223].

Не менш суттєвою є комунікативна функція освіти. Як зазначає І. Зязюн, комунікація пов'язана зі спілкуванням, передаванням інформації від однієї людини до іншої [14, с. 152]. Вона постає у якості специфічної форми взаємодії людей у процесі пізнавальної та практично-предметної чи трудової діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем. Її сутність в контексті освіти полягає в тому, щоб забезпечити взаємозв'язок між вчителями і учнями з метою обміну почуттями, думками, поглядами, світоглядними та ціннісними позиціями з питань громадянського життя, суспільно-політичних, правових, моральних та естетичних відносин в суспільстві.

Комунікативна функція освіти в навчанні та вихованні є об'єктивно необхідною. Якщо аксіологічна і психологічна функції пов'язані з актуалізацією в освітньому процесі певних цінностей і можливостей особистості учнів то комунікативна функція символізує кроки, які покликані робити вчителі з метою забезпечення діалогу з учнями, під час обговорення, осмислення, практичного вирішення питань освітнього, виховного, культурного, громадянського змісту й спрямованості. Спілкування є умовою порозуміння, постановки питань та отримання необхідної відповіді. Саме тому перед освітою постає важливе завдання, а саме – забезпечити відкрите спілкування та взаємодію із здобувачами освіти задля того, щоб складні і, часом, неоднозначні питання, отримували діалектичне осмислення з урахуванням поглядів та позицій, які набули актуального характеру.

Комунікативна функція передбачає створення умов для обміну думками, поглядами, висловлювання власних позицій та міркувань, а також дотримання вчителями під час спілкування з учнями відповідного такту, стилю й образу поведінки, які б не перешкождали встановленню діалогічних відносин, а навпаки – зміцнювали бажання спільно шукати і знаходити відповіді на гострі питання політичного, економічного, культурологічного змісту, оцінювати власні дії та поведінку інших людей з погляду їх відповідності прийнятним в українському суспільстві норм і цінностей громадянських відносин [12, с. 44].

Однією з найважливіших в усіх підходах до ролі освіти в соціумі постає її пізнавальна функція. Вона полягає в тому, щоб забезпечувати молоде покоління необхідними знаннями, розвивати його навчальні здібності, компетентності, задовольняти пізнавальні інтереси та потреби, створювати умови для отримання актуальної інформації з питань сучасної політики, права, етики, культурології, психології та ін. Як зазначають вчені, інформація являє собою нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним, а також дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі. Пізнавальна функція освіти актуалізується в сучасних умовах у зв'язку з тим, що «розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й у найкращому університеті. Тому що здобуті у закладі освіти знання не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки – обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним та й взагалі людина не зможе бути сучасною часу нових знань, тобто втратить конкурентоспроможність» [10, с. 25].

Сучасна освіта орієнтує особистість на глибинне осмислення своєї життєдіяльності і творчий підхід до самореалізації. Школа сьогодні, це школа яка не навчає, а керує

знаннями. В школі відбуваються процеси розвитку уявлення про життя як безкінечний творчий процес, який залежить від самої людини. Тому, перед учителем стоїть не менш важливе завдання: як навчити і виховати людину з відповідним ставленням, поведінкою, здатністю жити в кращому світі. Надання допомоги в соціалізації дитини – завдання всього суспільства.

Вирішальним чинником розвитку дитини є якісне освітнє середовище. Школа має адекватно реагувати на соціальні зрушення й адаптуватися до змін у суспільних пріоритетах. Щоб навчити дітей мислити творчо, необхідно навчити їх основним операціям мислення. Щоб виростити творчу особистість, треба щоб це була розвинена і вихована особистість. Тільки правильно організована власна навчальна діяльність учня, може забезпечити усвідомлене і міцне засвоєння знань і дій. Проектування освітнього процесу в школі сприяє цілісному розвитку індивідуальності учня і конструктивно впливає на формування його готовності до активного життя та безперервної освіти [2, с. 33].

В період навчання в загальноосвітній школі формуються, закладаються, набуваються цінності підростаючого покоління. Головне, що має дати освіта – це не багаж знань, а уміння самостійно створювати цей багаж. Школа стає важливим чинником для соціалізації особистості.

Головною метою роботи закладів освіти, як установ соціалізації школяра, має бути створення освітнього середовища для формування високого рівня адекватної соціалізації, готовності дітей до життя в соціумі. Школа має допомогти людині пізнати себе, дати можливість навчитися, орієнтуватися і адаптуватися в цьому світі. Це має бути школа, яка розвиває те, що в дитині потенційно закладено. Школа, яка дає можливість жити своїм життям й вільно проявляти себе, а не школа, яка подавляє індивідуальність дитини [3, с. 65].

Розглядаючи реалізацію соціальних функцій освіти в умовах ЗЗСО, хоча зупинилися на таких ключових поняттях, як «навчання» і «виховання», оскільки саме за ними характеризується реалізація соціальних функцій освіти.

Навчання формує в дитини знання, уміння, навички й досвід. Але в процесі придбання знань здійснюється й виховання, прищеплюються моделі поведінки в суспільстві, ставлення до праці, до людей.

Навчання має на меті засвоєння підрос-таючим поколінням системи знань з навчальних предметів – основ наук, техніки, ідеології, культури і мистецтва, освоєння суспільного досвіду, вивчення рідної та іноземних мов тощо. По суті, завдання навчального процесу полягає в освіті людини, розвитку її задатків і здібностей, формуванні гармонійно розвине-ної особистості, формуванні моральних і куль-турних якостей, відповідної поведінки в суспільстві, нарощенні людського капіталу та ін.

У той же час, слід зазначити, що процес навчання обов'язково виконує й виховну функцію. а тому не дивно, що питанню необхідності єдності навчання й виховання у своїх працях багато приділяли уваги педагогіка-класики: К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі та інші [15, с. 127].

Процес навчання носить соціальний характер, оскільки відбувається за умов спілкування, взаємодії вчителя й учня, школяра й учнівського колективу, педагогів і батьків.

Як показує практика, процес навчання буде найбільш ефективним за умови, коли вчитель ставить перед собою не лише навчальні, а й виховні цілі. Так, наприклад, у процесі набуття знань про навколишній світ необхідно дбати й про розумове виховання: розвивати в дітей критичність і творчість мислення, дитячу уяву, уміння пошуку нестандартних підходів до вирішення навчальних завдань та життєвих ситуацій та ін. У результаті організованої роботи в школі зі зміцнення здоров'я, занять спортом, формування здорового способу життя здійснюється фізичне виховання. Проведене в школі правове навчання, патріотичне, інтернаціональне і статеве спрямовано на розвиток моральних почуттів, на моральне

виховання [8, с. 13]. У різнопрофільних гуртках дитина контактує з красою природи, людських відносин у праці й побуті, національними традиціями та звичаями, що призводить до естетичного виховання особистості. Саме в школі, у першому дитячому колективі, дитина отримує перший досвід відносин у суспільстві, сім'ї, освоює культуру свого народу, норми поведінки в соціумі.

Набуття в освітніх закладах усіх вищезазначених компетентностей виконує не лише когнітивну, а й перш за все соціальну функцію, адже сприяє тому, щоб кожна людина зайняла власне місце в соціальному житті суспільства.

Отже, навчання та виховання є соціальними функціями освіти – це роль, яку освіта як соціальний інститут виконує відповідно до потреб суспільства або окремих його сфер [12, с. 42]. І тому сучасна школа передусім виконує соціальне замовлення: навчити людину планувати стратегію власного життя, визначити свій стиль життя. І саме вчитель мусить формувати адаптовану до сучасних вимог особистість, соціально зрілу, різнобічно розвинену [4, с. 9].

Підсумовуючи, відмічу, що соціально-педагогічна місія школи, як традиційного соціального інституту й агента соціалізації, полягає в реалізації основних функцій освіти, у тому числі й соціальної. Де найголовнішими, є забезпечення прав дитини, формування в неї необхідного адаптаційного потенціалу, створення відповідних умов для її самореалізації, мінімізація негативних впливів соціуму на особистість шляхом використання сприятливих факторів соціального оточення. Адже головна ідея освіти у її сучасному розумінні – ідея абсолютної цінності людського життя у багатьох її історичних виявах синхронізується з головною ідеєю філософії – ідеєю необхідності збереження, підвищення й поклоніння абсолютному моральному ідеалу, ідеї існування вищого, абсолютного буття, розумного, морального і творчого начала світу.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Балута Т. П. Розвиток освіти як соціального інституту. *Гілея: науковий вісник*. 2018. № 137. С. 362–365.
2. Батрун І. В. Соціалізація дитини в педагогічній спадщині Василя Сухомлинського. *Педагогічна майстерня*. 2017. № 11. С. 31–34.

3. Білоус Н. Механізми соціалізації особистості в сучасному освітньому просторі. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 6. С. 64–67.
4. Загороднюк В., Ємельяненко Г. Освіта як соціальний інститут суспільства. *Вісник Донбаського державного педагогічного університету. Серія : Соціально-філософські проблеми розвитку людини і суспільства*. 2013. № 1. С. 5–12.
5. Іванюк К. Обережність та обачність. Соціалізація і кіберсоціалізація підлітків як соціально-педагогічне явище. *Соціальний педагог*. 2020. № 6. С. 10–19.
6. Камінська Є. І. Державно-громадське управління у сучасному закладі освіти. *Управління школою*. 2020. № 19/21. С. 62–79.
7. Лопачук О. Л. Практична спрямованість підготовки школярів до розв'язування проблем у соціумі. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 3. С. 221–228.
8. Неделкова О. Г., Покидько О. А. Соціальні функції освіти та особливості їх реалізації в загальноосвітніх навчальних закладах. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 4. С. 11–16.
9. Осинкіна О. П. Соціалізація учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 180–185.
10. Остапенко Г. Школа як інститут соціалізації особистості : семінар для керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Методист*. 2016. № 6. С. 23–41.
11. Паргачова В. Б. Особливості процесу соціалізації дітей в умовах соціально-педагогічного комплексу. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 3. С. 239–243.
12. Петров В. Ф. Соціалізація школярів у процесі розвитку учнівського самоврядування. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 41–47.
13. Печена Г. П. Управління закладом загальної середньої освіти в умовах полікультурного середовища як фактор толерантності. *Таврійський вісник освіти*. 2020. № 4. С. 144–152.
14. Пізик Ю. В. Формування соціально зрілої особистості. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 1(1). С. 151–155.
15. Тітенко О. О. Соціалізація здобувачів освіти через систему роботи школи як соціокультурного центру села. *Таврійський вісник освіти*. 2020. № 2. С. 126–131.
16. Щербина Ж. Ф. Модель соціалізуючого освітнього простору як спосіб управління процесом соціалізації особистості в освітньому процесі закладу. *Таврійський вісник освіти*. 2020. № 2. С. 291–298.

Довгань О. В.

учитель української мови та літератури вищої категорії
Комунального закладу «Вінницький ліцей № 6»

ПРОБЛЕМА КОНФЛІКТУ ПОКОЛІНЬ В УМОВАХ ФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті порушено проблему конфлікту поколінь в освітньому середовищі, зумовленого специфікою поведінки сучасних дітей (генерації Z та A). У ході дослідження визначено, що для вирішення цього питання необхідно налагодити комунікацію між учасниками навчального процесу та модернізувати методіку викладання. Обґрунтовано доцільність використання технологій як інструменту освітнього процесу, користь застосовування методу гейміфікації на уроці, а також потребу прививати школярам навички медіаграмотності. Запропоновано використовувати рефлексивний аналіз як спосіб запобігання професійному вигоранню вчителя в процесі зміни методіки викладання, обумовленої потребою вирішення проблеми конфлікту поколінь.

Ключові слова: конфлікт поколінь, покоління Z та A, налагодження комунікації, методика викладання, рефлексивний аналіз.

В статті поднята проблема конфликта поколений в образовательной среде, обусловленного спецификой поведения современных детей (поколения Z и A). В ходе исследования определено, что для решения этого вопроса необходимо наладить коммуникацию между участниками учебного процесса и модернизировать методику преподавания. Обоснована целесообразность использования технологий как инструмента образовательного процесса, польза применения метода геймификации на уроке, а также потребность прививать школьникам навыки медиаграмотности. Предложено использовать рефлексивный анализ как способ предотвращения профессионального выгорания учителя в процессе изменения методики преподавания, обусловленной необходимостью решения проблемы конфликта поколений.

Ключевые слова: конфликт поколений, поколение Z и A, налаживание коммуникации, методика преподавания, рефлексивный анализ.

The article raises the issue of generational conflict in the educational environment due to the specific behavior of modern children (generations Z and A). In the course of the research it was determined that in order to solve this issue it is necessary to establish communication between the participants of the educational process and to modernize the teaching methods. The expediency of using technology as a tool of the educational process, the benefits of using the method of gamification in the lesson, the need to instill in students the skills of media literacy were substantiated. It is proposed to use reflective analysis to prevent professional burnout of teachers in the process of changing teaching methods, due to the need to solve the problem of intergenerational conflict.

Key words: conflict of generations, generations Z and A, establishing communication, teaching methods, reflective analysis.

Актуальність статті. Сьогодні досить поширеною серед учителів є думка про те, що покоління дітей XXI століття характеризується гіперактивністю, нетривалою концентрацією увагу, надмірним споживанням контенту у віртуальному просторі. А це негативно впливає на якість засвоєння навчального матеріалу. Педагоги зазначають, що різниця між сучасними та попередніми поколіннями школярів є колосальною, що ускладнює розуміння специфіки поведінки останніх. Дослідження в галузі психології показують, що описана характеристика учнів є природньою, адже кожні 20 років народжується нова

генерація дітей, які виховуються у певних історичних умовах та мають схожі цінності (теорія поколінь Н. Хоува та В. Штрауса, 1991 р.) [1, с. 13]. Відповідно, ця тенденція обумовлює необхідність удосконалення методіки викладання для того, аби здобути в школі навички були корисними для дитини в умовах розвитку сучасного суспільства. Модернізація освітньої системи перш за все повинна передбачати усвідомлення потреб та інтересів школярів нового покоління. Актуальність цього процесу полягає в тому, що конфлікт поколінь вчителів та учнів зумовлює різницю в поглядах щодо змістового наповнення уроку та

його мети, а це породжує дисбаланс навчального процесу. Крім того, подібна ситуація може призвести до внутрішньо-особистісного конфлікту педагога.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день питання вибору методики викладання, яка відповідає потребам сучасного школяра, водночас не порушує кордони власної ідентичності педагога, є одним з найбільш проблематичних та дискусійних у науковій літературі. Слід наголосити, що дослідженням особливостей нової генерації дітей, їхньої поведінки та потреб в контексті трансформації освітньої системи, пошуком можливих шляхів вирішення конфлікту поколінь в шкільному середовищі займалися такі вчені, як: В.С. Битько, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперін, В.П. Колісник, Є.В. Руденко, Н.Є. Шиліна та інші. Однак, комплексний аналіз вирішення цієї проблеми на доктринальному рівні досі відсутній.

Саме тому **метою** роботи є визначення актуальної для учасників освітнього процесу, передусім для вчителів та учнів, стратегія дій, покладеної вирішити конфлікт поколінь, та пошук сучасних методів ведення уроку відповідно до специфіки нових генерації дітей.

Виклад основного матеріалу. Основним чинником формування позитивного клімату в освітньому середовищі завжди була активна комунікація між вчителем та школярами. Однак, зміна потреб та інтересів сучасних поколінь дітей значно ускладнюють цей процес. Зважаючи на це, слід виокремити алгоритм дій, покладений вирішити цю проблему.

Практика роботи з учнями показує, що сучасному поколінню дітей досить важко нав'язати певну думку, примусити робити те, що їм не подобається, у тому числі вчитися. Саме тому ключовим елементом процесу удосконалення взаємодії між вчителем та учнями має стати усвідомлення мети навчання. Школярі змалечку мають розуміти значимість освіти для власного майбутнього та для становлення себе як особистості. Здобуті в школі знання та навички не лише є фундаментом кар'єрного зростання людини, а й важливим етапом її соціалізації, тобто визначення ролі та місця в суспільстві. Іншими словами, шко-

лярі мають розуміти, що ходять до школи не заради вчителів чи батьків, не тому, що так треба, а для здобуття знань та навичок, необхідних в майбутньому. І чим конкретніше розтлумачена мета, чим точніше її розуміння дитиною, тим більший інтерес викликати та чи інша діяльність.

Варто зазначити, що ставлення батьків та дітей до оцінювання результатів успішності також потребує змін. Безумовно, рівень засвоєння матеріалу учнем допомагає йому аналізувати свої сильні та слабкі сторони, мотивує працювати сумлінніше, сприяє самоорганізації тощо. Однак, пріоритетом навчального процесу має бути не отримання гарної оцінки, а здобуття знань та особистісний розвиток. Бали – це лише показники засвоєння відповідного матеріалу, які не дають цілісної характеристики потенціалу школяра. З цього випливає, що учні мають працювати на результат, але результатом є не оцінки, а знання та само-розвиток.

Наступним кроком процесу налагодження комунікації є налагодження взаємоповаги в навчальному колективі. Вчитися або не вчитися – це вибір кожної дитини, підтримувати або не підтримувати її в цьому виборі – рішення батьків. Однак, небажання учня здобувати знання або незацікавленість в конкретному предметі не звільняє від обов'язку поважати право на освіту інших. В результаті, повага до однокласників та до вчителя зумовлюють таке ж ставлення у відповідь, що сприяє формування сприятливого клімату в колективі.

Це елементарне правило становить сутність здорової комунікації, яка, у свою чергу, веде до зародження довіри дитини до вчителя та шкільної системи загалом. Учні мають розуміти, що педагог – це людина, яка не лише несе їм знання та навчає вчитися, а також друг, порадник, до якого можна звернутися за допомогою та захистом у разі необхідності. Надзвичайно цінною навичкою вчителя є вміння не просто вислухати дитину, а також почути її внутрішнє занепокоєння тією чи іншою проблемою, заспокоїти та надати належну підтримку. При цьому дуже важливо, аби особисті межі кожного учасника освітнього

процесу не були порушені, а довірительські відносини не стали засобом маніпуляції у руках учня щодо його значимості у колективі порівняно з іншими школярами тощо.

Наведені вище пропозиції налагодження комунікації відображають двосторонні відносини – між дітьми та вчителем. Однак, досягнення балансу освітнього процесу можливе лише спільними зусиллями всіх його учасників: дітей, батьків, вчителів, адміністрації закладу освіти, соціального педагога, шкільного психолога та інших. Функціонування будь-якої системи, у тому числі освітньої, можливе за умови розуміння та належного виконання своїх обов'язків кожним її учасником, передусім правил, закріплених законодавством та шкільним статутом [2, с. 20].

Незважаючи на те, що навчальний процес сприймається всіма його учасниками по-різному, комплекс загальних правил поведінки, бажання йти на контакт, повага та готовність досягати компромісів становить базис збалансованої освітньої системи, що допомагає знизити рівень загостреності конфлікту поколінь. Однак, для його повного вирішення необхідний глибинний аналіз проблеми.

Так, якщо засвоєння правил налагодження комунікації учнями залежить від їхньої свідомості та розуміння значимості формування власного майбутнього, то зацікавленість в отриманому на уроці матеріалі безпосередньо залежить від подачі інформації вчителем.

У цьому питанні доцільним є дослідження специфіки поведінки нових генерацій. Слід наголосити, що на сучасному етапі розвитку цивілізації науковці виділяють покоління Baby Boomers (народжені між 1946 та 1964 рр.), X (народжені між 1964 та 1975 рр.), Y (народжені у період з 1981 р. по 1994–2000 рр.), Z (народжені між 1997 та 2010 рр.) та A (народжені після 2010 р.). Особливу увагу варто приділити останнім двом генераціям, адже вони мають спільну особливість – зростання в період цифрової революції та віртуальної реальності. Саме ці покоління сьогодні формують учнівський склад.

На думку кандидата педагогічних наук Н.Є. Шиліної, покоління Z («Зет») характеризується інформаційною всеїдністю, адже

постійно зіштовхується з великими обсягами нефільтрованої інформації. Це впливає на рівень концентрації уваги представників цієї генерації. Пам'ять перетворюється на банк інтернет-посилань з короткими описом теми та декількох супутніх ключових ідей до неї. Процес мислення налаштовується на переробку даних короткими порціями – так зване «кліпове мислення» [3, с. 37].

Що стосується покоління А («Альфа»), то припущення про його виокремлення зробив демограф Марк Мак Крайндл. Це перша генерація, життєвий цикл якої починається в ХХІ столітті. Дослідники В.С. Битько, В.П. Колісник, Є.В. Руденко виділяють наступні ознаки «Альфи»: це інформаційне покоління, нерозривно пов'язане з щоденним використанням різноманітних гаджетів; для нього характерне етичне споживання, підприємницькі амбіції, прогресивні погляди на різні теми – від освіти і до питань статі; протиставлення віртуального і реального абсолютно неактуальне, тому що для покоління А все це злито воедино, і одне є продовженням іншого; представники такої генерації живуть у світі «без кордонів», тому їм притаманні пришвидшене сприйняття даних порівняно з попередниками, можливість аналізувати значні обсяги інформації та миттєвий пошук потрібних відповідей за допомогою електронних ресурсів [1, с. 13–15].

Характеристика поколінь Z та А свідчить про те, що проблема якості засвоєння шкільного матеріалу може полягати не у відсутності бажання вчитися, а в застарілості подачі матеріалу на уроці, що викликає внутрішній протест школярів. Тому виникає необхідність пошуку нових методів роботи з учнями. Однак, багато експертів у сфері педагогіки не погоджуються з цим твердженням.

Наприклад, автор книжки «Виховання технологічного покоління» доктор Дж. Тейлор вважає, що технології, соціальні медіа та безпосередній доступ до мережі Інтернет погано впливають на здатність дітей зосереджувати увагу (один з основних елементів навчального процесу). Як результат, фундаментально змінюються мислення, що веде за собою негативні наслідки для розвитку мозку. Письменик переконаний, що без зосередженості діти

не зможуть обробляти інформацію, зберігати її в пам'яті, інтерпретувати, аналізувати, синтезувати, критикувати й формувати думки [4]. З наведеного випливає: якщо підлаштовувати методику вкладання до особливостей розвитку сучасних поколінь, то це лише загострить окреслену проблему.

Проте виникає питання, чи слід стверджувати, що зміна мисленнєвих процесів сучасного діджиталізованого покоління перешкоджає здобуванню знань та є небезпекою розвитку критичного мислення. Варто зазначити, що стрімке опанування новітніх технологій сучасними дітьми можна розглядати не лише як проблему, а також як велику перевагу в аспекті побудови високотехнологічного суспільства в майбутньому. Тому завданням школи сьогодні є навчити учнів використовувати технології як потужний ресурс пізнання світу та інструмент саморозвитку, а не просто як розвагу.

Наприклад, існує низка платформ в мережі Інтернет, які містять навчальний контент, а саме: YouTube, Moodle, Google Classroom, ED_ERA, Learningapps та багато інших. Їх використання допомагає значно урізноманітнити уроки інтерактивними завданнями, налагодити комунікацію між учасниками освітнього процесу навіть за межами класної кімнати, зробити навчання не лише пізнавальним, а й захоплюючим. Так, дослідження видавництва Pearson 2018 р. виявило, що учні покоління Z замість паперових підручників надають перевагу навчальним відео [5]. Також серед школярів набувають популярності аудіокниги як альтернатива традиційному читанню. Багато вчителів скептично налаштовані до такої новації. Однак, якщо звукове сприйняття твору для дитини є більш зручним і зрозумілим, то можна припустити, що цей спосіб «читання» теж має право на життя. Крім того, це корисно для зору дитини.

Варто також зазначити, що науково-технічний прогрес став передумовою появою такого явища як гейміфікація в освіті – це процес поширення гри на різні сфери освіти, який дозволяє розглядати гру і як метод навчання, і як форму виховної роботи. Однак, застосування цього методу ведення уроку вимагає

особливої підготовки зі сторони вчителя. Вибрані ігри повинні підвищувати мотивацію школярів, але не занурювати їх у світ фантазії. Крім того, потрібно наголосити, що навчальний процес не може складатися виключно з гри, нівелюючи традиційні методи ведення уроку [6, с. 18].

Таким чином, використання новітніх технологій в освітній діяльності допомагає вирішити проблему так званого «кліпового мислення» нових поколінь, адже навчальний матеріал подається в невеликому обсязі та розважальній формі, що сприяє кращому засвоєнню теми уроку. При цьому концентрація уваги дитини не зникає завдяки різноманітності подачі інформації. Ще однією перевагою є те, що дитина, залучена в процес навчання за допомогою гаджетів, не має часу та потреби використовувати технічні ресурси, щоб абстрагуватися від пояснень вчителя.

Проте, якщо під час уроку за якість, достовірність та безпечність інформації відповідальний учитель, то за межами школи діти зіштовхуються з великим обсягом нефільтрованих даних, здатних ввести їх в оману. Саме тому неабияк цінними для інформаційних поколінь є навички медіаграмотності. У наукових колах існують різні підходи до визначення цього поняття. Проте одне з найбільш повних тлумачень наводить дослідниця М.С. Астахова: медіаграмотність – це здатність використовувати, аналізувати й оцінювати медійну продукцію; найважливіший комплекс навичок і знань, необхідних людині в сучасному інформаційному суспільстві: як знаходити потрібну інформацію і переконуватися в її достовірності, як відокремлювати пропаганду від фактів і фільтрувати інформацію в ситуаціях конфлікту; що таке інформаційна безпека і чим вона відрізняється від цензури, як розпізнавати маніпуляцію [7, с. 37–38].

Значимість медіаграмотності в освітньому процесі полягає у зміні векторів навчання: у сучасному суспільстві школярі потребують не просто навичок запам'ятовувати, завчати короткі обсяги інформації, а вміння ґрунтовно аналізувати великі потоки даних. Слід зауважити, що ступінь обізнаності учнів в описаній сфері залежить від рівня компетенції вчителя,

а отже постійне покращення навичок медіа-грамотності є невід'ємною складовою професійного зростання сучасного педагога.

З вищенаведеного випливає, що боротьба з проблемою конфлікту поколінь в освітньому процесі потребує значних зусиль та професіоналізму зі сторони вчителя як в аспекті налагодження комунікації між вчителем та учнями, так і в контексті удосконалення методики викладання. Однак, еволюція сучасного інформаційно-технічного суспільства настільки стрімка, що опанувати більшість модерних тенденцій в галузі освіти просто неможливо. Крім того, постійне емоційне виснаження та робоче перенапруження часто призводять до професійного вигорання та знецінення поставлених орієнтирів у роботі.

Ефективним способом для запобігання небажаним наслідкам може стати рефлексивний аналіз власної діяльності вчителем. Кандидат педагогічних наук І.П. Шпичак визначає професійну рефлексію як співвідношення себе та можливостей власного Я з тим, що вимагає обрана професія, а також разом із уявленнями вчителя про цю професію. Це допомагає педагогові сформувати отримані результати, визначити мету подальшої роботи, скорегувати і вдосконалити свій професійний шлях [8, с. 301–302]. Досить цікаво тлумачать поняття, що розглядається, дослідниці К.І. Патеї та М.Г. Іванчук: це складне психологічне явище, яке проявляється у здатності учителя досліджувати свою діяльність і себе як її суб'єкта з метою критичного осмислення, усвідомлення й оцінювання своїх дій, щодо взаємодії з учнівським, педагогічним і батьківськими колективами; це усвідомлення вчителем себе самого суб'єктом діяльності: особливостей, здібностей, цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації тощо [9, с. 66–67].

Значимість професійної рефлексії вчителя в умовах сьогодення не викликає сумнівів. Однак, на основі власного педагогічного досвіду та вищенаведеного, можна припустити, що такий аналіз повинен бути спрямований на визначення сильних сторін діяльності вчителя, на вибір того напрямку діяльності та методів роботи з дітьми, які сприятимуть

особистісному розвитку педагога та будуть корисними для учнів. Надзвичайно важливо, аби кожен вчитель міг сформувати власний портрет професійного зростання та поступово втілювати його в життя.

Останнім часом у суспільстві існує думка, що справжній педагог повинен уміти все та постійно змінюватися відповідно до вподобань молоді. Проте не слід забувати, що в будь-якій професії перш за все важливо не втратити власну ідентичність, адже в цьому і полягає неповторність кожної людини. Зрештою, учитель, який вміє чітко визначати професійні пріоритети та постійно вдосконалює свої сильні сторони, здатен ефективно працювати з дітьми.

Висновки. З усього вищезазначеного випливає, що вирішення конфлікту поколінь в освітньому середовищі потребує наступних дій: 1) налагодження комунікації між учасниками навчального процесу; 2) зміни методів (засобів та способів) подачі матеріалу вчителем на уроці.

У ході дослідження встановлено, що налагодження комунікації між вчителем та школярами включає такі елементи: 1) усвідомлення мети навчання учнями; спрямованість школярів на досягнення прогресу в навчанні, що оцінюється не балами, а здобутими знаннями та рівнем саморозвитку; 2) формування взаємоповаги в навчальному колективі; 3) довіра дитини до вчителя та шкільної системи загалом; 4) розуміння значимості досягнення позитивного результату за участі усіх учасників освітнього процесу; 5) дотримання правил, встановлених законодавством та шкільним статутом.

Проаналізовано, що спільними рисами поколінь Z та A є інформаційна всеїдність, занурення у віртуальну реальність (використання різноманітних гаджетів стає невід'ємною складовою життя), «кліпове мислення», низька концентрація уваги тощо. Визначено, що проблема якості засвоєння шкільного матеріалу може полягати не у відсутності бажання вчитися, а в застарілості подачі матеріалу на уроці, що викликає внутрішній протест школярів та потребує зміни методики викладання.

Обґрунтовано доцільність використання технологій як інструменту освітнього процесу (навчальних платформ в мережі Інтернет,

відео- та аудіоконтенту), застосування методу гейміфікації на уроці. Наголошено на значимості медіаграмотності – навички фільтрації інформації у цифровому просторі, здатності оцінювати медійну продукцію.

Запропоновано використовувати рефлексивний аналіз як спосіб запобігання професійному вигоранню вчителя в процесі зміни методики викладання, обумовленої потребою вирішення проблеми конфлікту поколінь.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Битько В. С., Колісник В. П., Руденко Є. В. Нова грамотність для нового покоління. *Інформаційна грамотність як важлива складова модернізації системи освіти* : матер. обл. наук.-практ. інтернет-конфер. / автор-упор. Ю. М. Зоря. Черкаси : ЧОІПОПП, 2020. С. 12–17.
2. Довгань О. В. Особливості професії вчителя крізь призму тенденцій модерного суспільства. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2021. № 22. С. 14–20.
3. Шиліна Н. Є. Покоління «зет» та «альфа»: психологічні особливості навчання і виховання. *Znanstvena misel journal*. 2020. № 40. С. 36–39.
4. Як навчати покоління, яке не може зосередитись. *BBC News Україна*. URL: <https://cutt.ly/2UhPObm> (дата звернення: 25.12.2021).
5. PISA. *Офіційний веб-портал Міністерства освіти і науки України*. URL: <https://cutt.ly/GUhPLnG> (дата звернення: 25.12.2021).
6. Блищук А. О. Гейміфікація: досвід і шляхи розвитку. *Інформаційна грамотність як важлива складова модернізації системи освіти* : матер. обл. наук.-практ. інтернет-конфер. / автор-упор. Ю. М. Зоря. Черкаси : ЧОІПОПП, 2020. С. 17–21.
7. Астахова М. С. Інфо-медійна грамотність педагога як базис інформаційної безпеки особистості. *Медіапродукція: міжнародний досвід, практика, перспективи* : матер. Міжнар. інтернет-конфер. (14 жовтня 2019 р.). Мінськ, 2020. С. 36–42.
8. Шпичак І. П. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Theoretical foundations for the implementation and adaptation of scientific achievements in practice* : the XXII th International scientific and practical conference (22–23 June, 2020). Helsinki, Finland 2020. С. 301–304.
9. Патей К. І., Іванчук М. Г. Професійна рефлексія та її значення для саморозвитку майбутнього вчителя. *Theory and practice of modern science* : collection of scientific papers «SCIENTIA» with Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference (November 12, 2021). Vol. 2. 2021. Kraków, Republic of Poland : European Scientific Platform. С. 66–67.

Ігнатенко В. О.

студентка IV курсу факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

Грисенко Н. В.

доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ З РІВНЕМ ДОМАГАНЬ У СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано феномен творчого потенціалу студентів та особливостей його зв'язку з рівнем домагань особистості. Значна увага приділяється визначенню поняття творчого потенціалу та його структури. Автори звертають увагу на фактори творчого потенціалу молодих людей у зв'язку з їх особистісними ресурсами. Описується спроба емпіричного дослідження з метою вивчення зв'язку показників творчого потенціалу з рівнем домагань та розглянути компоненти творчого потенціалу в залежності від зайнятості студента.

Ключові слова: творчий потенціал, рівень домагань, креативність, самооцінка, уява, оригінальність, почуття гумору.

В статье раскрывается феномен творческого потенциала студентов и особенностей его связи с уровнем притязаний личности. Значительное внимание уделяется определению понятия творческого потенциала и его структуры. Авторы обращают внимание на факторы творческого потенциала молодых людей в связи с их личностными ресурсами. Описывается попытка эмпирического исследования и рассмотрены компоненты творческого потенциала в зависимости от занятости студента.

Ключевые слова: творческий потенциал, уровень притязаний, креативность, самооценка, воображение, оригинальность, чувство юмора.

The article reveals the phenomenon of creative potential of students and specifics of its relation with individual level of aspirations. The emphasis is made on the definition of the concept of creative potential and its structure. Authors stress the factors of creative potential of young people in connection with their personality resources. The attempt to make an empirical research to study components of creative potential depending upon a student's occupation is described.

Key words: creative potential, level of aspirations, creativity, self-esteem, imagination, originality, sense of humour.

Актуальність. В людині сьогодні все більше цінується здатність продукувати оригінальні ідеї, а не просто відтворювати факти, що у свою чергу потребує нестандартного мислення. Потрібні мобільні, ініціативні, креативні освідченні, відповідальні індивідуальності, з новим мисленням, які змогли б брати участь у вирішенні глобальних проблем та всесвітньо важливих питань. Творча активність – це один з найвищих рівнів освітнього процесу та необхідна умова для усестороннього розвитку особистості, що є запорукою психологічного здоров'я. Актуальними є питання структури творчого потенціалу та його інтеграція в особистість,

зокрема його відображення у Я-«реальному», Я-«ідеальному», зв'язку з креативністю та співвідношення цих складових. Водночас проблема творчості є з найбільш дискусійних в літературі, все ще не має робіт в яких, повноцінно надавався аналіз творчого потенціалу особистості, його механізми психологічного, соціального формування, розвитку, реалізації, фактори детермінації. Немає єдиної чіткої, доведеної концепції, теорії щодо творчого потенціалу особистості. Часто в науковій літературі творчий потенціал розглядається крізь призму окремих, вузьких галузей. Через деяку сеперчливість та багатогранність різних поглядів, творчий потенціал особистості

є достатньо складним у вивченні, але водночас і цікавим феноменом для дослідження.

Тож **метою статті** є висвітлення результатів дослідження особливостей зв'язку творчого потенціалу з рівнем домагань студентів.

Виклад основного матеріалу. На основі проведеного теоретичного аналізу можна зазначити, що словосполучення «творчий потенціал» у наукових джерелах почало використовуватися не так давно – з 90-х рр. ХХ ст. До цього розглядали творчість, тому існує безліч підходів до її розуміння. Виділяють: результативний (генерування нового), психологічний (інсайт, натхнення), операційний (діяльність з застосуванням певної структури), онтологічний (як механізм розвитку) підходи у визначенні творчості. Творчість досліджували безліч науковців, праці яких зіграли роль в актуалізації феномену творчого потенціалу, зокрема Я.О. Пономарьов, Н.Г. Роджерс, А. Маслоу, Д. Тейлор, Р. Стернберг О.І. Клепиков, І.Т. Кучерявий, Є.Ю. Сидоркіна та багато інших [2; 4; 5; 6; 11].

Поняття «творчий потенціал» часто характеризує рівень організації суб'єкта в тому чи іншому відношенні професійному, кваліфікаційному, культурному. Багато дослідників мають на увазі під творчим потенціалом особистості певний рівень психічних можливостей особистості її внутрішньої енергії, яка направлена на її творче самовираження. Однак сьогодні виділяють безліч підходів у розумінні творчого потенціалу особистості:

– Онтогенетичний розглядає творчий потенціал як властивість індивіда, що визначає ступінь його можливостей у творчій самореалізації (В.М. Копосова, М.В. Шакурова, В.М. Ніколко).

– Аксіологічний – як комплекс набутих, сформованих навичок, умінь, здатність до дії та міра її реалізації в певній сфері (Л.П. Буєва, В.І. Горова, М.С. Каган).

– Діяльнісно-організаційний визначає творчий потенціал як міру можливостей особистості реалізовувати творчу діяльність (В.М. Мартинович, В.О. Моляко).

– Здібностецентрований отожднює творчий потенціал зі здібностями і розуміє його

як інтелектуальну передумову (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленська, Е.П. Торренс, Д.Б. Богоявленська, О.О. Яковлєва).

– Розвиваючий визначає творчий потенціал як сукупність реальних можливостей та рівень їх розвитку (О.А. Анісімов, В.В. Давидов).

– Енергетичний в основу творчого потенціалу вкладає поняття психоенергетичного ресурсу особистості (Н.В. Кузьміна, Л.Н. Столович) [4; 6; 7; 11].

Творчий потенціал особистості у філософії розглядається як синтетична якість, що характеризує міру можливостей людини ставити й вирішувати нові завдання у сфері своєї суспільно значущої діяльності. Проте ми не можемо стверджувати, що найбільш суттєвим для творчого потенціалу є суспільне визнання [5; 6; 12].

Перспективним вважаємо погляд В.Ф. Овчиннікова. Творчий потенціал він вважав як загальний фонд, сукупність можливостей реалізації нових та незвичних напрямків діяльності, які будуть мати суспільне значення. Творчий потенціал як якість, властивість особистості, що характеризує уміння ставити і вирішувати нові задачі в сфері своєї діяльності [2; 4; 13].

Отже, творчий потенціал – це функція особистості, яка виявляється в готовності до самореалізації та самовираженню, виражається процесом створення, нетривіального продукту (творчого продукту, цінностей, тактик власної індивідуалізації, стилю і т. д.), опосередкована спрямуванням внутрішньої психічної енергії на цю діяльність та особистісними властивостями індивіда.

Автори протилежних концепцій роблять акценти на різних факторах становлення творчого потенціалу особистості. Творчий потенціал наприклад на думку А. Маслоу є вродженим, він закладений в нас з дитинства та не потребує спеціальних талантів. Натомість В.М. Бехтерев писав, що для будь-якої творчості окрім власного навчання необхідна той чи інший ступінь обдарованості. Проте серед низки факторів які впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості умовно виділяють: задатки (як вроджена якість); соціальне середовище

(зовнішні умови впливу); особистісна активність (життєва позиція особистості). Саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему (цей аспект також входить потенціал безперервного саморозвитку та самореалізації) що і представляє для нас інтерес. Які ж саме структури грають найважливішу роль? Одним з найважливіших компонентів творчого потенціалу, на думку Я.М. Рудика, є здатність дивергентно (генерування чогось нового) та конвергентно (оцінка створеного) мислити. Провідне місце в структурі творчого потенціалу особистості приділяється уяві. Вважають, що творчість пов'язана із процесами комбінаційної гри й відкриття. Відкриття відіграє важливу роль у творчості, тому що це процес розпізнання, оцінки й інтерпретації цінностей психічної конструкції. Є дані про те, індивіди із творчою уявою демонструють себе краще в інтерпретації неоднозначних фігур і швидше у відкриттях порівняно зі звичайними індивідами. Загалом творчість пов'язується з розвитком уяви у багатьох дослідників, зокрема й у легендарного радянського психолога Л.С. Виготського [6; 16; 25; 26].

К.В. Петров прийшов до висновку, що особистісні можливості людини по реалізації творчості, характер їх прояву залежить від конкретних обставин та характеристик дійсності, в яких знаходиться особистість і від неї самої (її мотивації, волевих якостей, креативності, самостійності, впевненості у собі). Цікавою є його думка про те, що розвиток творчого потенціалу відбувається як перехід від потенційного до актуального і розглядається не тільки як природньо-обумовлений, а насамперед як ресурс, що поповнюється і відновлюється не лише «автоматично», а і довільно. Що знову нас повертає до зосередженні на особистісних характеристиках [7].

Творчий потенціал тісно пов'язаний з креативністю. Н.Ф. Вишнякова пояснювала креативність як багаторівневу структуру, що включає компоненти: результативний (створенні суб'єктивно нового продукту, значимого особистості), процесуальний (пов'язаний із творчим процесом самоактуалізації) та особистісний (заснований на творчій зрілості у процесі

саморозвитку). Проте творчість є ширшим поняттям і включає не тільки креативність як особистісно-творчу категорію. Творчий потенціал – ресурсна сфера особистості та її задатки. Тобто творчий потенціал є ймовірно-потенційною частиною креативності. Переплітаючись з креативністю творчий потенціал водночас є його базисом та інструментом для виявлення [1; 3].

Більшість дослідників вважає, що особистісно-рефлексивний компонент є безумовно важливим фактором утворення та прояву творчого потенціалу особистості. В.О. Пономаренко писав, що творчість – це взаємодія, що веде до розвитку, яка виключає первинне та вторинне, це перехід зі зовнішнього у внутрішнє і навпаки. З чого потрібно зробити висновок про взаємозалежність процесу творення продукту з загальною динамікою особистості та взаємодією з зовнішнім і внутрішнім світом. Отже, рівень домагань є одним із ресурсів не тільки особистості загалом, а і зокрема творчого потенціалу, окремі компоненти якого в тій чи іншій мірі індивідуально виявляють свій вплив та проявляються у діяльнісному компоненті [31].

Так, на основі проведеного теоретичного аналізу було сплановано емпіричне дослідження особливостей творчого потенціалу, а саме зв'язку творчого потенціалу з рівнем домагань особистості. Відповідно було висунуто емпіричні гіпотези про те, що існує позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником творчого потенціалу, окремими показниками творчого потенціалу: допитливістю, оригінальністю та рівнем домагань та існують відмінності у проявах творчого потенціалу між працюючими та не працюючими студентами за такими показниками: відношення до професії, уява, творче мислення.

Емпіричне дослідження проводилося у формі онлайн тестування за допомогою Google-форми, тривало в жовтні-листопаді 2021 року. Учасники були проінформовані про анонімність та конфіденційність результатів. В опитуванні взяло участь 40 респондентів віком від 17 до 24 років. З них: 27 дівчат та 13 хлопців; 20 випробуваних тільки навчаються, 20 – і навчаються, і працюють; 23 студенти займаються творчою

діяльністю, 17 – не займаються; психологи – 11, філологи – 11, юристи – 4, будівельники – 3 та інші – 7.

Обрані методики відповідно до цілей та завдань дослідження – Тест «Креативність» Н.Ф. Вишнякової та методика Дембó-Рубінштéйн за модифікацією А.М. Прихожан (для визначення самооцінки та рівня домагань). Для перевірки гіпотези про те, що існує позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником творчого потенціалу, а саме окремими показниками творчого потенціалу: допитливістю, оригінальністю та рівнем домагань, ми використовували коефіцієнт ρ -Спірмена.

Отримали позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником творчого потенціалу та рівнем домагань (табл. 1). Це означає, що високі показники загального рівня домагань відповідають високому показнику творчого потенціалу. Це є опосередкованим підтвердженням тези про те, що рівень домагань є ресурсом творчого потенціалу [7].

Як можна побачити з таблиці, був виявлений негативний статистично значущий кореляційний зв'язок між такими показниками творчого потенціалу як уява та інтуїція й рівнем домагань. Високий рівень домагань відповідає низькому рівню творчого потенціалу за шкалою «уява». Французький психолог Т. Рібо намагався розкрити закономірності розвитку уяви в онтогенезі людини. За його концепцією юнацький вік охоплює другий період розвитку уяви. Він характеризується антагонізмом між чистою

суб'єктивністю уяви й об'єктивністю розумових операцій, що з розвитком особистості переростає у третій етап, коли зникають юнацькі мрії, уява стає більш раціоналізованою. Ми можемо припустити, що у зв'язку з протилежністю тенденцій уяви в юнацькому віці відбувається фрустрація, яка ймовірно більша в юних людей з вищим рівнем домагань, тому творчий потенціал у аспекті уяви у таких студентів знижується. Тож, як говорив Я.М. Рудик розвинена уява грає роль у становленні творчого потенціалу, проте в цьому аспекті слід враховувати вікові особливості [13; 14].

Аналізуючи негативний кореляційний зв'язок між творчим потенціалом за показником інтуїція та рівнем домагань, можна стверджувати, що високі показники рівня домагань відповідають низькому рівню розвитку творчого потенціалу за показником «інтуїція» (табл. 1). Такий результат можна пояснити тим, що у процесі вираження творчого потенціалу інтуїція, яскрава уява разом зі здібностями до комбінування, багатством досвіду є єдиним етапом у процесі вираження творчості. Враховуючи той факт, що саме показники уява та інтуїція мають однаково негативну кореляцію по відношенню до рівня домагань, можна припускати, що вагомим є особистісно-рефлексивний компонент творчого потенціалу.

Результати перевірки гіпотези про те, що існують відмінності у творчому потенціалі між працюючими та непрацюючими студентами представлені в табл. 2.

Таблиця 1
Показники коефіцієнтів кореляції між рівнем домагань та творчим потенціалом особистості

№	Шкали творчого потенціалу за методикою «Креативність» Н.Ф. Вишнякової	Показник ρ -Спірмена
1.	Творче мислення	-0,015
2.	Допитливість	-0,015
3.	Оригінальність	-0,034
4.	Уява	-0,461*
5.	Інтуїція	-0,45*
6.	Емпатія	0,262
7.	Почуття гумору	0,219
8.	Творче ставлення до професії	-0,164
9.	Загальний показник творчого потенціалу	0,402*

* – Примітка. – Критичне значення для вибірки 40 осіб дорівнює 0.31.

Таблиця 2

Розбіжності за показниками творчого потенціалу між працюючими та непрацюючими студентами

Показники за шкалами	Групи студентів		Значення U-Манна – Уїтні та рівень значущості розбіжностей
	Навчаються (N = 20)	Навчаються та працюють (N = 20)	
Мислення	2,9	3,25	Uемп = 146; p > 0,05 розбіжності не значущі
Допитливість	3,3	3,9	Uемп = 136,5; p > 0,05 розбіжності не значущі
Оригінальність	2,25	3,3	Uемп = 127,5; p < 0,05 розбіжності значущі
Уява	2,26	3,5	Uемп = 122,5; p < 0,05 розбіжності значущі
Інтуїція	3,3	3,5	Uемп = 178,5; p > 0,05 розбіжності не значущі
Емоційність	2,75	3,05	Uемп = 182; p > 0,05 розбіжності не значущі
Почуття гумору	2,95	2,85	Uемп = 185; p > 0,05 розбіжності не значущі
Творче відношення до професії	3,14	3,15	Uемп = 200; p > 0,05 розбіжності не значущі

Показники по шкалам: уява та оригінальність мають значущі розбіжності, по іншим показникам розбіжностей не виявлено. Тобто результати говорять про те, що студенти, які навчаються та працюють мають більший творчий потенціал за такими показниками як уява та оригінальність.

Висновки. Отже, за результатами дослідження було виявлено позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником творчого потенціалу та рівнем домагань студентів, негативний кореляційний зв'язок між

окремими показниками творчого потенціалу, а саме уявою, інтуїцією та рівнем домагань. Окрім цього було встановлено: студенти, що працюють мають статистично значуще вищі результати за такими показниками творчого потенціалу як уява, оригінальність, ніж ті що не працюють, а тільки навчаються. Останні результати представляють цікавий феномен для подальшого більш детального дослідження. Актуальним є розроблення методології та методів розвитку творчого потенціалу студентів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Антонова О. Є. До проблеми визначення сутності поняття креативності: проблеми та пошуки. URL: <https://core.ac.uk/download/42970065.pdf>
2. Байгильдіна З. Ф. Творческий потенциал личности. *Вестник Башкирского университета*. 2008. № 3. С. 693–696.
3. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология». М., 1996. 41 с.
4. Горова В. І. Творческий потенциал личности и его развитие / В. И. Гороя, Н. Ф. Петрова. *Вестник Университета. Сер. : «Актуальные проблемы управления»*. 2013. № 11. С. 136–139.
5. Дуткевич Т. В. Загальна психологія: теоретичний курс. К. : Центр учбової літератури, 2017. 388 с.
6. Ільїн Є. П. Психологія творчості, креативності, одареності. СПб. : Пітер, 2009. 434 с.
7. Міциха Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. 400 с.
8. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. Житомир : ЖІТІ, 1997. 214 с.
9. Назаренко І. М. Творчий потенціал особистості: зміст та структура. URL: <http://intkonf.org/nazarenko-im-tvorchiy-potentsial-osobistosti-zmist-ta-struktura/>

10. Окунева В. С. Творческий потенциал личности в контексте инженерного творчества / В.С. Окунева, И. В. Янченко. *Современные проблемы науки и образования*. 2018. № 4. С. 1–13.
11. Роджерс Н. Г. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1989. С. 164–168.
12. Ролло Р. М. Мужество творить. Очерк психологии творчества. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.
13. Луніна В. Ю. Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2016. 336 с.
14. Старов М. И. Теоретико-методологичный анализ феномена «уверенность в себе» в отечественных и зарубежных научных источниках / М. И. Старов, Т. Н. Ефимова. *Вестник ТГУ*. 2018. Вып. 2. С. 9–15.

Кармазіна А. О.

студентка IV курсу
факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

Фролова Н. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПЕРІОД ЕКСТРЕМАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

У статті розглянуто сучасні погляди вітчизняних та зарубіжних учених на поставлену проблематику. Розкрито підходи до вивчення поняття «екстремальна ситуація». Позначено найбільш поширені психологічні показники, що є характерними для дітей, які проживають в екстремальній ситуації воєнних дій та виявлено домінуючі емоційні стани. Також аналізується значний психологічний вплив сім'ї на емоційну сферу дошкільника при переживанні ним травматичної ситуації.

Ключові слова: дошкільний вік, екстремальна ситуація, емоційний стан, емоційний стрес, травматичний стрес, посттравматичний стресовий розлад.

В статье рассмотрены современные взгляды отечественных и зарубежных ученых на поставленную проблематику. Изучены подходы к исследованию экстремальной ситуации. Отмечены наиболее распространенные психологические показатели, характерные для детей, проживающих в экстремальной ситуации военных действий, и выявлены доминирующие эмоциональные состояния. Также отмечается значительное психологическое влияние семьи на эмоциональную сферу дошкольника при переживании им травматической ситуации.

Ключевые слова: дошкольный возраст, экстремальная ситуация, эмоциональное состояние, эмоциональный стресс, травматический стресс, посттравматическое стрессовое расстройство.

Modern views of domestic and foreign scientists as to the problem of children's emotional stability have been analyzed in this article. The concept of "extreme situation" has been pointed out. The most common psychological indicators characteristic of children's living in extreme situations of hostilities have been identified and the dominant emotional states have been characterized. The significant psychological impact of the family on the preschooler's emotional sphere during his experience of a traumatic situation have been emphasized.

Key words: preschool age, extreme situation, emotional state, emotional stress, traumatic stress, post-traumatic stress disorder.

Актуальність дослідження. Війна – це важке випробування психологічних та фізичних можливостей людини. Сьогодні все частіше можна спостерігати за проявами різних кризових ситуацій, як наприклад, воєнні дії на території України. Під впливом постійних негативних переживань, емоційних потрясінь, які люди відчувають, опинившись у таких складних умовах, у багатьох з них змінюються погляди на життя, переконання, цінності та загалом картина світу.

Травмуючий вплив цих подій на психіку значною мірою впливає на емоційну сферу

людей. Безумовно, особливо діти є найбільш чутливими до подібних ситуацій. Варто зауважити, що на сьогоднішній день мало уваги приділяється вивченню питання, що насправді відбувається з психологічним здоров'ям дитини, яка пролонгований час перебуває в ситуації військового конфлікту, чи здатна її емоційна сфера витримувати такий високий рівень постійної напруги. У зв'язку з цим актуальним і цікавим було б розширити дослідження в цій області, розглянувши особливості емоційного стану дітей дошкільного

віку в період екстремальної ситуації воєнного конфлікту.

Виклад основного матеріалу. Діти, що перебувають в умовах військового конфлікту, стають заручниками складної ситуації. Дане становище змушує дошкільника адаптуватися до неї, проте існує ризик порушення у розвитку однієї з основних сфер для даного віку, а саме емоційної сфери. Погіршення психоемоційного стану дитини відбувається в результаті постійного переживання нею емоцій негативної модальності. Порушуючи нормальне життя дитини, психічна травма, яку дитина відчуває, виявляється для неї складною травматичною подією.

Задля більш детального аналізу предмета дослідження нами вбачається за необхідне розглянути загальну змістовну характеристику поняття. Тож, екстремальна ситуація – це раптова подія, що загрожує або суб'єктивно сприймається людиною як загрозна життю, здоров'ю, особистісній цілісності, благополуччю. Ступінь екстремальності ситуації визначається силою, тривалістю, новизною, незвичністю прояву цих факторів [2].

Для того, щоб проаналізувати характер військового конфлікту та припустити ступінь його впливу на людей, ми звернемося до класифікацій екстремальних ситуацій. Так О.М. Столяренко було запропоновано класифікацію ситуацій за ступенем їх екстремального впливу на людину:

1 тип – нормальний – ситуація не є тривожною, людина виявляє звичайну активність.

2 тип – параекстремальний – ситуація наближена до екстремальної, людина зазнає досить сильної емоційної напруги.

3 тип – екстремальний – у цій ситуації людина переживає крайню ступінь емоційної напруги.

4 тип – гіперекстремальний – внутрішнє навантаження на організм людини перевищує її можливості, що призводить до руйнування звичайної поведінки та дій людини [2].

Помічено, що надзвичайні ситуації природнього походження переносяться легше, ніж антропогенні. Люди намагаються пояснити їхню появу природньою силою. А ситуації антропогенного характеру, як наприклад

бойові дії, негативніше впливають на психіку людини, змінюючи сприйняття світу, життєві цінності та поведінку [2].

Перебуваючи в екстремальній ситуації, людина безперервно використовує фізіологічні та психологічні адаптивні механізми свого організму. Важливо звернути увагу, що екстремальний стан, в якому знаходиться людина, може як сприяти залученню ресурсів людини, так і призводити до погіршення здоров'я та психічної стійкості.

Будь-яка екстремальна ситуація містить у собі травматичний вплив на організм людини загалом. Говорячи про вплив військової ситуації на організм дитини, ми відзначаємо, що ці напружені події, вимагають від дітей особливих зусиль подолання наслідків цього впливу. Особливо гостро реагує емоційна сфера дитини. Перебуваючи тривалий час у пролонгованій травматичній події (в нашому випадку – тривалі військові дії), діти відчувають не тільки емоційний та травматичний стрес, але й посттравматичний стресовий розлад [7].

Дитина дошкільного віку через свої вікові характеристики ще не здатна проводити самостійну психологічну переробку негативного впливу військової ситуації. Це пов'язано з тим, що у цьому віці психіка дитини, будучи незрілою, ще не здатна протистояти негативним факторам зовнішнього впливу. Тому ми можемо говорити, що дитина є не захищеною від несприятливого впливу екстремальної військової ситуації [6].

Безперечний той факт, що ситуація воєнного конфлікту є стресовою подією для дітей та викликає у них постійний комплекс негативних емоцій. Перебуваючи в таких умовах, діти починають відчувати три взаємопов'язані компоненти:

1) загрозу, що діє на відстані;

2) оцінювання та емоційне переживання цієї загрози;

3) фізіологічні та соматичні наслідки цих переживань [6].

У ході опрацювання даної проблематики слід також проаналізувати такий емоційному стані, як «емоційний стрес», який виступає як афективне переживання, при якому людина

може відчувати несприятливі зміни в організмі, і саме це свідчить про те, що негативні емоції призводять до психосоматичних проблем. З огляду на сучасні погляди науковців, емоційний стрес розглядається як здатність організму справлятися з вимогами, що висуваються йому ззовні. Слід зазначити, що при дії військової ситуації саме емоційний апарат першим реагує на подію та демонструє стресову реакцію [3].

На наш погляд, особливу увагу слід приділити характеристиці подій навколишнього світу і те, яке він впливає на дітей. Прикладами таких досліджень є роботи арабських учених, в яких вони показують, що найбільш сильними факторами, що впливають на психіку дитини у час війни, є: тяжкі форми фізичного насильства, що відбувалися на очах у дитини; шум снарядів, що вибухають; напруга від принизливого поведіння в сім'ї та школі. Вченими позначається, що пряме перебування на території воєнного конфлікту сприяє тому, що в дітей даного віку спостерігаються гостро виражені ознаки ПТСР. Через стан постійної напруги, що викликається військовими діями, дитина перестає бачити життєву перспективу, втрачається інтерес до раніше привабливої діяльності. Крім того, психотравмуючі події можуть стати для дитини причиною зупинки особистісного розвитку [4].

А.Г. Маклаков зазначає, що діти, які переживають посттравматичний стрес схильні до прояву таких реакцій, як:

- 1) дезорганізована поведінка;
- 2) поява ігор, в яких помітний прояв особливостей травми;
- 3) виникнення нічних кошмарів;
- 4) поява поведінки, що повторюється [5].

Серед найбільш поширених симптомів у дітей з психологічною травмою, отриманої внаслідок катастрофи або нещасного випадку вчені виділяють наступні: складність сепарації; порушення сну; порушення комунікації з батьками та однолітками; зниження рівня когнітивних процесів; поява нав'язливих думок, настороженості та підозрілості; поява страхів; підвищення рівня тривожності, можливе виникнення паніки; поява почуття провини [5].

Інтенсивний страх, тривога, розгубленість і безпорадність є одними з ключових емоційних станів у дітей дошкільного віку, що перебувають в умовах військового конфлікту. Крім того, до одних з реакцій, характерних для дітей, які страждають на посттравматичний синдромом, є емоційна нестійкість, низький самоконтроль, жорсткість та конформність [1].

Реагування дитини на травматичну подію багато в чому залежить як від розвиненості нервової системи, психологічної зрілості, так і від рівня когнітивних здібностей і темпераментальних особливостей [7].

Необхідно також підкреслити значущість того факту, що емоційні реакції дітей на екстремальну військову ситуацію багато в чому визначаються реагуванням на цю подію дорослого. Так, рівень психоемоційної напруги дитини підвищується, якщо батьки демонструють розгубленість, пригніченість, нестримність емоційних реакцій [9].

Дитині дошкільного віку, яка пережила травматичну ситуацію, нелегко зрозуміти, що відбувається в сім'ї та в будинку. Він потребує постійного надання йому допомоги, що впоратися зі своїми емоціями та почуттями. Те, як батьки зможуть допомогти своїй дитині пережити ці непрості часи, багато в чому визначатиме її подальше життя. Дані лонгitudних досліджень говорять про те, що, хоча конфліктний досвід і постконфліктне середовище можуть негативно позначитися на психічному здоров'ї дитини, наявність захисних факторів, включаючи прийняття сім'єю та суспільством, можуть пом'якшити негативні наслідки війни, тим самим знижуючи ризик психічних розладів та сприяння психосоціальному функціонуванню [8].

Висновок. Таким чином, узагальнивши та проаналізувавши теоретичні джерела, ми можемо сказати, що, перебуваючи в екстремальній військовій ситуації, діти дошкільного віку переживають негативні емоційні стани. А саме: страх, тривога, розгубленість, безпорадність, а також, емоційна нестійкість, низький самоконтроль, жорсткість та конформність. Крім того, нами окреслено важливість батьків у формуванні емоційного стану дітей, що перебувають в екстремальних ситуаціях.

Аналіз даної проблематики показує необхідність постійного психологічного супроводу дітей дошкільного віку внаслідок пережитих ними психотравмуючих військових подій.

Перспективами подальшого вивчення цього питання є емпіричні дослідження емоційних станів дітей дошкільного віку, які знаходяться під час воєнних дій.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Ахмедова Х. Б. Мирні жителі в умовах воєнних дій: особистісні риси та розлади адаптації. *Психологічний журнал*. 2003. № 3. С. 37–42.
2. Белашева І. В. Психологія екстремальних та надзвичайних станів : навчальний посібник / І. В. Белашева, А. В. Суворова, І. М. Польшакова, Н. В. Осипова, Д. А. Єршова. Ставрополь : СКФУ, 2015. 262 с.
3. Ізард К. Психологія емоцій. СПб. : Пітер, 2003. 464 с.
4. Карабущенко Н. Б., Іващенко А. В., Сунгурова Н. Л., Аль Масрі. Психологічні особливості адаптації сирійських підлітків у екстремальних ситуаціях соціогенного характеру. *Експериментальна психологія*. 2016. Т. 9. № 3. С. 81–90.
5. Колмаков Д. А. Психологічна допомога дітям, які потрапили в екстремальну ситуацію / Д. А. Колмаков, Є. А. Галеева. *Молодий вчений*. 2015. № 6.4(86.4). С. 24–27.
6. Малкіна-Пих І. Г. Психологічна допомога у кризових ситуаціях. М. : Ексмо, 2005. 960 с.
7. Морозова Є. І. Організація психологічної допомоги у надзвичайних ситуаціях / Є. І. Морозова, А. Л. Венгер. *Питання психічного здоров'я дітей та підлітків*. 2003. № 2(3). С. 60–62.
8. Betancourt Theresa S., Thomson Dana L., Brennan Robert T., Antonaccio Cara M., Gilman Stephen E., VanderWeele Tyler J (2019). Stigma and Acceptance of Sierra Leone's Child Soldiers: A Prospective Longitudinal Study of Adult Mental Health and Social Functioning. [Електронний ресурс] / Theresa S. Betancourt, Dana L. Thomson, Robert T. Brennan, Cara M. Antonaccio, Stephen E. Gilman, Tyler J. VanderWeele. URL: https://www.researchgate.net/publication/332686570_Stigma_and_Acceptance_of_Sierra_Leone's_Child_Soldiers_A_Prospective_Longitudinal_Study_of_Adult_Mental_Health_and_Social_Functioning
9. Chandi Fernando, Ferrari Michel (2013). Handbook of Resilience in Children of War. [Електронний ресурс] / Fernando Chandi, Michel Ferrari. URL: <https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/140594/1/9781461463740.pdf>

Клименко Л. В.

студентка V курсу факультету педагогіки та психології
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

Маринченко Г. М.

кандидат історичних наук, старший викладач кафедри історії
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: ПОТРЕБА СЬОГОДЕННЯ ТА ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

У статті розкриваються теоретичні основи технології інтерактивного навчання. Розглядаються варіанти використання прийомів технології інтерактивного навчання на уроках. Виявлено найбільш ефективні прийоми інтерактивного навчання на уроках історії.

Ключові слова: методика викладання історії, педагогічні технології, інтерактивне навчання, прийоми навчання.

В статье раскрываются теоретические базы технологии интерактивного обучения. Рассматриваются варианты использования приёмов технологии интерактивного обучения на уроках. Обнаружено наиболее эффективные приёмы интерактивного обучения на уроках истории.

Ключевые слова: методика преподавания истории, педагогические технологии, интерактивное обучение, приёмы обучения.

The article reveals the theoretical foundations of interactive learning technology. Options for using the techniques of interactive learning technology in lessons are considered. The most effective methods of interactive learning in history lessons are revealed.

Key words: methods of teaching history, pedagogical technologies, interactive learning, teaching methods.

Сучасне суспільство ставить нові вимоги перед освітою, відповідно до яких вчитель повинен виховувати сьогодні не виконавця, а будівничого, здатного усвідомити свою місію, особистість, що інтенсивно розвивається. Саме на таких основах і побудовано «Концепцію Нової української школи» [1]. Активність, самостійність, творчість, здатність адаптуватися до стрімких змін у світі – ці риси особистості стають найважливішими на сучасному етапі історичного розвитку, а їх формування вимагає нових підходів.

Процес навчання в сучасній школі потребує напруженої розумової роботи дитини та її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення і демонстрація самі по собі ніколи не дають справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за активного (інтерактивного) навчання.

Використання елементів інтерактивного навчання в українській школі можна зустріти

у А. Рівіна ще у 1918 р. Подальшу розробку інтерактивного навчання зустрічаємо у працях В. Сухомлинського та педагогічної творчості вчителів-новаторів 70–80 роках ХХ ст. – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна та інших. В теорії розвивального навчання зазначених педагогів можна побачити елементи сучасних технологій інтерактивного навчання, а саме бесіда, діалог, спільна діяльність.

Наприкінці ХХ ст. інтерактивні методи навчання поширилися в теорії та практиці американської школи. Інтерактивним методам навчання присвятили дослідження В. Андрєєв, О. Пометун, Г. Сиротенко, Н. Крамаренко.

Варто виокремити сучасну українську дослідницю та авторку видань, присвячених саме інтерактивному навчанню О.І. Пометун та її співавтор Л.В. Пироженко [3; 4; 5].

Сьогодення вимагає від здобувачів освіти володіння критичним мисленням, умінням

формувати власні погляди та думки, засвоювати демократичні цінності і керуватися ними в суспільному та повсякденному житті. Основою до формування творчої особистості є застосування в освітньому процесі інтерактивних технологій навчання, що активізує діяльність здобувачів, розвиває їх творче мислення, вміння спілкуватися, розмірковувати і приймати рішення, саме тому дана тема є актуальною.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що процес навчання відбувається в умовах постійної, активної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу. Це спільне навчання, взаємне навчання (колективне, групове), коли здобувачі освіти та вчитель знаходяться на рівні. Це ефективно сприяє формуванню цінностей, умінь та навичок, створює атмосферу співпраці та взаємодії та дає можливість вчителю стати справжнім керівником дитячого колективу. Учитель виступає як організатор навчального процесу, як керівник групи. Організація інтерактивного навчання включає моделювання життєвих ситуацій, використання рольової гри та спільне вирішення проблеми [2, с. 12].

Усі інтерактивні технології навчання поділяються на групи, засновані на фірмі навчальної діяльності здобувачів освіти.

Кооперативна (групова) форма навчальної діяльності – це форма організації навчання учнів, яка об'єднана спільною виховною метою. До цієї групи відноситься робота в парах, у групах по три (п'ять) і більше людей та *фронтальна* (вчитель працює одночасно з усім класом).

Різноманітними *загальногруповими* інтерактивними технологіями навчання є мікрофон, викладання – я вчусь («кожен навчає кожного»), «ажурна пилка» («мозаїка»), мозковий штурм («метод випадку») [6, с. 33].

На уроках історії найефективнішим є використання таких прийомів інтерактивного навчання, як: мозковий штурм, мікрофон, займи позицію, робота в малих групах.

Означені прийоми найбільш ефективно розвивають інтелектуальний та творчий потенціал здобувачів, допомагаючи вирішити та критично оцінити ту чи іншу історичну

подію. Завдяки використанню прийомів інтерактивного навчання здобувач освіти в майбутньому зможе відстоювати власну життєву позицію.

В умовах сьогодення дуже важливо, щоб процес навчання історії будувався не тільки на запам'ятовування дат і важливих подій, а і на яскравому та цікавому процесі, де кожен момент історії ніби проживаєш сам. Основними складовими інтерактивних уроків є інтерактивні вправи та завдання, які виконують здобувачі освіти.

Урок історії з використанням технології інтерактивного навчання спонукає здобувачів освіти застосовувати весь багаж власних навичок та знань, при цьому вивчати нову інформацію, розширювати світогляд, і, найважливіше, змушує опанувати цілий комплекс важливих умінь: працювати з новим матеріалом самостійно; слухати і розуміти думку інших; бути толерантним.

Важлива відмінність інтерактивних вправ і завдань від звичайних в тому, що виконуючи їх, здобувачів не тільки і не стільки закріплюють вже вивчений матеріал, скільки вивчають новий. Завдання спрямовані на самостійну вивчення нового матеріалу, що сприяє розвитку сильної особистості.

Застосовуючи інтерактивні методи навчання, вчитель моделює реальні життєві ситуації, організовує опрацювання учнями документів-першоджерел (наприклад, історичних джерел, нормативно-правових актів, промов історичних та політичних діячів, творів мистецтва тощо) у парах чи малих групах, а також застосовуючи рольові та ділові ігри, або організовувати опрацювання проблемних і дискусійних питань у загальному колі.

На нашу думку, найбільш доцільним буде використовувати на уроках історії наступні прийоми технології інтерактивного навчання.

Імітаційні ігри – це процедури з виконання певних простих, відомих дій, які відтворюють, імітують будь-які явища історичної реальності.

Рольова гра – мета якої полягає у визначенні ставлення учнів до конкретної

життєвої ситуації, допомогти їм набути досвіду її вирішення, дає можливість уявляти себе в тій чи іншій соціальній ролі, співчувати іншим тощо.

«Мікрофон» – дає можливість кожному здобувачу швидко і лаконічно, імітуючи «говоріння в мікрофон», висловлювати власну думку чи позицію.

«Навчаючи – вчуся» (або «Кожен навчає кожного», «Броунівський рух») надає можливість здобувачам освіти взяти участь у навчанні, тобто поясненні нового однокласникам.

Робота в малих групах допомагає здобувачам освіти набути навичок спілкування й співпраці. Це один із найбільш ефективних методів, адже за організації групової роботи відбувається обмін думками, результатом якого є оптимальне спільне вирішення поставленої проблеми.

«Коло ідей» – ефективність цього методу полягає у вирішенні суперечливих питань зі створенням можливості висловити власну позицію здобувачами освіти.

«Мозковий штурм» – це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає здобувачів освіти проявляти уяву та творчість, що досягається на основі вільного вираження думок всіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми, проблеми [7, с. 23].

«Займи позицію» – це метод дає можливість виявити різні позиції учнів щодо певної проблеми або суперечливого питання. Метод є ефективним з точки зору демократичності щодо розмаїття поглядів на проблему, що вивчається/обговорюється, та надання можливості здобувачам освіти усвідомити наявність протилежних позицій щодо її вирішення [8, с. 25].

«Ажурна пилка» – метод дозволяє учням працювати разом, щоби вивчити значну кількість інформації за короткий час, а також заохочує їх допомагати один одному вчитися, навчаючи. Спершу кожен учень працює в «домашній» групі. Завданням для кожного здобувача освіти в домашній групі є аналіз та засвоєння певної порції інформації на такому рівні, щоб він був здат-

ний чітко і зрозуміло викласти її з метою навчання інших здобувачів освіти. Потім в іншій групі, яка називається експертною, такі здобувачі виступатимуть в ролі «експертів» із питання, над яким вони працювали в домашній групі, вчитимуть цій інформації інших та відповідатимуть на їхні питання. В експертній групі учні також повинні отримати інформацію від представників інших груп. Завдання експертної групи – здійснити обмін інформацією.

В останній частині уроку здобувачі освіти знову повертаються до своєї «домашньої» групи, щоби поділитися тією новою інформацією, яку їм надали учасники інших груп. Їхнім завданням тепер буде знов обмінятися інформацією, узагальнити її та виробити спільні рішення разом з учасниками «домашньої» групи [5, с. 65].

Завдання сучасного педагога – знайти ключ до кожного здобувача освіти та допомогти йому розкритися. Навіть самі сором'язливі діти, на уроках із застосуванням інтерактивних методів, за рахунок навколишнього навчального середовища, здатний змінитися і проявити себе [4, с. 127].

На наш погляд, інтерактивні технології, перш за все, це чудовий спосіб впливати не тільки на знання здобувачів освіти, а й на їх почуття, характер, комунікабельність і творчі навички.

Таким чином, інтерактивні технології навчання є одним з найважливіших механізмів системи освіти, тому що сприяють розкриттю таких якостей здобувача освіти, як: організованість, лідерства, працьовитість, толерантне ставлення до інших народів, моральні якості, навички спілкування, активність, зацікавленість, старанність, відповідальність. Ці якості дозволяють здобувачу освіти опанувати нову інформацію в навчальному процесі, а це і є основна мета сучасної школи.

Саме на уроках історії, де в найбільшій мірі обсяг інформації перевантажений датами, подіями, роками життя історичних та політичних діячів, знанням змісту політичних програм та договорів, необхідно застосовувати інтерактивні методи.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Концепція Нової Української школи. URL: <http://nus.org.ua/about/formula/>
2. Тодосійчук В. Формування предметних та ключових компетентностей учнів на уроках історії. *Історія України. Шкільний світ*. 2019. № 1. С. 10–13.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004.
4. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід. Київ, 2002.
5. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. Київ, 2007.
6. Фідря О. Методологія і тенденція розвитку шкільної історичної освіти. *Історія в школах України*. 1997. № 3. С. 28–35.
7. Маринченко Г. М. Технології критичного мислення у розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх вчителів історії. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2020. С. 22–26.
8. Гаркава Н. Інтерактивне навчання. Практичні поради. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2012. № 9. С. 25–26.

Ковальчук В. І.

студентка IV курсу факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

Фролова Н. В.

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

У статті проаналізовано поняття копінг-стратегій, визначені підходи до їх вивчення, а також наведено класифікацію видів стратегій подолання життєвих ситуацій. Крім того, обґрунтовано особливості формування копінг-стратегій у студентському віці й з'ясовано динамічність феномену копінгу, а також, на теоретичному рівні, визначено зв'язок між індивідуально-особистісними особливостями людини та вибором використання певної копінг-стратегії.

Ключові слова: копінг-стратегії, копінг, студенти, особистість, індивідуально-особистісні фактори.

В статтє проанализировано понятие копинг-стратегий, обозначены подходы к их изучению, а также приведена классификация видов стратегий преодоления жизненных ситуаций. Кроме того, обоснованы особенности формирования копинг-стратегий в студенческом возрасте и выяснена динамичность феномена копинга, а также зафиксирована связь между индивидуально-личностными особенностями человека и выбором использования определенной копинг-стратегии.

Ключевые слова: копинг-стратегии, копинг, студенты, личность, индивидуально-личностные факторы.

The concept of coping strategies have been investigated, the approaches to their studying have been analyzed, and the classification of strategies for overcoming life situations have been proposed in this article. In addition, the features of coping strategies formation in students' age are have been cleared up and the dynamism of t coping phenomenon has been clarified, as well as a significant connection between the way of using a certain coping strategy and individual personality traits.

Key words: coping strategies, coping, students, personality, individual-personal factors.

Актуальність дослідження. У наш час наявна тенденція мінливого світу, до якого потрібно вміти швидко пристосовуватись і це є не завжди можливим. Тому існування функціонуючих та добре розвинутих копінг-стратегій виявляється надзвичайно важливим для особистості. Враховуючи індивідуальний розвиток кожної людини, проблема вивчення копінг-стратегій особистості у контексті її взаємозв'язку з індивідуально-особистісними факторами є дуже важливою, проте не дуже вирішеною у наш час. До того ж, маловивченими є психологічні особливості використання копінг-стратегій в студентському віці. Широко відомо, що у цьому віковому періоді постають проблеми вибору життєвого шляху, самовизначення, взяття на себе відповідаль-

ності за свій вибір та нове положення в сім'ї і суспільстві, які створюють велику психологічну напругу та підвищений рівень стресу. Вирішення цих проблем безумовно залежить від її особистісних характеристик и обумовлює як гармонійний розвиток особистості, так і актуальність нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу. У межах нашого дослідження ми вважаємо доречним визначати поняття копінг-стратегій як комплекс когнітивних, емоційних і поведінкових стратегій особистості для досягнення адаптації до життєвих обставин та стресових ситуацій [5]. Крім того, копінг – це процес, який передбачує динамічні та постійні зміни прийомів подолання, оскільки між особистістю і середовищем утворюється нерозривний,

динамічний зв'язок й здійснюється рівномірний взаємовплив. Саме цю особливість важливо враховувати при розгляді класифікацій видів копінг-стратегій.

У нашій роботі ми спиралась на ресурсний підхід до вивчення копінг-стратегій, оскільки прихильники цієї теорії надавали велике значення здатності особистості розподіляти ресурси й спроможності ними ефективно керувати, організовувати, отримувати та використовувати, адже вважали, що явища розподілу ресурсів і копінг-стратегій є нерозривно пов'язаними між собою здійснюваним взаємовпливом. Ця думка варта свого підтвердження, оскільки наявність чи нестача ресурсів, а також вміння правильно їх розподіляти, має великий вплив на вибір особистістю домінуючої копінг-стратегії.

Популярним є підхід до розгляду копінг-стратегій, який базується на тому, що вони полягають у реакції індивіда на стрес. Варто зауважити, що підхід Р. Лазаруса до визначення поняття стресу у контексті копінг-стратегій значно відрізняється від загальноприйнятого терміну, заснованим Г. Сельє. Адже Сельє розглядав стрес виключно як реакцію, що допомагає організму вижити. Тоді як за Р. Лазарусом, стрес – це дискомфорт, випробовуваний, коли відсутня рівновага між індивідуальним сприйняттям запитів середовища і ресурсів, доступних для взаємодії з цими запитами. Тобто, підхід до вивчення копінг-стратегій Фолкмана і Лазаруса заснований на тому, що оцінка стресової ситуації та величини потенційного стресора відбувається саме індивідом, коли він зіставляє запити середовища з власною оцінкою ресурсів, якими він володіє, щоб впоратися з цими запитами.

Більш комплексною є теорія Уїлкса та Шифмана, які розглядали копінг-стратегії у контексті подолання життєвих ситуацій як явище безперервного, мінливого та динамічного процесу. Саме тому вони вважали доречним виділити 3 стадії цього процесу:

1) попереджувальна стадія – це етап, на якому діяльність людини допомагає їй підготуватися до подолання ускладнень в найближчому майбутньому;

2) стадія безпосереднього подолання проблеми – це етап, на якому здійснюються когнітивні і поведінкові зусилля для вирішення конкретних завдань;

3) відновлювальна стадія – це етап, на якому людині доводиться мати справу з наслідками критичної події. Тому його метою є обмежити розміри завданої шкоди та скоріше повернутися до звичного стану у межах норми [3].

Крім того, важливо зазначити, що деякі дослідники вважають за потрібним диференціювати зусилля від подолання життєвих ситуацій з отриманими результатами такої діяльності. Перевагою цього підходу є те, що він допомагає уникнути бажання заздалегідь висунути судження щодо цінності кожної спроби подолання проблемної ситуації. Важливим недоліком цієї теорії є саме розділення процесу копіngu на дві частини: власне подолання складної життєвої ситуації та оцінка результатів копіngової діяльності.

Розглянувши основні підходи до вивчення копінг-стратегій, наведемо класифікацію Лазаруса і Фолкмана, на яку ми спиралась у нашій роботі. За нею копінг має дихотичну структуру та тому поділяється на проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований. Дослідники встановили, що проблемно-орієнтований копінг спрямований на вирішення, переформулювання або зниження ефектів стресової ситуації. Тобто цей вид пов'язаний саме с раціональним аналізом проблеми: самостійним чи груповим, побудовою плану вирішення складної ситуації та за необхідністю пошуком додаткової інформації. Тоді як емоційно-орієнтований копінг полягає у відході у власні фантазії, при чому характерними для цього є різні свідомі дії для регуляції афекту та певні емоційні реакції. У особистостей, які обирають таку поведінку для подолання життєвих ситуацій домінує емоційне реагування на складні обставини, що сприяє спробам індивіда будь-яким чином уникнути проблеми та відволіктись від негативних емоцій: за допомогою сну, алкоголю, їжі, інших людей тощо. Тобто їх головною метою є зниження впливу фізичної та психологічної напруги, викликаної проблемною ситуацією.

Виходячи з цього, Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували 8 основних копінг-стратегій:

1) планування вирішення проблеми – стратегія, яка передбачає зусилля щодо зміни ситуації за допомогою аналітичного підходу до вирішення проблеми;

2) конфронтаційна копінг-стратегія – стратегія, яка полягає у агресивних зусиллях особистості змінити ситуацію, її певний ступінь індивідуальної ворожості та готовності до ризику;

3) прийняття відповідальності – стратегія, яка полягає у визнанні особистістю своєї ролі у виникненні проблеми та спроби її вирішення;

4) самоконтроль – стратегія, що передбачає зусилля щодо регулювання людиною своїх емоцій та дій;

5) позитивна переоцінка – стратегія, яка полягає у особистісних зусиллях щодо пошуку переваг існуючого стану справ;

6) пошук соціальної підтримки – стратегія, що спрямована на звернення за допомогою до оточуючих;

7) дистанціювання – стратегія, яка полягає у когнітивних зусиллях відокремитися від ситуації та зменшити її значимість;

8) втеча-уникнення – стратегія, що включає у себе бажання та зусилля, спрямовані на втечу від проблеми [4].

У наш час немає єдиного, комплексного та точного погляду на феномен формування копінг-стратегій студентів. Так, за результатами дослідження Т.Г. Бохан вікових особливостей становлення копінг-стратегій юнаків було встановлено, що домінуючою стратегією подолання життєвих ситуацій для студентів є стратегія вирішення проблем, а стратегія пошуку соціальної підтримки та уникнення виявились найменш використовуваними та вираженими. Авторка вважає, що юність є чутливим періодом для формування і закріплення у структурі копінгової поведінки неадаптивних копінг-стратегій. Але завдяки таким новоутворенням юності як активна особистісна позиція та цілісно сформована система цінностей, у юнаків домінує тенденція до використання актив-

них копінг-стратегій та потяг до мінімізації захисної поведінки [1, с. 67]. У свою чергу Х. Сек вивчаючи засоби подолання життєвих ситуацій у юнацькому віці встановила, що стратегія пошуку соціальної підтримки, проявляючись у когнітивній, інструментальній, емоційній та матеріальній формі, має вагому та домінуючу роль [7].

Крім того, потрібно зазначити, що специфіка формування копінг-стратегій на цьому віковому етапі базується на взаємозв'язку потягів подолання та розвитку. Як вважали Е. Ольбріх, В.Е. Клочко, В.С. Мухіна, А. Маслоу, юнаки мають «знання» або «віру» у власний поведінковий потенціал, що склався «системою смислів» й «внутрішньою позицією», що дозволяє прагнути активно і конструктивно вирішувати життєві завдання (у тому числі і проблемні ситуації) та використовувати стратегію соціальної підтримки. Тобто їм схильно бути відкритим для соціуму щодо міжособистісної взаємодії, встановлення нових контактів, отримання нової інформації та досвіду інших, а також наявна тенденція до мінімізації використання механізмів психологічного захисту, як фактора, що перешкоджає особистісному розвитку [2].

Отже, проведений аналіз теорій різних авторів дозволив висунути припущення про те, що кожна копінг-стратегія формується на основі певного відношення особистості до світу, індивідуальних характеристик, світогляду, самосвідомості, Я-концепції тощо. Тому у формуванні таких стратегій подолання життєвих ситуацій як «пошук соціальної підтримки» та «вирішення проблем» найбільш важливим є індивідуально-психологічний фактор у поєднанні з особистісно-середовищним досвідом взаємодії протягом різних етапів раннього онтогенезу. Тоді як копінг-стратегія уникнення проявляється переважно тільки у кризових періодах розвитку, що зумовлює її чутливий розвиток та можливий негативний вплив у подальшому на особистість. Проте ця копінг-стратегія може бути і конструктивною, якщо розглядати її у контексті гнучкого використання різних копінг-стратегій у зв'язку

зі змістом життєвої ситуації. П. Беккер та К. Карвер вважали, що послаблення напруги при використанні стратегії уникнення дозволяє суб'єкту сильніше сконцентруватися та мобілізувати зусилля для дійсного подолання складної життєвої ситуації [6]. Тобто, не зважаючи на те, що копінг-стратегії формуються протягом всього дитинства та підліткового віку, а у юнацькому віці остаточно закріплюються, домінування певної стратегії подолання життєвих ситуацій не є константою. Тому змінювання домінуючої копінг-стратегії у залежності від життєвих обставин є показником нормального особистісного розвитку.

Висновок. Теоретичний аналіз психологічних особливостей використання копінг-стратегій в студентському віці надав можливість зробити висновок, що вибір особистістю тієї чи іншої копінг-стратегії залежить у першу чергу від індивідуальних особливостей людини, а також від конкретної ситуації. Тобто копінг є динамічним явищем, яке здатне змінюватись від багатьох чинників. Перспективу дослідження вбачаємо в практичному застосуванні наведених положень та подальшому емпіричному дослідженні особливостей зв'язку індивідуально-особистісних факторів з використанням копінг-стратегій у інших вікових групах.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Бохан Т. Г. Возрастные и социально-психологические характеристики копинг-стратегий в периодах юношества и ранней взрослости. *Сибирский психологический журнал*. 2002. № 16–17.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 583 с.
3. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. *Журн. социологии и социальной антропологии*. 1998. Вып. 2.
4. Пархоменко К. Основи психологічної безпеки. Центр навчальної літератури, 2019. 192 с.
5. Психология личности : хрестоматия / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырей, В. В. Архангельская. Москва : АСТ ; Астрель, 2009. 624 с.
6. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1989. V. № 56. P. 267–283.
7. Sek H. Life stress in variouces domains and perseived effectiveness ofsocial support. *Polish Psychol. Bull.* 1991. Vol. 23(3). P. 151–161.

Морозова-Йоханнесен О. В.

аспірант кафедри загальної та диференціальної психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського

РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ МЕТОДОМ НЕЙРОХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто питання розвитку емпатії у молодших школярів. Наведено опис авторської методики розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку методом нейрохореографії.

Ключові слова: емпатія, нейрохореографія, молодший шкільний вік, початкова школа, діти молодшого шкільного віку.

В статье рассмотрены вопросы развития эмпатии в младших школьников. Представлено описание авторской методики развития эмпатии в детей младшего школьного возраста методом нейрохореографии.

Ключевые слова: эмпатия, нейрохореография, младший школьный возраст, начальная школа, дети младшего школьного возраста.

The article considers the development of empathy in junior high school students. The description of the author's method of empathy development in children of primary school age by the method of neurochoreography is given.

Key words: empathy, neurochoreography, primary school age, primary school, primary school children.

Актуальність статті. Формування особистості сучасного молодшого школяра відбувається в умовах цифрового навчання, превалювання опосередкованих віртуальних комунікацій над безпосереднім живим спілкуванням. Здобувач освіти знаходиться у постійній обробці численних потоків різної інформації, мало приділяючи при цьому часу розвитку й коригуванню емоційно-чуттєвої сфери, що у підсумку негативно позначається на формуванні здатності співпереживати й співчувати, виявляється у невмінні ідентифікувати й диференціювати свої та чужі емоції й адекватно на них реагувати. Це також деструктивно позначається на формуванні ціннісних орієнтацій особистості, її поведінці та призводить до комунікативних невдач. Тому в описаних вище умовах формування особистості молодших школярів актуалізується необхідність дієвого коригувального впливу на дітей у напрямі розвитку у них емпатії.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві постійно відбуваються соціальні деструкції, які провокують негативні трансформації в емоційно-чуттєвій сфері особистості. Люди стають емоційно нечутливими

до чужих проблем, до чужого горя, не вміють співпереживати і співчувати. Це негативно позначається на особистості та на цінностях соціуму ХХІ століття. Емоційна нечуйність робить комунікації між людьми штучними, позбавленими позитивної експресії, ставить під загрозу систему ціннісних орієнтацій особистості, підриває гуманістичні засади існування соціуму. Проблема емоційної чуйності, тобто емпатії, є характерною для осіб будь-якого віку. Проте коригування емпатійних тенденцій є складним у дорослому віці, тому формуванню емпатії слід приділити особливу увагу ще у дитячому віці. Оскільки молодший шкільний вік є досить сенситивним для розвитку емпатії, то роботу в цьому напрямі доцільно розпочати саме серед молодших школярів.

Але сучасного молодшого школяра складно зацікавити бесідами, розповідями про необхідність співчувати іншим та співпереживати разом з ними. Такі традиційні форми роботи мають мінімальний вплив на розвиток емпатії особистості. Потрібен інноваційний та цікавий цільовий аудиторії метод психологічної роботи з дітьми, який є консолідацією

різних видів діяльності, дотичний до мистецтва, задіює органи чуттів та активізує відповідні мозкові структури, візуалізує дійсність та мотивує до співдії. Таким методом є нейрохореографія – раціональний синтез нейробіки й хореографії, спрямований на формування й коригування емпатії особистості.

Формулювання цілей статті. Мета наукового пошуку полягає в окресленні особливостей використання методу нейрохореографії для формування емпатії у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Поняття емпатії найчастіше асоціюється зі здатністю людини співпереживати й співчувати іншим. У словникових джерелах емпатія дефініціюється як «здатність людини розуміти почуття, потреби інших», «чутливе сприйняття події, природи, мистецтва, афективний зв'язок з іншими, відчуття стану іншої особи чи групи» [4], «осмислення, розуміння внутрішнього світу або емоційного стану іншої людини» [18], «розуміння емоційного стану іншої людини через співпереживання, проникнення у її суб'єктивний світ» [19], «здатність індивіда емоційно реагувати на переживання інших людей, розуміти їх стан, відчуття і думки» [16, с. 121].

Сучасні дослідники тлумачать емпатію як вміння досягти душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан (А. Дорош, С. Хлебик) [7, с. 206], «процес формування мимовільних моральних мотивів, мотивації діяльності на користь іншої людини» (Р. Кулаков) [10, с. 95]. Розгляд сутності емпатії є триаспектним: здатність або риса особистості, психічний процес, діяльність людини або особливий вид уваги до іншої людини [9, с. 109].

Основними формами емпатії є співпереживання й співчуття (Т. Гаврилова) [5], а видами – емоційна, когнітивна, поведінкова (Н. Дефуа) [6], рівнями прояву – безпосередньо емоційне співпереживання, чуттєво-образне співчуття та рефлексивно-особистісне взаєморозуміння (І. Коган) [8, с. 19]. Значимість емпатії зумовлена її вирішальним впливом на формування міжособистісного емоційного інтелекту (Р. Кулаков) [10, с. 95].

Ставлячи за мету наукового пошуку розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку, цілком поділяємо думки науковців щодо адекватного добору форм роботи з учнями у межах корекційних занять з розвитку емпатії (О. Шевченко, І. Волошин) [17, с. 508], видів вправ: релаксаційні вправи, казкотерапія, ігротерапія, нейропсихологічні – розтяжки, дихальні (О. Максим, Т. Рябовол) [11, с. 123–142], ефективності методів формування емпатії, «заснованих на використанні засобів мистецтва (художня література, театралізовані дії тощо), в яких розкривається значущість внутрішнього світу іншої особистості та надаються взірці для формування власного ставлення до іншої людини» [8, с. 19–20].

Незважаючи на різноманітність дефініцій емпатії, її механізм ще знаходиться у процесі вивчення, що поглибилося із відкриттям теорії дзеркальних нейронів. Під ними розуміють спеціалізовані групи нейронів, унікальні функціональні системи головного мозку, які зумовлюють особливості емоційної поведінки людини і тварин. Відмічається ключова здатність саме дзеркальних нейронів у формуванні емпатії «як розуміння емоцій і почуттів інших, здатність до співпереживання і співчуття. Це досягається через своєрідний механізм, за якого «головний мозок однієї істоти “читає” головний мозок іншої істоти» [13, с. 152, 155, 157]. Дзеркальні нейрони «віддзеркалюють досвід інших людей»: споглядання певних дій чи станів людини викликає у мозку людини, яка споглядає, сигнали, подібні тим, коли людина сама виконує аналогічні дії чи перебуває у подібних станах [15, с. 52, 54]. Завдяки дзеркальним нейронам можливе наслідування поведінки й емоційних реакцій, адже дзеркальні нейрони знаходяться в асоціативних зонах кори великих півкуль і зв'язують сенсорні і моторні відділи [14].

Вважаємо доцільним для розвитку емпатії молодших школярів використати метод, побудований на поєднанні емоційного і візуально-сюжетного впливу на особистість, який, активізуючи сенсорні та моторні групи нейронів, сприяє формуванню співпереживання, співдії, співчуття. Таким методом є нейрохорео-

графія – розумові когнітивні тренування за допомогою фізичних рухів танцю, які підтримуються музикою [3]. Нейрохореографія є одним із найбільш ефективних типів нейробіки. Нейробіка є ефективною методикою тренування мозку, яка залучає до одночасної роботи всі типи чуттів та полягає у новому способі здійснення звичних дій. Основоположним принципом вправ нейробіки є використання всіх наявних у людини п'яти чуттів. Важливо, щоб дані нам природою чуття використовувалися в незвичних поєднаннях, найнесподіванішим чином. Це дозволяє мозку створювати нові асоціативні зв'язки між видами одержуваної інформації, що, в свою чергу, сприяє його розвитку [12].

Побудовані на основі нейрохореографії корекційні програми передбачають артзаняття, ігрові заняття, комплекс дихальних вправ. Під час використання нейрохореографії завдяки синхронізації музики та руху змінюється кровотік у мозку. Танці під музику мають безліч когнітивних функцій, таких як: сприйняття, емоції, виконавчі функції (прийняття рішень), пам'ять та моторику, що призводить до активації великої мережі мозку (Erin R. Foster) [1]. Через використання нейрохореографії активізується мозок, тіло та серце. Синхронізація рухів з іншими сприятиме соціальній згуртованості. Адже мозок здатний синхронізувати такт (музику) та рух, будучи ритмічним. Саме ритмічне стосується усіх, хто перебуває в одному «русі», «настрої» чи «потоці», та сприяє прийняттю іншими людьми, тобто має яскраво виражений соціальний аспект. Тому танцювальна діяльність сприяє ще більшій соціальній та емоційній взаємодії (Jan Christoph) [2].

На основі методу нейрохореографії нами розроблено авторську програму розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку. Програма базується на сюжетній нейрохореографії. У запропонованій нами авторській програмі сюжетна лінія поділяється на 80 карток за всіма сімома книгами Гаррі Поттера. Цей метод нейрохореографії має назву «Перо Фенікса».

Метою авторської програми є формування у дітей молодшого шкільного віку нави-

чок ідентифікації та диференціації почуттів інших людей, вироблення здатності до співчуття, співпереживання, коригування поточних емпатичних тенденцій особистості.

Завданнями програми є:

- активізації й посилення діяльності структур головного мозку, завдяки яким особистість проявляє здатність до емпатії;
- вироблення навичок сприйняття невербальних емоцій і станів особистості;
- формування ціннісно-орієнтаційних аспектів особистості через методи психологічного впливу;
- залучення дітей до творчо-пізнавальної й аналітичної діяльності паралельно із коригуванням емоційно-чуттєвої сфери особистості;
- превенція негативних поведінкових проявів особистості;
- вироблення навичок шанобливого ставлення до емоцій та почуттів інших людей;
- формування умінь прогнозування поведінки людей у конкретних ситуаціях із подальшим її адекватним сприйняттям;
- удосконалення міжособистісних комунікацій.

Основним очікуваним результатом упровадження авторської програми є формування й коригування емпатії особистості.

Програма побудована на принципах науковості, доступності, систематичності, прогностичності, перспективності, самостійності, індивідуального підходу до особистості. Принцип науковості реалізується через використання у концепції програми відкриттів у теорії дзеркальних нейронів, у сфері застосування й впливі на особистість нейробіки. Заняття у межах запропонованої нами авторської програми сформовані у доступній цільовій аудиторії формі, усі види діяльності є знайомими й зрозумілими дітям молодшого шкільного віку, чим підтверджується дотримання принципу доступності. Систематичність програми досягається через описану у ній систему занять із певним алгоритмом, таймінгом, обов'язковим чергуванням діяльності й відпочинку. Через надання можливості учасникам програми прогнозувати дії сприйнятих із сюжетних карток персонажів досягається реалізації

принципу прогностичності. У межах програми враховуються досягнення й недоопрацювання на попередніх етапах/блоках, створюються умови для пролонгування програми через розробку індивідуальних хореографічних композицій, що й засвідчує базованість програми на принципі перспективності. Опис учнями карток, вербалізація власного ставлення до персонажів є відображенням їх позиції, індивідуального бачення без нав'язливої коригувальної діяльності, чим гарантується самостійність як принцип авторської програми.

Використовуваний у програмі індивідуальний підхід передбачає можливість урахування на попередніх заняттях тих видів робіт, які учень не встиг у визначений таймером період або які йому не вдалися, та доопрацювання усіх незрозумілих моментів.

Авторська програма нейрохореографії для молодших школярів розрахована на 16 уроків тривалістю 45 хвилин кожний і періодичністю проведення 2 рази на тиждень. У часовому вимірі увесь курс охоплює період часу 2 місяці. Програма передбачає як індивідуальні, так і групові заняття. Під час кожного заняття опрацюється п'ять карток, які дитина обирає із 80 запропонованих.

Завдяки використанню цього методу здійснюється вплив на емоційно-чуттєву сферу дітей молодшого шкільного віку, підвищується емоційна чуйність, формуються навички співпереживання, що є фундаментом розвитку емпатії. У межах авторської програми здійснюється своєрідний рух картками-епізодами книг Гаррі Поттера. При цьому прогноуються дії персонажів, встановлюються їх думки й почуття. Паралельно із цим виконуються фізичні вправи, побудовані на принципах нейробіки – швидкої зміни дій, положень тіла у просторі.

Авторська програма розвитку емпатії на основі методу нейрохореографії передбачає роботу за вісьмома блоками, таймингом для кожного у п'ять хвилин, за винятком восьмого, на який відведено десять хвилин. Кожен блок – це інший вид діяльності, про часову доцільність зміни якого сигналізує відповідний чарівний звук, який лунає під час заняття.

У межах першого-сьомого блоків передбачено такий орієнтований алгоритм робіт, як: опис кольорів, емоцій, дій, опис того, що дитині подобається і що не подобається. Вербальний аналіз обов'язково супроводжується іншими видами діяльності, як-от: під час називання кольорів дитині пропонується взяти до рук олівець того ж самого кольору, перекласти картку із однієї руки в іншу. У ході опису емоцій персонажів, зображених на картці, дітям рекомендовано спробувати відтворити аналогічні емоції, поєднуючи це із присіданням. Під час називання предметів дітям потрібно перескакувати з ноги на ногу, перекладати аналізовану картку з однієї руки в іншу. Описуючи дії персонажів на картці, дитина може перебувати у різних положеннях – стоячи, сидячи. Називаючи те, що дитині сподобалося чи навпаки, учасник заняття може перебувати із заплющеними або розплющеними очима та поєднувати це із рухами ногами.

Організатор заняття може варіювати рухами, але при цьому має бути збережена система дій, за якою обов'язково дитина має назвати кольори, емоції, предмети, вказати, що сподобалося і не сподобалося. Важливо, що усі передбачені програмою форми робіт за усіма блоками були виконані.

Визначені в авторській програмі розвитку емпатії блоки передбачають зміну видів діяльності й відпочинок. Структура блоків така: перший – другий блоки передбачають роботу відповідно з 1 та 2 картками, третій – це відпочинок із заплющеними очима, четвертий – п'ятий – опрацювання 4 і 5 карток, шостий – відпочинок із розплющеними очима, сьомий блок – опрацювання 6 картки, восьмий – аналіз 5 карток одночасно. Опрацювання карток восьмого блоку має на меті формування у дитини здатності диференціювати негативні й позитивні емоції. Саме для цього дитині пропонується відсортувати картки з негативними й позитивними емоціями, пояснити свій вибір і власне ставлення до зображуваного без втручання педагога, назвати картки відповідно до змісту зображуваного.

Запропонована нами програма дає змогу розвивати емпатію дитини візуально-сюжетними засобами, які, створюючи у головному

мозку певні асоціації, мають вплив на розвиток здатності особистості до розпізнавання невербально виражених почуттів та емоцій, залучення до співпереживання, що є основою емпатії. Візуально-сюжетна хореографія створює у мозку дитини відповідні асоціації, діє на нові ділянки мозку, зміцнює зв'язки між ними, позитивно позначається на формуванні здатності дітей молодшого шкільного віку до ідентифікації й диференціації невербально виражених емоцій інших людей. Така діяльність дає змогу дитині повністю зануритися у візуальний сюжет, стати співучасником, співпереживати, а саме співпереживання є основою для розвитку емпатії. Завдяки нейрохореографії у молодших школярів закладаються основи для формування навичок ідентифікації відчуттів й емоцій інших людей, утвердження адекватного розуміння цінності міжособистісних взаємин. Заняття нейрохореографією дають змогу послабити негативні впливи на особистість, пов'язані із віртуалізацією дійсності, штучним обмеженням «живих» комунікацій, байдужим ставленням до оточуючих, невмінням і нерозумінням емоційно-чуттєвої сфери ровесників.

Висновки. За основу нашого наукового пошуку беремо розуміння емпатії як здатності особистості до співчуття, співпереживання, співдії, до проникнення у внутрішній суб'єктивний світ. Можливості методу нейрохореографії для розвитку емпатії молодших школярів полягають у комбінуванні емоцій-

ного і візуально-сюжетного впливу на особистість, який, активізуючи сенсорні та моторні групи нейронів, сприяє формуванню співпереживання, співдії, співчуття. Побудована на сюжетній нейрохореографії авторська програма «Перо Фенікса» відображає поділену на 80 карток сюжетну лінію за усіма книгами Гаррі Поттера, передбачає опис кольоро-емоційної гами, поведінкових проявів на сюжетних картках, а також висловлення суб'єктом власного ставлення до зображуваного. Програма базується на використанні різних видів діяльності, на їх поєднанні та швидкій зміні, зокрема це вербально-рефлексивна, вербально-оцінна діяльність, фізична активність, танцювальні рухи.

Упровадження авторської програми розвитку емпатії методом нейрохореографії сприятиме формуванню у дітей молодшого шкільного віку навичок співчувати й співпереживати, толерантне ставлення до чужих почуттів й емоцій, ціннісного ставлення до внутрішнього світу інших людей, дасть змогу учасникам програми апробувати й опанувати ефективні моделі поведінки в ситуаціях, які є викликом для емоційно-чуттєвої сфери людини.

Програма розвитку емпатії методом нейрохореографії є засобом розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості загалом та превенцією проблем розуміння своїх і чужих емоцій, що виявляється у булінгу, хейтерстві, байдужому й цинічному ставленні до інших.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Erin R. Foster. Community-based argentine tango dance program is associated with increased activity participation among individuals with parkinson's disease. URL: <https://www.researchgate.net/publication/> (дата звернення: 19.12.2021).
2. Jan-Christoph Kattenstroth. Sixmonthsofd anceinterventionenhan cespostural, seniorimotor, andcognitiveperformanceine lderly with outaffectingcardio-respiratory function. URL: https://www.researchgate.net/publication/45721978_Superior_Sensory_Motor_and_Cognitive_Performance_in_Elderly_Individuals_with_Multi-Year_Dancing_Activities (дата звернення: 19.12.2021).
3. What is neurodance? URL: <https://lordz.ch/neurodance/> (дата звернення: 19.12.2021).
4. Андрейчин М. А., Гудима А. М. Енциклопедія Сучасної України : електронна версія [онлайн] / гол. редкол.: І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2009. URL: https://esu.com.ua/search_articles.php?id=17853 (дата звернення: 20.12.2021).
5. Гаврилова Т. П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. Москва : Наука, 2009. 179 с.
6. Дефуа Н. Влияние медитативного тренинга на уровень и каналы эмпатии. Москва : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 128 с.

7. Дорош А. М., Хлебик С. Р. Емпатійний розвиток дітей 6–7 років у ігровій діяльності. *Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції (30 квітня 2020 р., м. Ніжин) / за ред. О. В. Лісовця, С. О. Борисюк. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 205–207.
8. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореф дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07. К., 2005. 24 с.
9. Креденцер В. В. Емпатія як здатність суб'єкта спілкування. *Актуальні проблеми психології*. Т. 5. Вип. 12. С. 107–114.
10. Кулаков Р. Розвиток емпатії у дітей молодшого шкільного віку в умовах освітнього процесу. *Психологія: реальність і перспективи*. 2020. Вип. 15. С. 91–96.
11. Максим О. В., Рябовол Т. А. Методи розвитку емпатії молодших школярів із труднощами пристосування до соціального середовища. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І Франка, 2018. Т. XI. Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Вип. 18. С. 123–142.
12. Нейробіка – революційна методика для ефективної роботи мозку. URL: <https://aspect.ua/ukr/blog/porady/prasyuyte-produktyvnishe-zavdyaku-neyrobici> (дата звернення: 20.12.2021).
13. Романюк В. Л. Дзеркальні нейрони та проблеми когнітивної психофізіології. *Наукові записки. Серія : Психологія*. 2009. Вип. 12. С. 152–159.
14. Седих К. В. Чинники і механізми змін в процесі психотерапії. *Вісник Харківського національного педагогічного університету. Серія : Психологія*. 2013. Вип. 45. Ч. 1. С. 180–191.
15. Серковска-Монка Я. Що нейронаука може внести до дидактики? *Наукові записки РДГУ*. 2017. Вип. 17(60). С. 51–55.
16. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
17. Шевченко О. М., Волошин І. М. Психологічні особливості розвитку емпатії у молодших підлітків. *The XII th International scientific and practical conference «Advancing in research and education»* December 07–10, 2020 La Rochelle, France. С. 504–510.
18. Эмпатия. URL: <https://www.psychologies.ru/glossary/27/empatiya/> (дата звернення: 20.12.2021).
19. Эмпатия. URL: <https://psyfactor.org/personal25.htm> (дата звернення: 20.12.2021).

Низова А. С.
студентка I курсу факультету психології
Дніпровського університету митної справи та фінансів

Фролова Н. В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ПАСИВНО ПРОКРАСТИНОВАНОЇ МОЛОДІ

У статті визначено поняття «прокрастинація», розглянуто та проаналізовано причини і наслідки цього явища; надано характеристику різним видам прокрастинаторів; представлено та обґрунтовано найбільш ефективні сучасні підходи до боротьби із пасивною прокрастинацією, які можна використовувати в консультативній практиці та які є оптимальними для психологічного консультування сучасної молоді.

Ключові слова: прокрастинація, прокрастинатор, консультування, пасивна прокрастинація, молодь, мотивація, успіх.

В статье определено понятие «прокрастинация» и проанализированы причины и последствия этого явления; предоставлена характеристика различных видов прокрастинаторов; представлены и обоснованы наиболее эффективные современные способы и методы борьбы с пассивной прокрастинацией, которые можно использовать в консультативной практике и которые являются оптимальными для психологического консультирования молодежи.

Ключевые слова: прокрастинация, прокрастинатор, консультирование, пассивная прокрастинация, молодежь, мотивация, успех.

The concept of "procrastination", the reasons and consequences of this phenomenon have been examined and analyzed; psychological characteristics of different types of procrastinators have been proposed; the most effective ways of dealing with passive procrastination, which can be used in modern youth's psychological consulting have been classified and presented in this article.

Key words: procrastination, procrastinator, psychological consulting, youth, passive procrastination, motivation, success.

Актуальність дослідження. У нашому світі у сучасних молодих людей з кожним днем з'являється все більше можливостей для прокрастинування – схильності до постійного відкладення справ на потім, навіть якщо вони мають першорядне значення. Це часто призводить до неякісного виконання поставлених завдань, стресу, залежності, погіршення самооцінки та ще більшої втрати енергії та мотивації робити що-небудь надалі взагалі. Внаслідок цього шанси знову відкласти виконання завдань зростають, і виникає замкнене коло. Явище прокрастинації вже вивчалось багатьма науковцями, і є достатньо інформації щодо консультування людей, що страждають від нього. Але актуальність дослідження обумовлюється тим, що в контексті проблеми, яка продовжує

існувати, різноманітні варіанти конструктивного консультування, структуровані відповідно до запитів, є необхідними.

Постановка проблеми. Проблематика появи прокрастинації у сучасних молодих людей і допомоги при цьому явищі дуже цікавить дослідників в різних країнах. Саме тому вивчення цієї проблеми, розуміння виникнення її причин і наслідків, а також застосування комплексного підходу до боротьби з прокрастинацією можуть впливати на збереження психічного здоров'я людей, зменшення рівня їх стресу та вдосконалення психологічної культури суспільства в цілому.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета цієї статті полягає у дослідженні проблеми виникнення прокрастинації у молодих людей, розгляді та класифікуванні

сучасних підходів до консультування пасивно прокрастинованих осіб.

Виклад основного матеріалу. В психологічній практиці існує низка визначень поняття «прокрастинація», проте в межах даного дослідження ми будемо розуміти прокрастинацію так, як обгрунтував її В.С. Ковилін, тобто як «тенденцію відкласти виконання необхідних справ «на потім»; поведінковий патерн, у якому виконання провідної в людини у цей період діяльності усвідомлено відкладається. Людина залишається здатною діяти, та її активність спрямована на сторонні, мало-значущі, іноді просто безглузді заняття» [3].

Прокрастинація являє собою комплексне явище, і причини її виникнення можуть бути дуже різноманітними. Наприклад, на думку відомої психологині Джейн Б. Бурка «емоційне коріння прокрастинації включає почуття, страхи, надії, спогади, мрії, сумніви й тиск, які ми переживаємо всередині. Однак багато прокрастинаторів не усвідомлюють усього, що відбувається всередині, адже використовують прокрастинацію для уникнення неприємних відчуттів» [2].

Ще однією причиною прокрастинації Джейн Б. Бурка вважає складні стосунки прокрастинатора з часом. Прокрастинатори часто приймають бажане за дійсне або вважають час супротивником, якого треба перемогти, перегнати або пережити. Таке ставлення до часу ускладнює ситуацію з прокрастинацією.

Іншими причинами можуть бути страх невдачі, страх успіху, страх підконтрольності, а також страх близькості або сепарації [2].

Варто зауважити, що прокрастинацію не можна повністю прирівнювати до ліні. П. Людвіг звертає увагу, що «лінива людина не хоче нічого робити і не відчуває жодного занепокоєння з цього приводу. Людина, що прокрастинує, можливо, і хотіла б щось зробити, але їй не вдається почати. Але прокрастинацію не можна плутати і з відпочинком. Під час відпочинку ми сповнюємося новою енергією, а під час прокрастинації, навпаки, її втрачаємо. Що менше залишається енергії, то більше зростають шанси відкласти виконання завдання на невизначений термін і знову нічого не робити [4].

Наслідками прокрастинації можуть бути стрес, відчуття провини, втрата продуктивності, мотивації і енергії, а також невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань.

Науковці поділяють прокрастинаторів на «активних» і «пасивних» [1]. «Активні» («розслаблені») усвідомлюють можливість своєчасного звернення до виконання завдання, але свідомо відкладають виконання справ з метою фокусування на вирішенні найважливіших і першочергових завдань. Вони мають високий рівень контролю свого часу, цілеспрямовано їм розпоряджаючись. Також ці люди мають високий рівень задоволеності життям та низький рівень виразності депресії та стресу.

У «пасивних» («напружених») прокрастинаторів відсутній намір відстрочити виконання справ, проте вони відкладають їх через нездатність швидко приймати рішення. Цей тип людей має високий рівень структурування свого часу, в них добре виражена зовнішня мотивація діяльності. Вони мало використовують стратегії подолання стресу, орієнтовані на досягнення мети. Зазвичай у цих людей низький рівень задоволеності життям, є виражене почуття депресії та стресу.

Ми поділяємо сучасних «пасивних» прокрастинаторів на 2 групи. Перша група – це люди, в яких відсутня мотивація до виконання поставлених задач. Друга – це люди, які просто лінять і не знають, як досягти результату. Ці дві групи є зовсім різними за проявами прокрастинації, і, саме тому, знаходити підхід до них, під час консультування, теж треба по-різному. Отже саме специфіка роботи з пасивними прокрастинаторами і є предметом нашого дослідження.

Для роботи із *немотивованими* прокрастинаторами П. Людвіг пропонує метод, заснований на регулярному застосуванні простих та дієвих інструментів. Автор стверджує, що «завдяки їм можна навчитися стимулювати власну мотивацію в безнадійних випадках, підвищити ефективність до максимуму і значно збільшити власну продуктивність. І нарешті почати отримувати задоволення від кожного прожитого дня». Саме про деякі складові цього методу йтиметься далі [4].

Автор пропонує такий термін, як *«особисте бачення»* – це те, чому людина хотіла б «присвячувати свій час на планеті Земля». Воно націлене на діяльність, тобто на процес, а не на результат. Дуже важливо допомогти людині знайти його в процесі консультацій, тому що воно стане потужним джерелом мотивації: допоможе в теперішньому робити те, в чому людина дійсно бачить сенс, і водночас буде тягнути її до її «ідеального майбутнього». Саме *особисте бачення* зможе запустити найефективнішу з усіх мотивацій – внутрішню мотивацію.

Щоб допомогти людині створити її *особисте бачення*, можна запропонувати їй додаткові методи, які П. Людвіг поділяє на декілька етапів.

1. *Особистий SWOT-аналіз*, який розкриває сильні та слабкі сторони людини. «Допомагає виявити можливості та загрози, що існують в її житті. Щоб застосувати цей метод, потрібно, щоб консультована людина відповіла, які її сильні та слабкі сторони? Це слід написати в таблиці, щоб з кожної сторони було щонайменше десять характеристик. При цьому сильні сторони повинні застосовуватися в діяльності, яка просуватиме людину до її *бачення* і яку вона найчастіше використовуватиме» [4]. При створенні моделі *бачення* також необхідно звернути увагу на слабкі сторони. Другий крок SWOT-аналізу – *заповнення частин таблиці, що відображають аналіз можливостей та загроз*. Розмірковуючи над своїми життєвими можливостями, людина побачить шанси, які пропонує сучасний світ. «Одна з важливих властивостей *особистого бачення* у тому, що воно допомагає боротися з *паралічем рішення* і з діапазону відкритих потенційних можливостей вибрати лише суттєве» [4].

2. *Список особистих досягнень* «служить для позначення того, що людині в житті вдалося і що дозволяє пишатися собою». Щоб застосувати цей метод, потрібно, щоб консультована людина написала на аркуші паперу її головні досягнення в житті і позначила, чому вона пишається собою. Сенс полягає в тому, що людина, коли зачитуватиме список, отримає велику впевненість у собі. Цей список

також допомагає відтворити позитивні емоції щоразу під час перечитування.

3. Аналіз мотивуючої діяльності постійно досліджує діяльність, якою людина хотіла б займатися. Ця діяльність поділена на 4 області:

1) *розвиваюча діяльність*. До цього виду діяльності можна віднести, наприклад, освіту, розвиток навичок, здоровий спосіб життя або ефективний відпочинок;

2) *діяльність, яка створює спадщину*. Це результати фізичної діяльності (посадка дерева, будівництво будинку) або ментальної (передача ідей та ціннісних орієнтирів);

3) *діяльність, що допомагає розбудовувати відносини*. Це дії, спрямовані на побудову взаємин із сім'єю, друзями або створення ділових контактів;

4) *діяльність ego-2.0*. Це альтруїстична діяльність, спрямована не на самого себе, а на своє оточення. Щось, що здатне допомогти іншим людям чи суспільству загалом – діяльність, що несе у собі глибокий сенс.

Дуже важливо при створенні *особистого бачення* знайти групу дій, пов'язаних між собою і що містять всі чотири позначені області [4].

Фінальна версія особистого бачення. Для того, щоб допомогти консультованій людині створити *фінальну версію особистого бачення*, варто скористатися такими рекомендаціями, які наводить П. Людвіг:

– *фізичне здійснення бачення*. Достатньо того, що *особисте бачення* буде написано на папері. Цей запис можна носити з собою або кудись повісити, головне – регулярно перечитувати його. Фізичне втілення *бачення* може нам згадати про задумане, наприклад, зранку, на початку нового дня. Запис *особистого бачення* допомагає у тому, що його можна актуалізувати, редагувати і цим удосконалювати;

– *зосередження на діяльності, а не на цілі*. Зосередження на діяльності допомагає досягти *потoku* – стану, що веде до підвищення задоволеності у теперішньому;

– *включення у діяльність ego-2.0*. Якщо *особисте бачення* зосереджено лише на власній вигоді, його реалізація не зможе викликати відчуття вищого сенсу життя;

– баланс та взаємопов'язаність компонентів. Особисте бачення має бути збалансоване і включати як роботу, так і особисте і сімейне життя. Якщо ж людина не може усьому приділяти увагу на 100%, потрібно розставити пріоритети та визначити кількість часу, яку вона приділятиме окремим складовим [4].

Створення *особистого бачення* є першим та основним кроком для боротьби з прокрастинацією.

Самодисципліна є другою найважливішою складовою після мотивації. Вона допоможе виробляти позитивні навички та справлятися зі шкідливими звичками.

Ще один корисний метод – це *«зробити сьогодні»*. Це – основа підвищення особистої продуктивності та ефективності. Метод долає основні причини низької самодисципліни. Допомогає боротися із *паралічем рішення*. Інструмент загалом підвищує шанси не лише на те, що ми почнемо працювати над завданням, а й на те, що ми справді вирішимо їх.

Другий напрямок консультування прокрастинованих осіб пов'язаний із ім'ям Ес Дж. Скотта, який досліджував прокрастинацію в контексті лінії та запропонував практичні методи та ідеї, які допоможуть «виробити такі ж звички, як і у великої кількості успішних людей», щоб перемогти ледачість. Завдяки цим порадам можна відстежити причини, що лежать в основі прокрастинації, та самостійно вирішити, як їх усунути. Він вважає, що найкращий спосіб досягти змін, це діяти крок за кроком, формувати по одній якісно новій звичці за один раз, оскільки одна з основних причин, через які люди відкладають щось на потім, полягає в тому, що необхідність виконати ту чи іншу дію входить у конфлікт із усталеними звичками». Саме тому автор пропонує найпростіший спосіб – замінити прокрастинацію корисними звичками [6].

На думку автора, основна причина звички прокрастинувати – це «самообмежуючі переконання», тому що «більшість наших прокрастинованих дій впливає з підсвідомих страхів або самообмежуючих переконань». З цієї причини прокрастинованих знаходять виправдання відкладанню справ, які Ес Дж.

Скотт виокремив у «Сім виправдань прокрастинатора»:

- Це не має значення.
- Спочатку мені треба зробити те й те.
- Перш ніж приступати, мені потрібно зібрати інформацію.
- Я і так перевантажений.
- Якраз зараз у мене немає часу.
- Я забув.
- Мені просто не хочеться [6].

Для кожного з цих переконань автором пропонується певна форма роботи для усвідомлення реального змісту проблеми та його подолання. Щоб не виникало відчуття перевантаженості, консультованій людині варто записувати всі ідеї та думки, що виникають. Щоб нічого не забувати і доводити справи до кінця, консультованій людині варто складати списки на всі багатоетапні проекти та займатися кожною справою окремо. Щоб раціонально та ефективно проводити час, консультованій людині варто казати «ні» справам «низького пріоритету». Щоб мати можливість озирнутися назад і вчитися на прикладі минулих досягнень, а також отримувати стимул, який підтримуватиме мотивацію, консультованій людині варто слідувати за власними успіхами та прогресом. Щоб не втратити енергію до дій і не прокрастинувати, консультованій людині варто зміцнювати мотивацію.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу літератури було визначено методи боротьби з пасивною прокрастинацією, які можна використовувати в консультативній практиці та які є оптимальними для психологічного консультування сучасної пасивно прокрастинованої молоді.

Отже, при роботі з *немотивованими* «пасивними» прокрастинованими має сенс використовувати такі методи, як *«особисте бачення»* (допомагає зрозуміти мети життя людини і бажання і діє як найсильніший магніт для внутрішньої мотивації); *«зробити сьогодні»* (допомагає планувати кожен день, розставляти пріоритети, визначати час виконання справ та шлях, яким треба рухатися від завдання до завдання, та значно послаблює параліч рішення протягом дня).

При роботі з *ледачими* «пасивними» прокрастинаторами варто запропонувати консультованим людям записувати всі ідеї та думки, що виникають; складати списки на всі багатоступінні проекти та займатися кожною справою окремо; казати «ні» справам «низького пріоритету»;

слідкувати за власними успіхами та прогресом; зміцнювати мотивацію.

Безумовно, задля того, щоб консультування було більш ефективним, найважливішим є те, щоб сама людина усвідомлювала свою проблему і мала бажання її позбутися.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ:

1. Барабанщикова В. В., Марусанова Г. И. Перспективы исследования феномена прокрастинации в профессиональной деятельности. *Национальный психологический журнал*. 2015. № 4(20). С. 130–140.
2. Б. Бурка Джейн, М. Юен Ленора. Прокрастинація. 2019. Режим доступу: <https://moreknig.org/reader/210750/>
3. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2. С. 22–41.
4. П. Людвиг. Победы прокрастинацию! Как перестать откладывать дела на завтра. 2014. Режим доступу: http://loveread.ec/read_book.php?id=45749&p=1
5. Эс Джей Скотт. Новый год прокрастинатора. 23 привычки, которые помогут побороть лень и достичь результатов. 2016. Режим доступу: http://loveread.ec/view_global.php?id=66282

НОТАТКИ

НОТАТКИ

Наукове періодичне видання

**УКРАЇНСЬКИЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
НАУКОВИЙ ЗБІРНИК**

Науковий журнал

25 (25) **квітень** 2022

Підписано до друку 25.04.2022 р. Формат 84x108/16.
Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 5,04.
Тираж 100 прим.

Видавник: ГО «Львівська педагогічна спільнота»
79000, м. Львів, а/с 341

www.pedagogylviv.org.ua

E-mail: journal@pedagogylviv.org.ua

Телефон: +38 095 580 08 54