



#11 (39), 2018 część 4

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe**

(Warszawa, Polska)

**Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w**

**Polsce.** W czasopiśmie publikowane są artykuły ze

wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo

publikowane jest w języku polskim, angielskim,

niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego  
miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz  
czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej  
czasopisma.

**Zespół redakcyjny**

**Redaktor naczelny - Adam Barczuk**

**Mikołaj Wiśniewski**

**Szymon Andrzejewski**

**Dominik Makowski**

**Paweł Lewandowski**

**Rada naukowa**

**Adam Nowicki (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

**Michał Adamczyk (Instytut Stosunków**  
**Międzynarodowych)**

**Peter Cohan (Princeton University)**

**Mateusz Jabłoński (Politechnika**  
**Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Piotr Michalak (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

**Jerzy Czarnecki (Uniwersytet**  
**Jagielloński)**

**Kolub Frennen (University of**  
**Tübingen)**

**Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków**  
**Międzynarodowych)**

**Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)**

**Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

#11 (39), 2018 part 4

**East European Scientific Journal**

(Warsaw, Poland)

**The journal is registered and published in Poland.** The  
journal is registered and published in Poland.

Articles in all spheres of sciences are published in the

journal. Journal is published in **English, German, Polish**

**and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the  
journal

Free access to the electronic version of journal

**Editorial**

**Editor in chief - Adam Barczuk**

**Mikołaj Wiśniewski**

**Szymon Andrzejewski**

**Dominik Makowski**

**Paweł Lewandowski**

**The scientific council**

**Adam Nowicki (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

**Michał Adamczyk (Instytut Stosunków**  
**Międzynarodowych)**

**Peter Cohan (Princeton University)**

**Mateusz Jabłoński (Politechnika**  
**Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Piotr Michalak (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

**Jerzy Czarnecki (Uniwersytet**  
**Jagielloński)**

**Kolub Frennen (University of**  
**Tübingen)**

**Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków**  
**Międzynarodowych)**

**Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)**

**Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet**  
**Warszawski)**

**Dawid Kowalik (Politechnika  
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Peter Clarkwood(University College  
London)**  
**Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Klimek (Polska Akademia  
Nauk)**  
**Alexander Rogowski (Uniwersytet  
Jagielloński)**  
**Kehan Schreiner(Hebrew University)**  
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika  
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Anthony Maverick(Bar-Ilan University)**  
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet  
Warszawski)**  
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet  
Jagielloński)**  
**Szymon Matysiak (Polska Akademia  
Nauk)**  
**Michał Niewiadomski (Instytut  
Stosunków Międzynarodowych)**  
**Redaktor naczelny - Adam Barczuk**

**1000 kopii.**

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie  
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo  
Naukowe**

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001  
Warszawa, Polska

**E-mail:** [info@eesa-journal.com](mailto:info@eesa-journal.com) ,

**<http://eesa-journal.com/>**

**Dawid Kowalik (Politechnika  
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Peter Clarkwood(University College  
London)**  
**Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Klimek (Polska Akademia  
Nauk)**  
**Alexander Rogowski (Uniwersytet  
Jagielloński)**  
**Kehan Schreiner(Hebrew University)**  
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika  
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Anthony Maverick(Bar-Ilan University)**  
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet  
Warszawski)**  
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet  
Jagielloński)**  
**Szymon Matysiak (Polska Akademia  
Nauk)**  
**Michał Niewiadomski (Instytut  
Stosunków Międzynarodowych)**  
**Editor in chief - Adam Barczuk**

**1000 copies.**

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-  
001 Warsaw, Poland»**

**East European Scientific Journal**

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-  
land

**E-mail:** [info@eesa-journal.com](mailto:info@eesa-journal.com) ,

**<http://eesa-journal.com/>**

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Кононенко А.М.</b> НЕОБХІДНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІДЕНТИТЕТІВ УКРАЇНСТВА .....	4
<b>Іваницька І. В., Карабін О. Й.</b> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	9
<b>Павлова О.Г.</b> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	13
<b>Shararenko С. А.</b> THE APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PROCESS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS .....	17

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Волинець Н.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З ПРОБЛЕМ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ.....	21
<b>Карасевич А.О.</b> КОМПЛЕКСНИЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СДВГ .....	28
<b>Клименко А. А.</b> ПРОБЛЕМИ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОРГАНІЗОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	35
<b>Колесниченко А.С.,</b> ТИПЫ БОЕВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ.....	39
<b>Мостова Т.О.</b> ПРОФЕСІЙНА ФРУСТРОВАНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА» .....	43
<b>Яценко Г.П.</b> ЦІННІСНА СКЛАДОВА В ТЕОРЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОМЕРЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	47

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Ковалик Н.В., Тимочко Л.М.</b> ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ WATER В АНГЛОМОВНОМУ ВОДОГОСПОДАРСЬКОМУ МЕТАДИСКУРСІ (на матеріалі Водної рамкової директиви ЄС) .....	52
<b>Путівцева Н.Н.</b> ВІД НЕГРИТЮДУ ДО АНТИЛЬСТВА: ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ КОНЦЕПЦІЙ ЕДУАРА ҐЛІССАНА .....	59

# ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ НАУКИ

**Kononenko A.M.**

Research Fellow of the Department  
of Educational Technologies and  
Promotion of Ukrainian Studies,  
Research Institute of Ukrainian Studies

**Кононенко Алла Михайлівна**

науковий співробітник відділу  
освітніх технологій та популяризації українознавства,  
Науково-дослідний інститут українознавства, м.Київ

## NECESSITY OF INFORMATION STUDY OF NATIONAL IDENTITY OF UKRAINE НЕОБХІДНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ІДЕНТИТЕТІВ УКРАЇНСТВА

**SUMMARY:** The article raises the question of the need to elucidate the complex study of the system of Ukrainian identity identities, using an interdisciplinary approach to studying the problem. By developing further research, we thereby expand the search for Ukrainian studies in the field of disclosing the essence of ethno-cultural identity of Ukrainians to generalize the Ukrainian-specific specificity of the semantic informative of national identities (identities) in the information challenges of the present.

*Key words: identity, Ukrainian studies, mentality, subject of history, Text, state language.*

**АНОТАЦІЯ:** У статті піднімаються питання необхідності унаочнити комплексне дослідження системи ідентитетів українства із застосуванням міждисциплінарного підходу до вивчення проблеми. Розвиваючи подальше дослідження, ми тим самим розширюватимемо українознавчі пошукування у сфері розкриття сутності етнокультурної самобутності українців для узагальнення українознавчої специфіки смислового інформативу національних ідентитетів (ідентичностей) в інформаційних викликах сьогодення.

*Ключові слова: ідентитет, українознавство, ментальність, суб'єкт історії, Текст, державна мова.*

Основні проблеми сучасного наукового пізнання носять комплексний характер. Як зазначав філософ В.Касьян «стає очевидним, що не кожен народ чи нація є суб'єктом. Коли в суспільстві спостерігається відсутність злагоди, взаєморозуміння, а отже, і спільних дій у досягненні поставленої мети, то успіх покидає таку соціальну спільноту і вона не здатна позитивно впливати на історичний процес» [18].

Суб'єкт є джерелом активності спрямованої на зміну, розвиток або збереження об'єктивних суспільних умов. А для цього необхідно мати знання і на основі цих знань уміти прогнозувати, передбачати наслідки такої діяльності. Бути діяльним та відповідальним, спрямовувати свою діяльність на користь суспільства.

В подальшому не будемо плутати в термінології ідентичність і ідентифікація. Нас буде цікавити результат, а це і є ідентичність (ідентитет).

Складовими ідентичності людини є когнітивна, емоційна, мотиваційна.

Маємо переходити від символічних ідентитетів, наприклад «батько нації Шевченко», до оновлення, а то й суттєвої трансформації таких ідентитетів як «суб'єкт історії» та «модель світу».

«Модель світу може реалізуватися в різних формах людської поведінки і в наслідках цієї поведінки (наприклад, в мовних текстах, соціальних інститутах, пам'ятниках матеріальної культури тощо); надалі така реалізація називається Текстом» [1, с.7].

Тексти можуть розрізнятися – це може бути «письмове або усне мовлення, візуальна або вербальна мова, послідовність графічних, живописних або скульптурних зображень, архітектурні комплекси, музичні або вокальні фрази, жести, певні форми людської поведінки (наприклад, стан сну, гіпнозу, екстазу тощо) і осмислені особливим чином звичні форми поведінки, а також залучені в культову сферу звичні предмети побуту» [5].

Набувши незалежність, ми мали б зайнятись структурною та змістовою організацією «нвої соціальної реальності» [2]. На це спонукали наші суб'єкти історії – Помаранчева революція та революція Гідності. «Активна, раціональна позиція» [3, с. 87] зумовлює потребу подолання стереотипів і радикального оновлення уявлень про етнічну особу. Помаранчеві ідентитети – від пасивного етносу до «суб'єкта історії» [4, с. 130].

Національна ідентичність є дуже важливою складовою для країни.

Хоч би як це було парадоксально, нації можна визначити лише в термінах епохи націоналізму, а не навпаки, як цього можна було б очікувати. Не варто думати, що "епоха націоналізму" є лише механістичним поєднанням пробудження і політичного самоствердження певної нації. Це радше той випадок, коли загальні суспільні умови породжують необхідність у стандартизованих, однорідних культурах, підтримка яким забезпечується централізовано; ці культури охоплюють усе населення, а не елітарні меншості — тоді виникає ситуація, коли чітко окреслені, санкціоновані освітою та уніфіковані культури утворюють майже

єдиний тип спільноти, з яким люди так охоче і часом так пристрасно ототожнюють себе. Тепер культури постають як цілком природні депозитарії політичної легітимності [16].

Тривалий період бездержавності та перебування територій сучасної України під контролем різних імперій і державних утворень, мовно-культурна асиміляція українського населення зумовили нинішню досить строкату ідентичність нашої країни. Ідентичність сучасної України, крім української національної ідентичності, включає й інші, зокрема залишки радянської ідентичності та російську ідентичність, які активно підтримують Російська Федерація та проросійські політичні і національно-культурні організації в нашій країні. Носіями радянської ідентичності виступають здебільшого російськомовні громадяни, які розуміють СРСР як форму існування Росії, а нинішню ситуацію інколи сприймають як втрату батьківщини, розглядаючи українську ідентичність як "чужу" [8].

Розглядаючи «модель світу» необхідно брати до уваги «ментальність». «Ментальність – це чуттєво-мисленнєвий інструментарій освоєння довкілля, тому вона є природним баченням світу, достеменно не прорефлексованим і логічно не обґрунтованим. У культурно-історичному вимірі суспільного буття ментальність постає як спільне психологічне оснащення представників певної культури, що дає змогу хаотичний потік різноманітних вражень інтегрувати свідомістю у певне світобачення» [6, с. 4]. Тому саме ментальність впливає на формування національної ідентичності як суб'єктивний компонент.

Розвиваючи подальше дослідження, ми тим самим розширюватимемо українознавчі пошукування у сфері розкриття сутності етнокультурної самобутності українців. Їх матеріальними носіями можуть бути моделі, графіки, схеми, карти, а також різні автономні (художні) форми (малюнки, картини, скульптура, архітектура, тощо), що є результатом візуального метамоделювання на різних рівнях відображення реальності: від конкретних речей до вищих рівнів абстрагування дійсності [7].

Розрізняють дві моделі етнічної ідентичності: лінійну (біполярну) і двовимірну. Лінійна модель характеризує рівень ідентичності (позитивної або негативної) зі своєю етнічною групою, а двовимірною означає рівень ідентичності зі своєю та іншою етнічною групою. Таким чином, ця модель описує чотири можливі типи етнічної ідентичності: моноетнічну ідентичність зі своєю етнічною групою, біоетнічну ідентичність, моноетнічну ідентичність з чужою етнічною групою і маргінальну етнічну ідентичність [8].

Щоби вийти на «модель світу» нам необхідно вивчати «суб'єкта історії». Культурологія, зокрема українська культура, вивчає і є сукупністю матеріальних та духовних цінностей створених українством – українським народом протягом історії цього народу. І таким чином ми підходимо до культурної ідентичності. Створюючи мовний

Текст, зупинимось на українській народній культурі.

Власне українська ідентичність починає своє становлення з часів входження українських земель у "Велике князівство Литовське, Руське і Жмудське" з українсько-білоруською офіційною мовою (1362-1569). У ньому формується власна руська еліта (шляхта) з руською (українською) самосвідомістю, що базувалася на тодішніх поняттях литовсько-польського життєвого простору – "честі", "значності", "справедливості". Ренанімується й набуває нового життя поняття "Україна". Межі його вживання розширюються разом зі становленням та зміцненням української військової структури "Військо Запорозьке". Норми публічного життя земель як Литовського, так і Руського князівств виражали "права і вольності" писаного права, що були вніормовані Литовськими статутами – Першим 1529 року, Другим 1566 року, Третім 1588 року, який поступово витіснив попередній, а також збірками "німецьких міських прав" – Магдебурзького, Гельмінського й "Саксонське зеркало", застосування яких вважалося в Україні традиційним. Руська (українська) спільнота продовжувала жити за Литовським статутом та нормами німецьких міських прав ще близько століття після Зводу "Прав за якими судиться малоросійський народ" (1743). Таким чином, спосіб життя українців, який склався на XVI-XVII століття, був цілком європейським, що знайшло вираження у ставленні до права як вищої трансцендентної вартості; по-друге – в переконанні пріоритетності індивідуального буття над суспільним; по-третє – в поєднанні морального і політично-правового аспектів справедливості; по-четверте, – організації господарського й адміністративного способів життя на основі самоврядності; по-п'яте – в утвердженні свободи визначальним ферментом особистості [8].

Справжніми творцями і носіями культури продовжували залишатися широкі маси суспільства – селяни, козаки, ремісники. Українська культура протягом тривалих періодів своєї історії розвивалася як народна. У ній велике місце займали фольклор, народні традиції, які додавали їй особливої чарівності і колориту. Особливо яскраво це виявилось в мистецтві – народних думках, піснях, танцях, декоративно-прикладному мистецтві. Саме завдяки збереженню і продовженню традицій, корені яких сходять до культури Київської Русі, став можливим підйом української культури і в 16-17 ст., і культурне відродження в 19 ст., і на обох Майданах 21-го століття.

Значною мірою в цьому аспекті, за висловом журналіста Віталія Портнікова, XXI століття в Україні почалося з Майдану, який став реальним утвердженням національних ідентифікаторів – суверенітету української нації та її консолідації через взаємодії громадян у ході Революції гідності, їхню солідарність у протистоянні зі злочинною владою, а пізніше проти зовнішнього агресора в неоголошеній "гібридній війні". Всупереч запевненням

російських та проросійських ідеологів про те, що українці та росіяни – "єдиний народ", за роки української незалежності дуже виразно проявилась відмінність українців від росіян в аспекті соціальної (у тому числі й політичної) культури, тієї ментально запрограмованої комбінації цінностей, яка відрізняє один народ від іншого і робить кожен із них єдиним у самому собі. Від ідеальних уявлень і засадничих цінностей, які у колективній свідомості кожної нації скомбіновані по-іншому, залежить національний проект майбутнього, який українці намагаються витворити у своїй державі [8].

Досить згадати, як на мене, гімн Майдану, що є семіотичним виміром нашого Тексту:

Нікогда мы не будем братьями  
ни по родине, ни по матери.  
Духа нет у вас быть свободными –  
нам не стать с вами даже сводными.  
Вы себя окрестили «старшими» –  
нам бы младшими, да не вашими.  
Вас так много, а, жаль, безликие.  
Вы огромные, мы – великие!  
А вы жмёте... вы всё маетесь,  
своей завистью вы подавитесь.  
Воля – слово вам незнакомое,  
вы все с детства в цепи закованы.  
У вас дома «молчанье – золото»,  
а у нас тут коктейли Молотова,  
да, у нас в сердце кровь горячая,  
что ж вы нам за «родня» незрячая?  
А у нас всех глаза бесстрашные,  
без оружия мы опасные.  
Повзрослели и стали смелыми  
все у снайперов под прицелами.  
Нас каты на колени ставили –  
мы восстали и всё исправили.  
И зря прячутся крысы, молятся –  
они кровью своей умоются.  
Вам шлют новые указания –  
а у нас тут огни восстания.  
У вас Царь, у нас – Демократия.  
Нікогда мы не будем братьями...  
Слова Анастасії Дмитрук. 2014 р.  
Музика – Віргіс Пупшис.

Виконавці: Віргіс Пупшис, Яронимас Милиус,  
Кестутис Невулис, Гингаутас Лигинкас.

Гімн є сам-по-собі мовним Текстом – знаковою системою.

Чим є Майдан? Зрозуміло, що це не просто повстання, а революція – тобто стрімкі кардинальні зміни.

Яка ж це революція?

Майдан є троїстою революцією – економічною, геополітичною та ментальною. І всі три революції, що тривають, мають на меті перевести Україну із «Середньовіччя» до «Сучасності» (до Модерну).

То ж повернімось до нашого Тексту – Гімну Майдану.

Кидається в вічі російська мова. Бо державність визначає її мова. І тут спрацьовує момент історії! Авторка Гімну вийшла за рамки об'єкту і

увійшла в «суб'єкт історії». В той момент було надзвичайно важливо, щоби почули(!) суб'єкти Московії. Українці в цей момент, разом з талановитим музичним супровідом, почули-зрозуміли глибину цього Тексту. Від пасивності (яку творила століттями Московія) українство переходить до «суб'єкту історії».

Що ж будемо вважати суб'єктом історії? Людей, їх дії через їх особистісних виявлень: знання, виховання, менталітет, природне середовище, волевиявлення та форми самоорганізації. «Розуміючи особистість як суб'єкт історії, ми можемо стверджувати, що оцінка ходу історії та її звершень замикається на особистості: якою мірою в умовах реальних здійснень, певних соціальних режимів, держав, законодавства, соціальних стосунків людина здатна бути особистістю, реалізувати себе в особистих виявленнях. А оскільки умовами виявлення особистості постають рівень її свідомості, ступені свободи, то ми можемо правильно оцінити тлумачення історичного процесу як міри проявів людської свободи (І. Г. Гердер, Ж.-П. Сартр) або як збільшення питомої ваги розумного початку буття (К. Ясперс). Усе це справді є показником ходу історії» [9].

Тільки від громадянського суспільства на місцях залежить чи змінять життя реформи. Там, де реформи зроблені на рівні паперу, на рівні закону, навіть там без активної участі місцевої громади реформи не відбудуться.

Щоби збудувати Україну успішною, маємо усвідомлювати – це шлях утвердження національної гідності, відчувати себе українцями, українською нацією. І як писав ще Іван Франко у своїй праці «Поza межами можливого» цей шлях складається з «...тисячні стежки, які ведуть до його осущення, лежать просто-таки під нашими ногами, і що тільки від нашої свідомості того ідеалу, від нашої згоди на нього буде залежати, чи ми підемо тими стежками в напрямі до нього, чи, може, звернемо на зовсім інші стежки... Ми мусимо серцем почувати свій ідеал, мусимо розумом уянювати собі його, мусимо вживати всіх сил і засобів, щоб наближуватися до нього, інакше він не буде існувати і ніякий містичний фаталізм не створить його там, а розвій матеріальних відносин перший потопче і роздавить нас, як сліпа машина» [13].

Тому ми маємо йти шляхом до модерної України. Тут годиться шлях, наприклад Франції у другій половині 19 ст., для селян був відкритий лише один шлях «із селяків – у французи» і саме тому «Французи не бояться перестати бути французами через вступ до Європейського Союзу, те ж саме можна сказати про італійців, іспанців тощо» [12, с.94].

У 19ст. будителем модерної української свідомості був Тарас Шевченко. Познайомившись з ширшим світом, спочатку Вільно, згодом С.-Петербургу, і тоді в нього сформувалась нова політична й культурна свідомість. Саме полтавський поміщик Євген Гребінка допоміг Шевченкові усвідомити ту обставину, що літературні кола зацікавлені в

українській народній пісні, і що сучасна література фактично пишеться мовою цих пісень [10].

Головною причиною підневільно-рабського стану України кирило-методіївці вважали Росію. Другою важливою причиною підневільного стану України вони називали втрату величезною частиною українців національної ідентичності. Шлях народу до самого себе, згідно з кирило-методіївцями, пролягає через звернення до історичної пам'яті, через ознайомлення всіх верств нації з героїчними історичними подіями й постатями української історії, які славили свій народ, батьківщину і християнську віру.

Основна загроза українській культурі та українській ідентичності йде від масштабної маргіналізації українців, яка протягом тривалих історичних періодів здійснювалась у формі масового впливу на український культурний простір російської мови, мас-культури і системи цінностей [8].

Як могла виховуватися українськість, коли в радянські часи, в радянських школах України співали: «Мой адрес не дом, и не улица, мой адрес – Советский Союз!»?..

А сьогодні? На превеликий жаль в українській освіті залишилися російськомовні класи. Про це свідчить Стаття 5 Закону про освіту: у початковій школі для нацменшин державної мови від 10 до 20%; у базовій середній – від 20 до 40%; у профільній середній – не менше 60% чи 80%. «Отже, щоб зберегти подальше циркулювання у просторі нашої знекровленої держави (особливо під час війни) так званих мов нацменшин, які насправді є мовами історичних і теперішніх окупантів України (російська, польська, румунська, угорська), Міносвіти обирає шлях гібридного способу навчання через мовне квотування середньої освіти, себто паралельного процесу НАВЧАННЯ державною мовою та мовами нацменшин» [11].

За даними центру Разумкова який провів соціологічне опитування в грудні 2015 р. в усіх регіонах України за винятком Криму та окупованих територій Донецької та Луганської областей. Володіння українською мовою. Більшість респондентів (65%) вільно володіють українською мовою. 28% опитаних оцінюють свій рівень володіння українською мовою достатнім для спілкування на побутовому рівні, проте недостатнім для спілкування на спеціальні теми. Для 4,4% респондентів спілкування українською мовою та її розуміння є проблемою. Зовсім не розуміють українську мову 0,4% опитаних. [17, с.8].

У сучасних європейських націй не постають питання статусу національної мови як виразника ідентичності у власній державі, натомість для України питання мови як фундаментальної етнокультурної компоненти ідентифікації стає питанням державної безпеки. Семюел Гантінгтон з цього приводу писав: «для народів, які шукають власну ідентичність і наново відкривають етнічні корені,

наявність ворогів є визначальною, а найнебезпечніші культурні конфлікти виникають на лініях розлому між цивілізаціями» [15].

Чому б не розглянути можливість створення для російських, польських, румунських, угорських та інших нацменшин суботньо-недільних шкіл приватним коштом? Цього навчає нас демократичний світовий досвід, яким ми аж ніяк не можемо знехтувати в час бажаних євроінтеграційних процесів.

Специфіка української ідентифікації в добу постмодерну зумовлена її посттоталітарним, постколоніальним та пострадянським статусом. Питання національної ідентичності сучасної України у практичній площині насамперед є питанням реального утвердження і захисту на державному рівні системи зрозумілих, простих для сприймання світоглядно вмотивованих смислів у формі ідеологем масової свідомості. Зокрема це питання власного інформаційного простору, створення єдиної української помісної Церкви, популяризації національних традицій, звичаїв, захисту ринку української відео- та друкованої продукції, освіти державною мовою незалежно від регіону, функціонування державної мови в усіх установах та інституціях[8].

Роздумаю про проблеми посттоталітарного суспільства, свободу і відповідальність, а також про перспективи і виклики демократії присвячена книга Папи Івана Павла II "Пам'ять та ідентичність". Підґрунтям для книги послужило інтерв'ю, записане з ініціативи двох польських філософів Ю. Тішнера і К. Міхальського в 1993 році в Кастель Гандольфо. «У цьому контексті варто б також поміркувати про той внесок, який Центрально-Східна Європа спроможна нині зробити у творення єдиної Європи. Я говорив про це з різних нагод. Найвагомішим внеском, який можуть зробити нації цього регіону, є, на мою думку, захист власної ідентичності. Нації Центрально-Східної Європи зберегли свою тотожність і навіть зміцнили її попри всі перетворення, які нав'язала їм комуністична диктатура. Адже для них боротьба за збереження національної ідентичності була боротьбою за виживання. Нині обидві частини Європи – Західна і Східна – наближаються одна до одної. Це явище саме собою дуже позитивне, однак не позбавлене небезпек. Головною небезпекою, яка загрожує Східній Європі, є, на мою думку, затьмарення її ідентичності. В період самозахисту від марксистського тоталітаризму ця частина Європи пройшла шлях духовного змужіння, завдяки якому деякі вартості, вельми важливі для людського життя, не втратили своєї цінності, як це сталося на Заході. Там, приміром, ще живе переконання, що Бог – найвищий ручитель гідності людини і її прав. У чому ж тоді небезпека? А небезпека в некритичному прийманні впливу негативних культурних моделей, поширених на Заході, для Центрально-Східної Європи, якій подібні тенденції можуть здаватися чимось на кшталт "культурного поступу", нині це одна з найсерйозніших небезпек. Гадаю, що саме в цьому плані відбувається велика духовна битва, від наслідків якої залежатиме обличчя Європи, яке

формується на початку цього тисячоліття» [13, с.143].

Національна ідентичність є природною. Існує п'ять ідентитетів нації: людські переконання, спільне історичне минуле, спільні дії, спільна батьківщина, спільні характеристики (демократія, верховенство закону тощо). Відповідальність виховується з дитинства як в родині, так і в школі (від дитячого садка до вищої школи) «...як ідеали й заперечення цієї ідентичності - те, що вона карбує виразно й те, що залишає в тіні - формують наше філософське мислення, нашу епістемологію та філософію мови, хоча ми й не надто звертаємо на це увагу. Доктрини, що на думку загалу одержано внаслідок тверезого розгляду певної царини, з якою наше 'я' не може і не мусить пов'язуватися, насправді набагато більшою мірою, ніж ми це усвідомлюємо, несуть відбиток ідеалів, що допомогли сформувати нашу ідентичність» [14].

На даний час Україна напередодні глобальних змін і, як було сказано вище, ми перебуваємо між феодальним середньовіччям і Україною модерною. Ми найсхідніша з країн Європи і вже знаємо що таке справедливість.

#### Список літератури:

1. Иванов В.В., Топоров В.Н. Исследования в области славянских древностей. Лексические и фразеологические реконструкции текстов / В.В. Иванов, В.Н. Топоров. – Москва: Наука, 1974. – 342 с.
2. Олександр Вакулєнко. Оновлення Ідентитетів: Соціально-психологічний та педагогічний аспекти проблеми. / Асоціація психологів України. 2018.
3. Афонін Е. Психокультура України: «пома-ранчевий перехід» / Е. Афонін, О. Донченко, В. Антоненко // Соціальна психологія. – 2006. – № 4 (18). – С. 77-93.
4. Сміт Е.Д. Національна ідентичність. – К.: Основи, 1994. – 223 с.
5. Зализняк А.А. О возможности структурно-типологического изучения некоторых моделирующих семиотических систем / А.А. Зализняк, В.В. Иванов, В.Н. Топоров // Структурно-типологические исследования. – Москва, 1962. – С. 35-89.
6. Храмова В. До проблеми української ментальності / В. Храмова // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – С. 3-35.

7. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М. Симоненко. – Одеса: ПНЦ України, 2005. – 320 с.

8. Українська людина в європейському світі: виміри ідентичності : навч. посіб. / [Т. С. Смовженко, Т. І. Компанієць, З. Е. Скринник та ін.] ; за ред. Т. С. Смовженко, З. Е. Скринник ; Ун-т банківської справи НБУ (м. Київ), Міжнародна асоціація ун-тів GSMB (м. Барселона, Іспанія). - К. : УБС НБУ, 2015. - 610 с.

9. Петрушенко В.Л. Філософія. Підручник. Вища освіта в Україні. // Філософія історії про суб'єкт, рушійні сили, умови та чинники історичного процесу. Тема 18, п.3.

10. Омелян Прицак. Шевченко-Пророк. //Україна-Європа-Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія : Історія, міжнародні відносини - 2014. Вип.13. – С. 45-62.

11. Фаріон І. Мова освіти – це мова влади. [Електронний ресурс]. – Режим доступу [http://blogs.pravda.com.ua/authors/farion/5b01c1b774b81/view\\_print/](http://blogs.pravda.com.ua/authors/farion/5b01c1b774b81/view_print/)

12. Іван Павло II. Пам'ять та ідентичність. Бесіди на зламі століть / Пер. з італ. М. Прокопович. – Львів. Литопис, 2005. – 168с.

13. Франко Іван. «Ідеї» й «ідеали» галицької москвофільської молодіжі // Будівничий української державності. Хрестоматія політологічних статей Івана Франка / Упоряд. Дмитро Павличко. – К., 2006. – С. 562-575. – С. 573.

14. Тейлор Ч. Джерела себе / Пер. з англ.- К. :Дух і літера 2005. - 696 С.

15. Гантінгтон С. Протистояння Цивілізацій та Зміна Світового Порядку. – Л.: Кальварія, 2006. – 346 с.

16. Гелнер Е. Нації та націоналізм; Націоналізм: Пер. з англ. — К.: Таксон, 2003. — 300 с. — (Ex professo). — Бібліогр.: с. 191-192.

17. Журнал «Національна безпека і оборона» №3-4, 2016// Ідентичність громадян України в нових умовах: стан, тенденції, регіональні особливості (Інформаційно-аналітичні матеріали за результатами першого етапу проекту Центру Разумкова “Ідентичність громадян України: тенденції змін, виклики та перспективи для національної єдності”), — К., 2016. – 134с.

18. Філософія[Текст] : навчальний посібник / В.І.Касьян. - К. :Знання, 2004. - 406 с. .С .57-62.



**Ivanytska I. V.**graduate student of the Faculty of Pedagogy and Psychology  
Volodymyr Hnatiuk National pedagogical University of Ternopil**Karabin O. Y.**PhD, department of computer science and methods of its teaching,  
Volodymyr Hnatiuk National pedagogical University of Ternopil**Іваницька І. В.,**магістрантка факультету педагогіки і психології  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка**Карабін О. Й.,**кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
інформатики та методики її навчання  
Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка

**PROJECT ACTIVITY AT INFORMATICS LESSONS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF  
JUNIOR SCHOOLCHILDREN  
ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**SUMMARY:** the theoretical bases of the project activity at the lessons of informatics as a means of development of junior pupils are considered; the aspects of engagement of the project activity and the main characteristics of the project activity with the classification of projects are determined; the system of design work and peculiarities of formation of information literacy as a component of the information culture of the personality were discovered; The structure of project activity for pupils of elementary school age is noted. At the organizational-activity stage, the stages of the project activity in the educational process of the junior pupil are determined.

*Key words:* educational process, pedagogical technologies, information literacy, information culture, project activity.

**АНОТАЦІЯ:** розглянуто теоретичні основи проектної діяльності на уроках інформатики як засобу розвитку молодших школярів; визначено аспекти задіяння проектної діяльності та основні характеристики проектної діяльності з класифікацією проектів; виявлено систему проектної роботи та особливості формування інформаційної грамотності, як складової інформаційної культури особистості; відзначено структуру проектної діяльності для учнів молодшого шкільного віку. На організаційно-діяльнісному етапі визначено етапи проектної діяльності в освітньому процесі молодшого школяра.

*Ключові слова:* освітній процес, педагогічні технології, інформаційна грамотність, інформаційна культура, проектна діяльність.

**Постановка проблеми:** Більше століття суспільство закріплює за школою дві основні функції: розвивальну та соціальну або адаптативну. Остання вирішується не зовсім ефективно. Тому українською школою використовуються, переробляються і оформляються у вигляді нових технологій технології західної методичної науки. Так, все більше вчителів у школах України вивчають і використовують проектну діяльність учнів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у психолого-педагогічних джерелах науковців – В. П. Беспалька, Р. С. Гуревича, Е. С. Заїр-Бек, М. Ю. Кадемії, В. Х. Кіпатрік, С. Б. Кримського, Н. В. Матяш, Ю. І. Машбиць, Н. В. Морзе, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехоти, І. П. Підласого, О. С. Полат, Л. М. Романишиної, М. М. Савчин, Г. К. Селевко, С. О. Сисоевої, В. І. Слободчикова, І. Д. Чечель та ін; концептуальні основи використання інформаційних технологій в освітньому процесі – В. Ю. Бикова, А. Ф. Верлань, С. У. Гончаренка, Р. С. Гуревича, Ю. О. Дорошенка, М. І. Жалдака, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, Н. В. Морзе,

О. Г. Мороза, Н. Г. Ничкало, Ю. С. Рамського, С. О. Сисоевої, М. І. Шкіля та ін;

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** В інформаційному суспільстві поряд з вихованням освіченої особистості особливого значення набуває формування вмінь молодшого школяра самостійно мислити, здобувати знання, працювати з різними джерелами інформації, висувати нестандартні ідеї та прогнозувати результати, виявляти творчий підхід у будь-якій діяльності.

Навчання в початковій школі супроводжується кардинальною зміною соціальної ситуації дитини. Дитина стає суб'єктом соціальних стосунків і наділяється суспільно значущими обов'язками. Вся система життєвих відносин учня молодшої школи перебудовується та обумовлюється переважно тим, наскільки успішно вона справляється з новими випробуваннями. Така соціальна ситуація розвитку учня обумовлює необхідність організації особливої діяльності, в якій дитина могла б себе реалізувати. Своєю ефективністю та універсальністю виділяється проектна діяльність. Молодший шкіль-

ний вік представляє особливу важливість для формування інформаційної грамотності, як складової інформаційної культури особистості, оскільки саме в цей період відбувається активізація розвитку пізнавальних здібностей, формування змістовних узагальнень і понять, світоглядних переконань. Відтак, все більш значущою стає наявність у особистості належного рівня інформаційної культури, яка, з одного боку, формується у результаті повсякденної діяльності під впливом засвоєння побутових знань і умінь, інформації, засобів масової комунікації, а з іншого боку, цей процес повинен структуруватися, організовуватися і спрямовуватися системами навчання та виховання і, отже, повинен бути безперервним.

**Мета статті** полягає в розкритті сутності проектної діяльності на уроках інформатики як засобу розвитку молодших школярів в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** Для роботи з молодшими школярами неможливо механічно перенести теорію методики проектної діяльності та проведення досліджень. В учнів початкової школи немає умінь самостійної роботи з літературою, не до кінця сформована здатність здійснювати зв'язок процесу діяльності з її результатом, особливо віддаленим за часом. Недостатня сформованість критичного мислення і невміння мислити абстрактно ускладнюють розвиток здатності виводити закономірності в явищах, що спостерігаються [5].

В сучасній школі особистісно зорієнтованої освіти метод проектів переживає нове народження. Метод проектів є ефективним доповненням до інших педагогічних технологій, що сприяють становленню особистості учня як суб'єкта діяльності, доповнюють соціальні відносини та значно урізноманітнюють виховний процес у закладі освіти. Для включення кожного учня в активний пізнавальний та пошуковий процес, заснований на застосуванні отриманих знань, потрібно створити адекватне навчально-виховне середовище, яке забезпечує можливість вільного доступу до різних джерел інформації, спілкування з однолітками, спільної праці під час розв'язання різноманітних проблем. Такий формат навчання передбачає залучення учнів до систематизації та набування знань, створення власних продуктів. Він розвиває навички критичного мислення, співпраці, спілкування, міркування, синтезу та стійкості в умовах обмеженого часу та визначеної мети.

Система проектної роботи охоплює як урочну, так і позаурочну діяльність. Зазвичай педагоги використовують два підходи:

- зв'язок проектів із навчальними темами (на уроці);
- використання проектів у позаурочній діяльності.

Формування проектної діяльності та проектних компетенцій в межах класно-урочної системи можливе у випадку переходу освітніх цілей навчально-виховного процесу на цілі двох основ: технологічної та світоглядної. Оскільки проектування – це послідовне виконання чітко фіксованих етапів,

на кожному з яких реалізується певне вміння, ми приходимо до висновку про по-елементне формування проектного вміння з наступним з'єднанням їх в єдине ціле – проектну культуру учня та педагога.

Для формування проектних умінь використовують такі види занять:

Перший вид – проектний урок, який складається з роботи над проектом. Це спеціально виділені навчальні години, яких не може бути багато, зважаючи на високу затратність роботи над проектом. У цьому випадку можна виграти «якістю», а не «кількістю». Вибір кількості годин і форми проведення таких уроків залежать від виду проекту. Передбачається високий ступінь самостійності учнів у виконанні проекту. Актуалізуються предметні знання закріплюються, поглиблюються, розширюються в процесі роботи над проектом і освоєння нових знань учнями.

Другий вид – урок, на якому можуть використовуватися проекти, виконані окремими учнями або групами учнів у позаурочний час з обраних тем предметного змісту, або міжпредметні проекти. На таких уроках учні презентують свій проект. Презентація – важлива навичка, яка розвиває мовлення, асоціативне мислення, рефлексію. Ми виховуємо та навчаємо в учнів вміння та навички анонсування мети, завдань, захисту роботи, навичок підсумку та висновку результатів власної діяльності.

Таким чином, оволодіння проектуванням відбувається не тільки при здійсненні цілісного проекту на уроках, а й при включенні в канву традиційного уроку елементів проектної діяльності або будь-якої частини проекту. Організація проектної діяльності в позаурочній діяльності здійснюється в рамках факультативів, гуртків, самостійної діяльності, малої академії наук, центру дитячої творчості.

Основне завдання проектної діяльності – це озброєння дитини інструментарієм для вирішення проблем, пошуку та досліджень у життєвих ситуаціях. Яким би не був проект, він завжди проходить низку чітко визначених етапів [9]. Так за бачення В. Куртецького проектна діяльність учнів складається з трьох компонентів: орієнтовно-мотиваційного, операціонально-виконавчого та рефлексивно-оцінювального. Залежно від домінуючої галузі знань та вікового складу учасників її етапи наповнюються певним змістом. Науковець сформував таку структуру проектної діяльності для учнів молодшого шкільного віку:

- I. Етап постановки мети – усвідомлення учнями конкретної задачі (організація проекту).
- II. Етап планування роботи – вибір раціонального способу дії (планування проекту).
- III. Етап виконання – реалізація діяльності, яка супроводжується поточним контролем і перебудовою за необхідності (реалізація проекту).
- IV. Етап перевірки результатів, виправлення помилок, співставлення здобутих результатів із запланованими, підведення підсумків роботи та її оцінка (підсумок проекту).

Формування проектної діяльності передбачає відпрацювання з учнями кожного із компонентів цієї діяльності. Здійснення навчальних дій над матеріалами дослідження – аналіз, синтез, порівняння, моделювання, а також оволодіння новими способами дій – сприяють розвитку учня. Оскільки це складний процес, учителю доводиться керувати проектною діяльністю учня безпосередньо, а за достатньої сформованості умінь організації проектної діяльності – приховано координувати. Формування проектної діяльності проходить кілька стадій: спочатку відбувається ознайомлення учнів з новим видом діяльності, усвідомлення його змісту; потім початкове оволодіння ним; нарешті, самостійне розроблення навчальних проектів. Таким чином формуються уміння, які складають здатність виконувати проектні дії, тобто проектні вміння [8, с. 23].

Плануючи проект насамперед потрібно переконатись, чи відповідає діяльність, запланована проектом, віковим особливостям дітей, адже учень початкової школи віком 6-10 років може зосереджувати увагу на одному предметі чи виді діяльності протягом 5-10 хвилин. Та все ж, молодший шкільний вік представляє особливу важливість для формування інформаційної грамотності, як складової інформаційної культури особистості, оскільки саме в цей період відбувається активізація розвитку пізнавальних здібностей, формування змістовних узагальнень і понять, світоглядних переконань. Особливо значущою для подальшого розвитку особистості молодшого школяра є потреба у зовнішніх враженнях. На початку навчання вона є головною рушійною силою розвитку. Тому, вчителю варто задавати захоплюючі групові, парні чи індивідуальні завдання, де результат залежить від спільної співпраці та поетапного виконання інструкцій [4, с. 456-478].

Проблема проекту або дослідження, яка забезпечує мотивацію включення школярів у самостійну роботу, повинна бути в галузі пізнавальних інтересів учнів і знаходитися в зоні їх найближчого розвитку. Тривалість виконання проекту доцільно обмежити одним уроком (можливо, спареними уроками) або одним – двома тижнями у режимі класно-позакласних занять. Крім того, важливо ставити разом з учнями і навчальні цілі для оволодіння прийомів проектування як загально навчальними вміннями [12, с. 10-11].

Також, плануючи діяльність школярів потрібно орієнтуватись на те, чи вони мають необхідний досвід виконання проектної роботи. Запланований проект має відповідати програмовим вимогам. Обов'язково треба спланувати яким мав би бути кінцевий результат. Вчитель має визначитись, чи досягнуть діти необхідного рівня знань із навчального предмета (а також чи будуть досягнуті потрібні результати у кожному з вимірів проектної діяльності). Кожен етап роботи над проектом повинен мати свій конкретний продукт. Завдяки правильно спланованій та організованій вчителем роботі залежить успіх проектної діяльності.

Найскладнішим для впровадження у навчальний процес дослідницьких проектів є організація цієї діяльності, а особливо підготовчий етап. При плануванні на навчальний рік варто виділити провідну тему чи декілька тем, які будуть винесені на проектування. Далі сформулювати відповідну кількість як індивідуальних, так і групових тем, робота над якими потребує засвоєння учнями необхідних знань і формування необхідного досвіду. Чіткість організації проектування визначається конкретністю постановки мети, визначенням запланованих результатів, виясненням вихідних даних. Важливим є використання невеликих методичних рекомендацій чи інструкцій, де вказується необхідна і допоміжна література для самоосвіти, вимоги до якості проекту, форми і методи кількісної оцінки результатів, алгоритми проектування. Варто організувати роботу таким чином, щоб учні навчалися: визначати основні і поточні (проміжні) мету і завдання; шукати шляхи їх вирішення, обираючи оптимальні; здійснювати і аргументувати вибір; передбачати наслідки вибору; діяти самостійно (без підказки); порівнювати отриманий результат з тим, що потребується; об'єктивно оцінювати процес (саму діяльність) і результат проектування [9].

Особливої уваги у початковій школі потребує також завершальний етап проектної діяльності – презентація (захист) проекту. Для цього треба допомогти молодшим школярам провести самоаналіз проекту, потім допомогти оцінити процес проектування за допомогою запитань. Також учні потребуватимуть допомоги при підготовці проекту до презентації. Захист проекту – завершальний етап його виконання, коли учні звітують про проведену ними роботу. Як правило, захист проектів здійснюється у формі виставки тих виробів, які вони створили. Крім того, доцільно просити дітей підготувати невеликі виступи з розповіддю про свій проект [12, с. 10].

Роль молодшого школяра при виконанні проекту змінюється залежно від етапів роботи. Але на всіх етапах він:

*Вибирає (приймає рішення).* Слід пам'ятати, що надаючи право вибору, ми не тільки мотивуємо учня, а й формуємо в нього почуття причетності. Вибір повинен закріпитися в свідомості учня як процес прийняття на себе відповідальності.

*Вибудовує систему взаємовідносин з товаришами, учителями.* Мова йде не тільки про рольову участь у командній роботі. Взаємодія з учителем-консультантом дає можливість освоїти ще одну рольову позицію. Вихід за межі школи в пошуках інформації або для перевірки (реалізації) своєї ідеї змушує вступати у взаємини з дорослими людьми (бібліотекар, дворник тощо) і однолітками з нових позицій. Відносно дорослих особистостей відбувається перехід з позицій соціальної інфантильності (він – відповідальний опікун, я – безвідповідальний споживач) на позиції співпраці (він – професіонал, виконує свою роботу й ухвалює

рішення, я – людина, яка робить конкретну справу й несе за неї відповідальність).

*Оцінює.* На кожному етапі виникають різні об'єкти оцінки. Учень оцінює «чужий» продукт – інформацію з позицій її корисності для проекту, запропоновані ідеї з позицій їх реалістичності тощо. Водночас він оцінює продукт своєї діяльності і себе в процесі цієї діяльності. Для того, щоб навчити школярів адекватно оцінювати себе й інших, необхідно дати їм можливість поміркувати над тим, що дала кожному з них участь у проекті, якими є складники успіху, що не вдалося (нерозуміння, брак інформації, неадекватне сприйняття своїх можливостей тощо). Навіть невдалий проект має велике позитивне педагогічне значення. Аналіз (самоаналіз) об'єктивних і суб'єктивних причин невдач, несподіваних наслідків діяльності, розуміння помилок посилюють мотивацію для подальшої роботи, наприклад, формують особистий інтерес до нового знання, якщо «провал» проекту обумовлений неправильною інтерпретацією інформації або неперевіреними даними. Подібна рефлексія дозволяє сформувати оцінку (самооцінку) навколишнього світу і себе в мікро і макросоціумі.

**Висновки з проведеного дослідження та перспективи.** Застосування проектною діяльністю в освітньому процесі молодших школярів дозволяє наблизити такий вид діяльності до життя та соціальних потреб учнів, навчальний матеріал адаптувати до реальних життєвих ситуацій, а процес набуття знань простим і доступним.

#### **Список літератури:**

1. Безкоровайна В. І. Метод проектів як засіб підвищення ефективності пізнавальної діяльності URL:[http://www.rusnauka.com/10\\_DN\\_2014/Pedagogica/5\\_165280.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_DN_2014/Pedagogica/5_165280.doc.htm). (дата звернення: 28.07.2018)
2. Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць; (Серія «Педагогічні науки») / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», В. 15, 2015. 386 с.
3. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Вип. 122, Ч. 1 / Чернігів. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка; голов. ред.

О. М. Носко. Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2017. 276 с. (Серія: Педагогічні науки), с. 205

4. Маруненко І. М., Неведомська Є. О., Бобрицька В. І. Анатомія і вікова фізіологія з основами шкільної гігієни: Курс лекцій для студ. у ВНЗ. К.:Професіонал,2006. 480 с.

5. Метод проектів «Метод, що руйнує шкільну рутину» з досвіду роботи Цвєтасової І.В., вчительки початкових класів спеціалізованої школи №211 міста Києва URL:[https://ippo.if.ua/predmety/kidcenter/media/files/metod\\_proekt\\_metod.doc](https://ippo.if.ua/predmety/kidcenter/media/files/metod_proekt_metod.doc) (дата звернення 05.10.2018)

6. Метод проектів у розумінні американських педагогів URL:[http://allref.com.ua/uk/skachaty/Metod\\_proektiv\\_u\\_rozuminni\\_amerikans-kih\\_pedagogiv](http://allref.com.ua/uk/skachaty/Metod_proektiv_u_rozuminni_amerikans-kih_pedagogiv) (дата звернення: 05.09.2018)

7. Михайлишин Романа. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2016. Вип. 31. С. 11–18

8. Онопрієнко О. В. Проектна діяльність у початковій школі: методичний посібник. К.: ТОВ «СІТІПРИНТ», 2013. 83 с.

9. Проектна технологія. Початкові класи URL:<https://sites.google.com/site/skilnijekspres/dla-vciteliv/proektna-tehnologia-pocatkovi-klasi>(дата звернення 14.10.2018)

10. Сліпкевич Л. Особливості навчання інформатики в початкових класах. Методичні рекомендації. Долина: РМК, 2014. 66 с.

11. Щекатунова Г. Д. Проектна діяльність у початковій школі. URL:[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IC0Ook2PdlgJ:ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/proektna\\_dijalnist\\_u\\_pochatkovij\\_shkoli.doc+%&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IC0Ook2PdlgJ:ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2015/08/proektna_dijalnist_u_pochatkovij_shkoli.doc+%&cd=1&hl=ru&ct=clnk&gl=ua) (дата звернення: 05.06.2018)

12. Юрчик О. В. Впровадження проектною технології в навчальний процес. [ Навчальний посібник ] /Хмельницький: НВО №5, ім. С. Єфремова, 2015. 88 с.

*Pavlova O.G.**the lecturer at the Department of pedagogy, psychology  
UC "Kharkiv humanitarian pedagogical Academy" KRC**Павлова Олена Геннадіївна**викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту  
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР*

**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION FOR  
PEDAGOGICAL ACTIVITY IN FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL CLASSES**  
**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

**ANNOTATION:** pedagogical conditions for the formation of professional motivation for the pedagogical activity of future teachers of elementary school are theoretically grounded. The essence and specificity of the organization of psychological and pedagogical support in the context of the professional training of future teachers are analyzed. The role of value attitude towards pedagogical activity in the professional formation of a young teacher is determined.

*Key words: teacher of elementary school, professional motivation, pedagogical activity, psychological and pedagogical support, pedagogical values, value attitude.*

**АНОТАЦІЯ:** теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Проаналізовано сутності та специфіку організації психолого-педагогічного супроводу в розрізі професійної підготовки майбутніх вчителів. Визначено роль ціннісного ставлення до педагогічної діяльності у професійному становленні молодого вчителя.

*Ключові слова: вчитель початкових класів, професійна мотивація, педагогічна діяльність, психолого-педагогічний супровід, педагогічні цінності, ціннісне ставлення.*

**Постановка проблеми.** Система сучасної вищої освіти у відповідності до запиту суспільства особливу увагу приділяє особистості вчителя початкових класів та умовам підготовки майбутнього педагога. Початкова школа сучасності потребує висококваліфікованого, конкурентоспроможного вчителя, який вільно орієнтується в соціокультурному питанні, виявляє активність реалізуючи особистий, творчий потенціал в професійній діяльності, має здібності самонавчання та саморозвитку. Відтак, актуальності набуває виявлення педагогічних умов, які забезпечать суб'єктність та стимулюватимуть готовність до безперервного професійно орієнтованого саморозвитку та, головне, потреби в ньому. Першорядною складовою оптимізації особисто-професійного розвитку майбутнього вчителя початкових класів під час навчання в закладі вищої освіти є формування й подальший розвиток професійної мотивації до педагогічної діяльності.

Ґрунтуючись на результатах вивчення та аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури, хочемо акцентувати увагу на тому, що існуючі наукові концепції та технології в галузі формування професійної мотивації студентів не мають достатнього рівня досліджень проблеми формування професійної мотивації до педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів. Отже, констатуємо проблему, яка полягає в потребі теоретично розробити і обґрунтувати педагогічні умови формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи та створені методичного забезпечення, яке б відповідало цьому процесу

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.**

Для дослідження мотиваційного питання важливими є роботи, у яких розкрито загальні питання мотивації (Х. Хекхаузен, А. Леонтьєв, В. Леонтьєв, А. Маслоу, А. Маркова, В. Мясішев, С. Рубінштейн), мотиваційні механізми (В. Вілюнас, Є. Ільїн, Ш. Магомед-Еміне), вивчено професійну мотивацію (А. Вербицкий, О. Гребенюк, Н. Кузьміна, Ф. Савина), охарактеризовано особливості процесу формування професійної мотивації студентів (Д. Браун, М. Дьяченко, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Кандилович, Г. Олпорт, Ю. Орлов, В. Семиченко, Н. Токар, Ф. Хоппе, Н. Яковлева та ін.), зокрема педагогічних закладів вищої освіти (М. Барковська, О. Зуброва, Е. Ісаєв, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, М. Сметанський та ін.).

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Забезпечити формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів можливо за наявності зовнішнього управління цим процесом, а саме створення спеціальних педагогічних умов: психолого-педагогічний супровід процесу професійної підготовки на основі діагностики мотивів та формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

Основні питання сутності та специфіки організації психолого-педагогічного супроводу в розрізі професійної педагогіки висвітлюють у своїх дослідженнях Г. Безюлева, М. Битянова, Н. Глуханюк, А. Горбатюк, М. Єрмолаїва, Е. Зеєр, Є. Казакова.

Наприкінці XX ст. психолого-педагогічний супровід широко використовували в освітньому процесі, як засіб розвитку особистості та інструмент з надання допомоги. Професійна підготовка вищої школи сьогодні досить широко використовує психолого-педагогічний супровід з метою організації успішного навчання і професійного становлення майбутнього фахівця.

Н. Осухова стверджує, що супровід – це особлива форма здійснення пролонгованої соціальної та психологічної допомоги, яка передбачає підтримку природного розвитку реакцій, процесів і станів особистості [7].

Пояснення дослідниками суті психолого-педагогічного супроводу різняться. В педагогічній науці супровід визначають у більшості, як діяльність, що створює умови ухвалення оптимальних рішень у різнопланових життєвих та професійних ситуаціях [4]. З точки зору психології, супровід трактують як систему професійної діяльності, яка створює умови успішного адаптування особистості до обставин його життєдіяльності. Взагалі правильна організація психолого-педагогічного супроводу може допомогти людині вийти до нової «зони розвитку», яка досі була недосяжною [4].

Термін «психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу» пояснюють, як цілеспрямований, безперервний процес, який передбачає дослідження, аналіз, формування, розвиток, корекцію усіх суб'єктів навчально-виховного процесу та специфічну підтримку і допомогу.

Психолого-педагогічний супровід процесу професійної підготовки майбутнього педагога – це рух разом зі змінною особистості студента, разом з тим, своєчасна вказівка можливих професійних перспектив, а при необхідності – психологічна і педагогічна допомога і підтримка у виборі шляхів професійного та особистісного розвитку [2, с. 16-17].

Компонентами психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки виступають: систематичне відстеження соціально-психологічних характеристик студента і динаміки їх розвитку в процесі навчально-виховного процесу; надання студентам можливості самостійно обирати освітні програми для успішного навчання і професійного розвитку; створення спеціальних психолого-педагогічних і соціальних умов для надання допомоги студентам, які відчувають проблеми чи труднощі протягом навчання [3, с. 216]. Запропоновані компоненти, дозволяють визначити психолого-педагогічний супровід як багаторівневе і поліморфне утворення, основна функція якого – стимулювання тієї індивідуальної сукупності особистісно-значущих потреб суб'єкта професійної підготовки [3, с. 217].

Враховуючи особливості професії вчителя початкової школи, психолого-педагогічний супровід професійної підготовки студентів цієї спеціальності варто характеризувати, як цілісну систему організації діяльності, під час якої створюються психолого-педагогічні умови успішного оволодіння майбутньою професією і формування професійної

мотивації, що має забезпечити успіх майбутньої професійної діяльності в початкових класах. Основним завданням супроводу студентів факультету початкової освіти, протягом професійної підготовки, вважаємо оптимальний розвиток кожного студента, індивідуальність (здібності, інтереси, схильності, розвиток) якого має забезпечуватися психолого-педагогічною підтримкою. До психолого-педагогічного супроводу студентів має бути включеною кваліфікована допомога розрахована на всі етапи навчання у закладах вищої освіти; диференціація супроводу відповідно індивідуальним особливостям будь-якого студента і етапів його професійної підготовки. Значення визначеного напрямку роботи полягає у скоординованості діяльності всіх суб'єктів процесу підготовки майбутнього вчителя на створення умов, які забезпечать успішне професійне самовизначення, формування професійної свідомості та вплив на усвідомлене працевлаштування випускників за фахом.

Вчені психолого-педагогічних наук (А. Зимянський, Н. Золотих, А. Корнілова, С. Мінюрова, О. Остроумова та ін.) визначають три етапи, з яких складається психолого-педагогічний супровід професійної підготовки студентів протягом процесу освоєння педагогічної спеціальності в закладах вищої освіти:

- адаптаційний – передбачає організацію сприятливих умов адаптації студента на початку професійної підготовки. Показником успішного подолання даної сходинки є особисте самовизначення і вироблення комфортного поведінкового стилю.

- інтенсифікаційний – має на меті допомогти студентові в утвердженні професійно-соціально-особистісного становлення, яке відбувається в межах простору ЗВО. Саме цьому етапу характерно початок професійної соціалізації, розвиток та вдосконалення професійних знань, процес переоцінки значної кількості сформованих цінностей, активна стадія формування професійної мотивації. Відтак супровід допомагає визначити життєві орієнтири та професійні перспективи.

- ідентифікаційний – вагомим значенням набуває профідентичність, ступінь її сформованості, та рівень готовності до професійно-педагогічної діяльності; продовжується переорієнтація цінностей. Головне завдання супроводу на цьому етапі – допомога у визначенні професійної самореалізації та майбутнього місця роботи, будуючи план майбутнього професійного зростання. У підсумку майбутній педагог має ідентифікувати себе з отриманою професією вчителя початкових класів, виявляти готовність виконувати професійні обов'язки та вміння презентувати себе, як хоча й молодого, але далекосяжного спеціаліста.

Дехто з дослідників (А. Зимянський та ін.) до вищезазначених етапів психолого-педагогічного супроводу долучає етап професійного відбору абітурієнтів, пояснюючи це тим, що за спеціально створених умов під час вступного конкурсу можна зменшити адаптаційний період зарахованих студентів.

Отже, першою педагогічною умовою формування професійної мотивації до педагогічної діяльності можна вважати психолого-педагогічний супровід процесу професійної підготовки на основі діагностики мотивів.

Працюючи над проблемою професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів, потрібно пам'ятати про відмінність процесу її формування від формування професійної мотивації студентів, які навчаються за іншими спеціальностями. Першочергово звертаємо увагу на важливе значення ціннісної орієнтації студентів, без урахування якої неможливо побудувати якісну, професійноорієнтовану, мотиваційнообумовлену підготовку майбутнього педагога початкової освіти, через те що студент, змінюючи позицію власного становлення на суб'єкту, залежить від взаємозв'язку цільових орієнтирів та системи цінностей.

Досить часто мотивоване та ціннісне відношення людини в психолого-педагогічній літературі об'єднують як взаємодоповнюючі. Є.Н. Шиянов визначає мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, як внутрішню основу активної громадської, професійної та педагогічної позиції особистості вчителя, підкреслюючи його спонукальну дію та вплив на тривалість, продуктивність та результат цієї діяльності [11].

Проблему цінностей та ціннісного ставлення вивчали різні науки (філософія, психологія, соціологія, педагогіка) та науковці багатьох галузей, зокрема: С. Анісімова, Г. Балла, І. Бех, Л. Божович, В. Вербець, Л. Виготський, М. Головатий, В. Гриньова, Г. Дубчак, І. Зязюн, М. Каган, П. Менцера М. Пірен, М. Рокич, С. Рубінштейн, М. Савчин, П. Таланчук, В. Тугарінов, Л. Хомич, Є. Шиянова, Я. Щепанський, В. Ядов та інші. Вивченню педагогічних цінностей учителя початкових класів свої роботи присвятили С. Бадюл, С. Мартиненко, В. М'ясищев, Г. Нагорна, В. Паскар, Л. Хоружа, Р. Хмельюк.

Поняття «цінність» має значну кількість пояснень, які зумовлено специфікою певної науки та різницею підходів до його трактування. В науці частіше за все використовують такі пояснення вказаного поняття:

- значущість та ідеал, створений суспільною свідомістю. (М. Головатий, А. Машенцева, А. Цветков)
- спрямованість на об'єкт або матеріальну формі втілення ідеалів (С. Возняк, П. Гуревич, В. Кононенко, М. Рокич, С. Рубинштейна).
- складова психологічної структури особистості, факт свідомості та джерело взаємозв'язку особистості з навколишньою дійсністю та мотивацією її поведінки (Б. Ананьєв, В. Братусь, Д. Леонтьєв).

Відповідно до цього, дехто з науковців пояснюють цінності, як об'єктивні, а дехто – суб'єктивні феномени, хтось з них твердить, що цінність є відношенням, інші вважають її якістю. Суб'єктивно цінність – це установка, відношення особистості, а

об'єктивно – відображення її спрямованості [8]. Професійні цінності визначаються відповідно будь-якій професії та пояснюються, як особисто-специфічні фактори, які є підґрунтям вибору людини професійної сфери діяльності та забезпечення соціально-значимого підсумку цієї діяльності. Для педагогічної діяльності особливе значення має залежність результативності діяльності та характер ціннісних орієнтацій її суб'єкта. Педагогічні цінності можна порівняти з внутрішнім емоційним регулятором діяльності, від якого залежить сприйняття світогляду, змісту та якісних характеристик педагогічної діяльності [1].

Педагогічні цінності відображають орієнтири суспільної і професійної активності педагога, вони є гуманістичними за визначенням, так як зосереджують в собі широкий діапазон всіх духовних цінностей суспільства. Тільки в тому випадку, якщо професійні цінності педагогів становитимуть цілісну систему, вони стануть головними регуляторами їх професійної діяльності [5, с. 11].

З точки зору філософії ціннісне ставлення розцінюють як поняття високої спільності і протиставляють пізнавальному відношенню до навколишнього світу. Педагогічне пояснення «ціннісного ставлення» конкретизує і набуває специфічного змісту та дає визначення – це усталена система відношення вчителя до всіх суб'єктів професійної діяльності включаючи й себе.

Важливість ціннісного ставлення при формуванні професійної мотивації зазначає Ю.А. Лязіна, яка розглядає намір молоді людини продовжити освіту у закладах вищої освіти, не тільки як його готовність до зміни звичної системи інформаційної взаємодії, а й апріорне усвідомлення цінностей майбутньої професійної діяльності. Очевидно, що якщо престиж і відповідні йому соціальні цінності майбутньої професії недостатньо привабливі для особистості, то в її мотиваційній структурі домінуюче місце займуть лише соціально-статусні аспекти. Відповідно до цього складається певна стилістика процесу соціалізації людини, яка характерна прагненням досягти результату (отримати диплом про вищу освіту і формально заявити про свій соціальний статус) шляхом найменших власних витрат. І, навпаки, усвідомлення причетності до «престижної» сфери професійної діяльності багато в чому обумовлює високий рівень цілеспрямованої пізнавальної активності особистості. В даному випадку, соціально-статусні установки імпліцитно присутні в сфері професійної мотивації молоді людини, стимулюючи процес професійної соціалізації [6, с. 3].

Сучасна початкова школа потребує вчителя, який навчався за умов формування системи педагогічних цінностей. Більш того, навчання майбутнього вчителя початкових класів в вищій школі має відбуватися виходячи з детермінації ціннісно-змістового відношення особистості безпосередньо до навчання, образу професіонала (ідеалу), до власного потенціалу. «Процес формування педагогічних цінностей вчителя початкових класів виступає

важливим соціально-етичним і духовним потенціалом, реалізація якого має стратегічне значення для його сталого функціонування і розвитку в умовах здійснення національних проєктів у сфері освіти, що реалізуються відповідно до європейських інтеграційних процесів» – зазначає І. Червінська [10, с. 246].

Процес формування педагогічних цінностей потребує спеціально створених умов та керування. На формування цінностей впливає об'єктивна дійсність студента, а точніше процес опанування професійних компетенцій. Як результат – майбутній вчитель втілює осмислені професійні цінності, зіставляючи їх з особистими та узгоджуючи їх із своїми прагненнями, бажаннями, колом інтересів.

Як зазначено в дослідженні Л.П. Разбегаєвим, в досвіді ціннісного самовизначення суб'єкт співвідносить суспільну оцінку з оцінкою іншого суб'єкта і особистим досвідом (рефлексія, самооцінка). Знання про цінності з зовнішніх, нормативних переходять у внутрішню вимогу до себе. В єдине смислове поле об'єднуються потреби, інтереси, установки, позиції, ідеали, здійснюється ціннісне утворення особистої мети, формується потреба і здатність бачити, знаходити сенс своєї життєдіяльності [9, с. 36]. Досягти єдності власного розвитку та кар'єрно-професійного росту майбутнього вчителя початкових класів можливо за умови, якщо становлення фахівця відповідає визначальним її ціннісним уявленням.

В нашому дослідженні стверджуємо, що цілеспрямоване формування ціннісної складової майбутнього педагога, змінює його погляди на оточуючий світ та власні пріоритети, а в результаті стає відображенням упевненості правильності професійного вибору, осмислення професійної мети та прийняття її як власної цінності. Сформовані у студентів педагогічні цінності стають їх орієнтиром у будь-якій діяльності. Якщо педагогічні цінності для педагога набули суб'єктного характеру, то це свідчить про його не лише особистісне, а й професійне зростання.

Грунтуючись на вище зазначених фактах, вважаємо за можливе, що суть процесу формування педагогічних цінностей пояснюється трансформацією структурних складових професіоналізму як суспільно значущих цінностей в особистісні та реалізації їх в діяльності. перейшовши в розряд особисто-значущих, вказані цінності стають внутрішнім регулятором діяльності вчителя початкових класів. Ціннісне ставлення стає вищим рівнем ставлення вчителя до своєї педагогічної діяльності.

Безпосередньо, процес формування педагогічних цінностей доцільно починати під час етапу адаптації студентів до нових умов навчання. Імовірна цікавість до нового оточення, освітнього середовища, майбутньої професії та прагнення отримати знання, що допоможуть в успішному оволодінні професією та впевненість у правильності свого професійного вибору стануть відправною точкою формування ціннісного ставлення до майбутньої професії. В подальшому ціннісне ставлення значно

вкорінюється в професійних інтересах та усвідомлюється студентом, як напучення щодо діяльності в особистій та професійній сфері у процесі отримання власного педагогічного досвіду (аудиторні заняття, поза аудиторна діяльність, педагогічна практика), що уможливорює переорієнтацію, переоцінку та асиміляцію власних та професійних цінностей. А передовий педагогічний досвід, який студенти мають вивчати, виконує спонукальну функцію рівнятися на успішних, авторитетних, поважних педагогів, як приклад життєвої та професійної діяльності.

Сучасні психолого-педагогічні дослідження свідчать, про можливість цінності набути спонукальної властивості мотиву. Але це ймовірно за умови її інтеріоризації особистістю з одного боку, а з іншого – якщо особистість має вміння чіткого формулювання мети своєї діяльності, виявлення ефективних засобів їх реалізації, вірного та своєчасного контролю, оцінки та корекції власних дій.

Професійне становлення, розвиток та успіх майбутнього вчителя початкових класів багато в чому залежить від ціннісного відношення до діяльності, яку він виконує. Отже, другою педагогічною умовою формування професійної мотивації до педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів ми визначаємо формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності.

**Висновки і пропозиції.** Формування професійної мотивації до професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів має забезпечуватися реалізацією двох педагогічних умов: психолого-педагогічний супровід процесу професійної підготовки на основі діагностики мотивів та формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Специфіка організації психолого-педагогічного супроводу з метою формування професійної мотивації до професійної діяльності за напрямом підготовки «Початкова освіта», передбачає скоординовану діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу на створення умов для успішного професійного самовизначення, формувати професійну свідомість та впливати на свідоме працевлаштування випускників за фахом.

Отримавши кваліфікаційну професійну підготовку, за умови цілеспрямованого формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності та психолого-педагогічного супроводу протягом навчання, ціннісне ставлення до професійної діяльності стає спонукаючим фактором майбутнього вчителя початкових класів виключаючи зовнішній вплив після закінчення ЗВО. Тобто, сформоване ціннісне ставлення здобуває мотиваційний характер і молодий спеціаліст, який отримав вищу освіту та зіткнувся з реаліями педагогічної діяльності без можливості консультування, підтримки та заохочення, які він отримував під час навчання вмотивований на професійний розвиток та зростання.

Перспективи дослідження полягають у конкретизації навчально-педагогічних заходів, які мають бути спрямованими на вдосконалення системи професійної педагогічної підготовки студентів з метою



формування професійної мотивації до педагогічної діяльності.

#### Список літератури:

1. Абдрафикова А. Р. Система профессиональных педагогических ценностей в представлениях студентов – будущих педагогов [Электронный ресурс] / А. Р. Абдрафикова, А. Р. Кавиева // Сборник научных трудов Международного форума (Казань, 3-5 июня 2015 г.), – 2015. – Режим доступа до ресурсу:

<http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/29923/modern-2015-3-7.pdf?sequence=-1>.

2. Батаршев А. В. Система психолого-педагогического сопровождения профессионально-личностного развития педагога [Электронный ресурс] / А. В. Батаршев // ЧиО. №1 (42). – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-psihologo-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya-professionalno-lichnostnogo-razvitiya-pedagoga>.

3. Горбатько А. Н. Процесс адаптации первокурсников и профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе. Известия Академии педагогических и социальных наук / А. Н. Горбатько // Изд-во Московского психолого-социального института. – 2008. – С. 213–217.

4. Казакова Е. И. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб: Питер, 1997. – 126 с.

5. Коротаева Е. В. Профессиональные ценности профессии педагога: понятия и классификации

/ Е. В. Коротаева, Е. Н. Матвейчук // Философия образования. – 2012. – №3. – С. 11–14.

6. Лязина Ю. А. Социальные перемещения молодежи в студенчество : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук / Ю. А. Лязина – Уфа, 1999. – 25 с.

7. Осухова Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н. Г. Осухова. // Школьный психолог. – 2001. – №31. – С. 5–12.

8. Панин М. С. Ценностное отношение к педагогической деятельности [Электронный ресурс] / М. С. Панин // Мау, 3. – 2013. – Режим доступа до ресурсу: <http://waucondastore.com/cennostnoe-otnoshenie-k-pedagogicheskoy-deyatelnosti/>.

9. Разбегаева Л. П. Теория и практика гуманитаризации образования: ценностно-коммуникативный подход : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук / Разбегаева Л. П. – Волгоград, 2001. – 48 с.

10. Червінська І. Соціокультурна детермінація професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / Інна Червінська // Гірська школа українських карпат. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/mAx/Мои%20документы/Downloads/gsuk\\_2013\\_10\\_64.pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/mAx/Мои%20документы/Downloads/gsuk_2013_10_64.pdf).

11. Шиянов Е. Н. Формирование материально-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности : дис. канд. пед. наук / Шиянов Е. Н. – Москва, 1982. – 210 с.

**Shaparenko C. A.**

*Ph.D., Associate Professor,*

*Dean of the Faculty of Preschool and Special education and History*

*Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy” of Kharkiv Regional Council*

**Шапаренко Христина Андріївна**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*декан факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії*

*Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради*

#### THE APPLICATION OF THE PEDAGOGICAL TRAINING IN THE PROCESS OF PERSONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE PRESCHOOL EDUCATION TEACHERS

**SUMMARY:** The article reveals the possibilities of pedagogical training in the process of personal self-improvement of future preschool education teachers. The directions of the pedagogical training usage in the process of personal self-improvement of future preschool education teachers are outlined.

The types of pedagogical training are singled out: personal development training, creativity training, professional communication training.

The types of basic interactive learning methods used in the process of pedagogical training are characterized.

The role model method is described as a diagnostic, prognostic and correctional means of personal self-improvement of future preschool education teachers.

*Key words: personal self-improvement, future preschool education teacher, pedagogical training, self-education of a person, self-development of personality.*

**АНОТАЦІЯ:** У статті розкриваються можливості педагогічного тренінгу у процесі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти. Окреслено напрями застосування педагогічного тренінгу у процесі особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Виокремлено види педагогічного тренінгу: тренінг особистісного розвитку, тренінг креативності, тренінг професійного спілкування. Охарактеризовано типи базових методів інтерактивного навчання які застосовуються у процесі проведення педагогічного тренінгу.

Описано рольовий метод як діагностичний, прогностичний і корекційний засіб особистісного самовдосконалення майбутніх педагогів дошкільної освіти.

*Ключові слова: особистісне самовдосконалення, майбутній педагог дошкільної освіти, педагогічний тренінг, самовиховання особистості, саморозвиток особистості.*

**Formulation of the problem.** The process of training the competitive specialists of the modern format, capable of self-development, the adoption of non-standard decisions, the active perception of the new, is based on the personal readiness of the future specialist to continuous self-improvement. In the system of higher pedagogical education, the latest educational technologies of developmental training are adopted into the practice of education, successfully solving the assigned tasks of the qualified specialists' professional training.

First, this is achieved due to the openness, flexibility and high efficiency of the educational process at any stage, which allows talking about the implementation of the heredity principle at the level of construction and organization the education and training system.

At the same time, the provision of individual capabilities, abilities and, most importantly, needs of the individual in the system of vocational training is often understood formally and is not traced in the educational standards of the modern generation.

The effective form of individualization the educational process, ensuring the need for continuous self-improvement, transforming teacher's inner world by him- or herself, which leads to a fundamentally new system and way of life, is a pedagogical training that allows purposefully create professional situations.

**Analysis of actual research.** Sources of information in modern scientific and pedagogical literature show that proper attention has always been given to the problem of self-improvement at various stages of human life (A. Vladislavlyev, A. Darynsky, N. Nychkalo, S. Sysoeva, G. Tsvetkova, etc.). Theoretical and practical questions of the formation the personality themselves are represented in works by S. Arkhipova, G. Balla, L. Rybalko, T. Cherkashina and others.

The use of training as a means of adapting a person to professional activity, reprogramming the behavior and human activity is represented in the schools of Leipzig (Manfred Forveg, Tradel Alber), Tallinn (H. Mikkin), Leningrad (L. Petrovska, Yu. Yemelianov, S. Makshanov).

The term "training" (from English train, training) has a number of meanings: education, upbringing, training. There are many definitions of this concept. For example, Y. Yemelyanov considers training as a group of methods aimed at developing the ability to study and mastering any complex activity [4, p.10]. Also, training is defined as a means of reprogramming the managing the behavior and activity model that already exists in humans [5, c.24]; as intensive training with practical orientation [2, p.291]; as a special

method of obtaining knowledge that differs from its analogs by the fact that all its participants learn from their own experience; as a specially created favorable environment, where everyone can see and understand their pros and cons, achievement and defeat easily and with pleasure.

Today, researchers allocate several types of training: socio-psychological training, partner communication training, sensitivity training, creativity training associated with psycho-gymnastic exercises, which aimed at the formation and development of skills and guidance for effective communication [4, p.10- 15].

**The purpose of our research** is to determine the possibilities of pedagogical training in ensuring the process of personal self-improvement of future preschool education teachers.

**Presenting the main material.** The feature of true educators at the higher level of «acme» development is the special, deeply realized need for self-improvement, the presence of motives for self-development and self-education, the desire for self-realization and self-development of the individual, the focus of ideological orientations on the spiritual and moral values of being and the awareness of the importance of their own preparation to the education of the future personality. Non-standard solution of professional tasks, expanding the scope of professional activity will enable the future teacher to move to higher levels of personal development (N. Kuzmina, M. Kukharev, A. Linenko, V. Sagada, and others).

As the analysis of educational practice shows, barriers of personal self-improvement of the preschool education teacher can be:

- personal anxiety of a student who studies or works in the climate of authoritarian pedagogy;
- rigidity of thinking, which is caused by the lack of opportunities for creative activity in the structure of traditional education and professional activities;
- a tendency to conformism, which is caused by a shortfalls in the type of educational process, lack of conditions for the educational process' individualization;
- failure to make independent decisions and to seek alternative approaches to solving various problems.

It is exactly in the process of organizing pedagogical trainings the overcoming of the above-mentioned barriers and solving the main tasks of personal self-improvement of future preschool education teachers are possible, namely: increasing the students' self-esteem; direction of the cognition process of the "I"-concept; forecasting, planning of yourself, your own place in the surrounding world; formation of oneself in order to achieve their own aspirations; formation of skills in

managing pedagogical communication in the process of professional and pedagogical situations.

We define pedagogical training as a means of influence on the personality of the teacher, focused on the use of active methods of group pedagogical activity in order to provide the process of personal self-improvement, the formation of constructive behavior skills, working out the system of skills (organizational, communicative, gnostic, perceptual, etc.).

*The training of personal development* is aimed at the developing students' communication skills, discussing the problems of interaction with other people (both adults and peers) to prevent interpersonal conflicts.

In the process of organizing training sessions, the teacher solves the following tasks: to identify and overcome the difficulties that for different reasons are experienced by students of the first year in communicating with teachers, parents, other adults, peers; students' training for communication, which prevents conflict situations; prevention of moral experiences, mental discomfort of students during adaptation in an educational institution; creating an attitude for personal development.

The purpose of *the creativity training* is to create a developing environment that encourages students to display creative thinking and behavior.

The main tasks that are solved during the training exercises are the following: formation of students' readiness for self-development and self-improvement; creation of a projection for the achievement of professional and personal "acme"; creation of conditions for revealing of initiative in making decisions about rethinking of own opportunities, solving creative tasks.

*Professional training* focuses on the students' attention on the process of professional self-improvement, the solution of intrapersonal conflicts, contradictions; provides formation of practical skills of self-development in educational activities and solves the following tasks: the disclosure of peculiarities of pedagogical interaction, actualization of the participants' needs in personal self-development and self-improvement; creation of a reflexive environment, which promotes the activation of all aspects of the participants' personality through co-creation.

Application of pedagogical training in the educational process helps to solve problems in the process of personal self-improvement in the following ways:

- the development of empathy, tolerance, sociability, congruence, activity, autonomy, initiative, creativity and flexibility of thinking;
- the education of the need for self-knowledge, self-development, self-improvement, interests, analysis of the socio-psychological situation in the educational process of future teachers, development of self-confidence and communicative training;
- the formation of skills of random attention, observation, provision of muscular freedom; the development of natural behavior skills in a children's staff, in another public place, emotionally appropriate behavior;
- the support of innovative pedagogical skills, observation of own behavior, actions of other students and teachers;

- solving staged tasks from different situations of teaching a subject;

- working out actions in certain circumstances; training methods: attracting children's attention, increasing the interest to the subject being studied, memorizing educational material, active work in the classroom;

- increasing the culture of teaching: the study of pedagogical concepts – the tact, the discipline of communication, etiquette and ways of including these concepts into own style of interaction with preschoolers.

The purpose of pedagogical training is the formation of students' knowledge, skills and abilities of self-organization, self-education, organization of various types of pedagogical activity; working out of partner skills in situations of educational interaction; the education of a personal relation to the components of self-improvement.

In the process of pedagogical training, each participant has the opportunity to get some information about himself, which involves rethinking of the "I-concept", the concept of "Other", "I-ideal", thus initiating the nomination of tasks for personal self-improvement.

Therefore, pedagogical training as a means of future educators' education creates real conditions for self-understanding, self-development, self-improvement and self-realization in professional activities.

In modern literature, as a rule, there are three types of basic methods of interactive teaching that are used in the process of conducting a pedagogical training:

a) discussion methods – group discussions, examination of incidents from practice, analysis of the situation of moral choice, etc. ;

b) game methods – didactic creative games, business (managerial) games, role games, game psychotherapy, psychodrama correction), counter play (a method of awareness of communicative behavior);

c) sensitive training (training of interpersonal sensitivity, perception, self-understanding, empathy).

It should be noted that such a division of pedagogical training methods is rather conditional. These groups of methods complement and mutually satiate each other. For example, when practicing empathy it is appropriate to use the method of group discussion or game modeling.

In the process of communication-dialogue exploitation, the most effective form will be group discussion. The objects of discussion can be personal, professional, managerial problems and interpersonal interactions of all participants of the educational process. Thanks to the group discussion, the individual position of each participant is shown; alternative approaches and points of view are demonstrated. Discussion methods involve the development of the following skills, meaningful in communication: to analyze real situations, to separate the main thing from the secondary one; to act creatively, spontaneously, overcoming the propensity to old behavior patterns, self-doubt, negative attitude to public speaking; prevention and solution of conflict situations; the development of spontaneity and attentiveness, the ability to adequately perceive another opinion,

tolerance to other participants in the educational process.

The effective means of organizing pedagogical training is the method of synectics, which we considered in the context of the small group theory. This method allows to influence the creative activity (creativity) of individuals effectively. At the same time, attention was paid on attempts to surpass themselves, the refusal from standard approaches. The problem is to intensify the thinking of participants through creative competition, where every student desire to take on the greatest part of creative decisions of non-standard pedagogical situations.

The effectiveness of the synectic session is ensured by its gradualization: problematization and purpose-setting; discussion, which aims the "dismissal" from elementary decisions; critical analysis and selection of the most original ideas; summing up the creative work of the leader.

Role games allow you to extend the experience of participants in the pedagogical training by presenting them with a sudden situation in which it is proposed to take the position (role) of any of the participants and then develop a way that will lead to this situation to the logical conclusion (game). Thus, the role-playing game is a method of psychological modeling, which aims to obtain a psycho-correction effect due to intensive interpersonal communication and the implementation of joint activities by a group of people in a gaming simulation of real or imaginary events (Nikandrov V.). Role games create conditions for the establishment of feedback immediately after the end of the game interaction. With role games, new ideas are easier to accept and student settings to change. Role games allow students to "try" a variety of behaviors, try their hand in challenging situations that require quick solutions.

Their advantage is that joining a game tends to be easier and faster than entering a genuine professional activity and the skills that are formed in it make it easier to establish contact with people in real life, achieve pedagogical goals, not get lost in difficult professional situations. In addition, the atmosphere in the audience, the equality of communication between students and teachers with trust and mutual respect allow students to increase their self-esteem, to be sure of their own forces for the formation of an individual style of pedagogical activity.

In addition, during the game participants are developing new modeling skills and learn to react to changing circumstances. Role games promote the development of professional skills: constructive, organizational, communicative, projective. They allow forming the professional thinking and the ability to process information rapidly and objectively in a context of its constant change, as our observations evidenced.

In modern didactic practice, the role-based method is an influential diagnostic, prognostic and corrective tool for personal self-improvement of future preschool education teachers. Such game provides the opportunity to identify the individuality of each student, his creative abilities, develops the ability to put themselves into place of others, to understand their positions and

feelings better, and also creates conditions for better understanding of norms and rules of behavior, communication. This, in turn, contributes to the awareness of the significance of socio-psychological and pedagogical factors in management of other people and in interaction with them. In addition, there is a significant professional experience of more objective analysis of both own behavior and behavior of others, the professional competence of a specialist develops.

**Conclusions and perspectives of further exploration.** Experience shows that the usage of pedagogical training helps the teacher to adapt students to practical activities, to teach them to communicate properly with their pupils, to prove the necessity of personal development, and show the versatility of the pedagogical process. Training exercises help to develop the students' pedagogical abilities and skills to master such complex activity as the activity of the educator. The introduction of training exercises in classes helps to reproduce the professional skills of the teacher practically, which is impossible during normal practical classes.

Pedagogical training helps students to learn the peculiarities of paired and group forms of work. They practice exercises of the transferring and mastering of information in a pair. Work in groups activates students, increases the efficiency of their activities. Consequently, future teachers can, by operating a specific material of their discipline, apply these exercises to classes first into instructor-led conditions, and then in practice. Prospects for further research we see in the development of training organization issues that will help to address the issues of prevention and correction of teachers' emotional burnout syndrome, the development of the complex of exercises to overcome stress factors of different orientations.

#### References

1. Arkhangelskii S.Y. Educational process in High School, its legitimate basis and methods/ S.Y. Sytnikov. – M.: Vyssh. shk., 1980. – 368 p.
2. Emelyanov Yu.N. Active socio-psychological education/ Yu.N. Emelyanov. – L., 1985. – 342 p.
3. Kan-Kalyk V. A. Training of professional pedagogical communication / V. A. Kan-Kalyk. – M. : Mol. gvardiya, 1990. – 96 p.
4. Pyatakova G.P., Zayachkivska N.M. Modern pedagogical technologies and methods of their application in High School: educational methodical manual for students and graduates of High School / G.P. Pyatakova, N.M. Zayachkivska. – Lviv : Publishing centre of LNU named after Ivan Franko, 2003. – 55 p.
5. Sytnikov A.P. Acmeological training. Theory. Methodology. Psycho technologies / A. P. Sytnikov. – M., 1996 – 56 p.
6. Yablonska T.M. Psychological pedagogical conditions of activating self-perfection of the person// Current problems of psychology: Col. of sciences works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk. – K.: SE «Informational analytic agency», 2015. – Vol. X. – Psychology of education. Genetic psychology. Medical psychology. – Ed. 27. – 774 p.

# ПСИХОЛОГІЧЕСКІЕ НАУКИ

УДК 159.922:356.13(043.3)

*Volynets N.V.*

*Candidate of Psychological Sciences, Docent,  
Senior Researcher of Sector of organization of scientific researches of  
Research Department,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine  
named after B. Khmelnytsky*

**Волинець Наталія Валентинівна**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
старший науковий співробітник відділення організації наукових  
досліджень науково-дослідного відділу,  
Національна академія Державної прикордонної служби України  
імені Богдана Хмельницького*

## **PARTICULARITIES OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS AND COUNSELING OF THE STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE ON THE PROBLEMS OF EXPERIENCING PERSONAL WELL-BEING ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА КОНСУЛЬТУВАННЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ З ПРОБЛЕМ ПЕРЕЖИВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

**SUMMARY:** In the article are represented the peculiarities of conducting psychological diagnosis and counseling of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine on experiencing of personal well-being. The description of the developed screening-questionnaire of personal well-being of border guards is presented. The program of psychological counseling on the problems of experiencing personal well-being is proposed. The stages of counseling and methods and techniques of correction and support of the personal well-being experience of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine are described.

*Key words: personal well-being, screening-questionnaire of personal well-being, psychological counseling on the problems of personal well-being.*

**АНОТАЦІЯ:** У статті представлено особливості проведення психологічної діагностики та консультування персоналу Державної прикордонної служби України з питань переживання особистісного благополуччя. Представлено опис розробленого скринінг-опитувальника особистісного благополуччя прикордонників. Запропоновано програму психологічного консультування з проблем переживання особистісного благополуччя. Описано етапи проведення консультування та методи і прийоми корекції та підтримки переживання особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України.

*Ключові слова: особистісне благополуччя, скринінг-опитувальник особистісного благополуччя, психологічне консультування з проблем переживання особистісного благополуччя.*

**Постановка проблеми.** Сучасні дослідження особистісного благополуччя базуються на фундаментальних положеннях гуманістичної, екзистенціальної та аналітичної психології: теоріях самоактуалізації особистості А. Маслоу, індивідуалізації К.-Г. Юнга, пошуку сенсу життя В. Франкла, особистості Р. Мейя, психічного здоров'я М. Ягоди та ін., а також на концепції психологічного благополуччя Н. Бредбурна, моделі суб'єктивного благополуччя Е. Дінера, теорії самодетермінації Р. Райана та Е. Десі, моделі суб'єктивного благополуччя К. Ріфф. Не зважаючи на різноманіття теоретико-методологічних підходів щодо дослідження особистісного благополуччя, його психологічна діагностика проводиться на основі інструментарію зарубіжних науковців, адаптованого переважно російською мовою, а технологія психологічного консультування з проблем переживання особистісного благополуччя описується переважно в контексті консультування з питань збереження психологічного та психічного здоров'я [1; 2].

**Аналіз попередніх досліджень.** Проблемам психологічної діагностики різних аспектів благополуччя особистості присвячено праці Р. Березовської [3], Т. Данильченко [4], Н. Каргіної [5]. Ю. Черняєвої [6] та ін. З метою психологічної діагностики рівних аспектів особистісного благополуччя (суб'єктивного, професійного та соціального благополуччя, якості життя та задоволеності життям) використовуються: адаптований і валідизований російською мовою варіант англійської методики The scales of psychological well-being, розроблений К. Ріфф – опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф, представлений у двох редакціях – П. Фесенка і Т. Шевеленковою [7], та Л. Пергаменщика і Н. Лепешинської [8], україномовний варіант цього опитувальника адаптовано С. Карскановою [9] шкала суб'єктивного благополуччя Г. Перуе-Бадю в адаптації М. Соколової [10]; методика оцінки професійного благополуччя Є. Рут [11]; опитувальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя» Т. Данильченко [12], шкала задоволеності

життям Е. Дінера та шкала суб'єктивної оцінки щастя С. Любомірські [13]; шкала загальної каузальної орієнтації Е. Десі і Р. Райана в адаптації О. Дергачевої [14]; шкала суб'єктивної оцінки задоволеності життям [15], шкала задоволеності життям Н. Лебедевої [16], опитувальник для оцінки якості життя в модифікації Н. Водопьянкової [17], опитувальник оцінки якості життя SF-36 в адаптації О. Садальської та С. Єніколопова [18], опитувальник якості життя та задоволеності в адаптації О. Рассказової [19] тощо. Велика кількість психодіагностичного інструментарію виявлення різних аспектів особистісного благополуччя ускладнює вивчення цього феномену і обумовлює необхідність розробки опитувальників для експрес-діагностики особистісного благополуччя. Питання впровадження та реалізації програм психологічного консультування висвітлено переважно в працях зарубіжних вчених: М. Лейссен (особливості проведення психологічного консультування з питань благополуччя через пошук та розкриття екзистенційних аспектів здійсненності життя) [20]; Дж. Мадьяр-Мойе, Р. Оуенса і К. Конулі (підходи та процедури психологічного консультування з проблем благополуччя з позиції позитивної психології) [21], Л. Хамілл (консультативна програма усвідомлення, еволюції, вимірювання, поліпшення тотального особистісного благополуччя та окреслення перспектив на майбутнє) [22], Х. Тхіел (особливості психологічного консультування з питань благополуччя на робочому місці) [23], Я. Павлоцької (особливості надання психологічної допомоги при різних типах благополуччя) [24].

**Виділення невирішених раніше частин проблеми.** Відсутність комплексних психодіагностичних методик та прикладних методик і програм психологічного супроводу, підтримки, допомоги, а також методичних рекомендацій щодо цільового впливу на різні аспекти особистісного благополуччя вимагає розробки психодіагностичного інструментарію та програми психологічного консультування з проблем переживання особистісного благополуччя персоналу ДПС України.

**Мета статті** полягає у висвітленні методичних особливостей психологічної діагностики та консультування особистісного благополуччя прикордонників.

**Виклад основного матеріалу.** З метою психологічної діагностики та виявлення особливостей особистісного благополуччя прикордонників було розроблено скринінг-опитувальник особистісного благополуччя персоналу ДПС України. Концептуальною основою скринінг-опитувальника стала емпірична модель особистісного благополуччя персоналу ДПС України та розроблена на її основі типологія особистісного благополуччя прикордонників. Скринінг-опитувальник особистісного благополуччя персоналу ДПС України призначений для експрес-діагностики рівня та індивідуально-типологічних особливостей особистісного благополуччя прикордонників. Він складається з 73 тверджень стосовно переживань, відчужань, думок,

установок, позицій тощо, які досліджуваним потрібно оцінити за наступною схемою: якщо їхні переживання, відчужання, думки, установки, позиції відповідають твердженням, зазначеним у тесті опитувальника, необхідно означити відповідно цифри від 1 до 6, де 1 – мінімальний ступінь переживання (думки, відчужання, переконання тощо), ... , а 6 – максимальний ступінь; якщо зазначених у якомусь твердженні описано переживання (думки, відчужання, переконання тощо), яких у Вас немає – необхідно означити цифру 0. У твердженнях скринінг-опитувальника особистісного благополуччя персоналу ДПС України правильних та неправильних відповідей немає – важливою є лише думка досліджуваних. За результатами тестування визначаються рівні переживання особистісного благополуччя (високий, середній з тенденцією до високого, середній з тенденцією до низького та низький) за шкалами особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності, особистісної гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку та досягнень. Загальний показник особистісного благополуччя розраховується як сума усіх означених досліджуваними балів. З метою виявлення рівнів переживання особистісного благополуччя прикордонниками контексті таких його складових використовується наступна таблиця розподілу пунктів скринінг-опитувальника: 1) низький рівень переживання особистісного благополуччя відповідає відповідям від нуля до двох балів у твердженнях; 2) середній з тенденцією до низького рівень переживання особистісного благополуччя відповідає відповідям з трьома балами у твердженнях; 3) середній з тенденцією до високого рівень переживання особистісного благополуччя відповідає відповідям з чотирьома балами у твердженнях; 4) високий рівень переживання особистісного благополуччя відповідає відповідям від п'яти та шести балів у твердженнях. Загальний показник особистісного благополуччя як сума усіх отриманих балів за всіма твердженнями опитувальника, характеризується високим (діапазон 350-438 балів), середнім з тенденцією до високого (діапазон 261-349 балів), середнім з тенденцією до низького (діапазон 147-260 балів) та низьким (діапазон 0-146 балів) рівнями, що характеризується відповідними рівнями особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності та гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійно-організаційної мотивації, професійного розвитку та досягнень прикордонників.

Скринінг-опитувальник особистісного благополуччя персоналу ДПС України також дає можливість виявити типи переживання особистісного благополуччя прикордонників: особистісно-орієнтований, професійно-орієнтований, кар'єрно-орієнтований та соціально-орієнтований.

Прикордонники з особистісно-орієнтованим типом особистісного благополуччя переживають благополуччя в контексті як особистісної, так і професійної здійсненності власного життя. Це особи з

почуттям вільного власного вибору (свободи), які знаходять реальні можливості дії в будь-яких ситуаціях, приймають персонально обґрунтовані рішення; мають чіткі уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб вибудовувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс; здатні конструктивно реалізовуватися у зовнішньому світі, рішуче і відповідально ним керувати, готові приймати активну участь у власному житті та вибудовувати його; отримують задоволення від взаємин з керівництвом та колегами; вони проявляють інтерес до роботи, позитивно ставляться до себе як до фахівців, які можуть реалізувати свій професійний потенціал, мають виражене диференційоване уявлення про себе як представників певної професійної спільноти і в зв'язку з цим сформоване позитивне емоційне ставлення до себе (самоствалення) і до цінностей професійної спільноти ДПС України, з якою себе ідентифікують, впевнені у своїй професійній компетентності та в тому, що в професійному плані є авторитетом для колег, керівництва, близьких; високо оцінюють результати своєї професійної діяльності, високо оцінюють результати професійної діяльності та отримують задоволення від реалізації професійного потенціалу. Вони переживають органічну єдність власної особистості з обраною професією (внутрішню узгодженість професійного самоствалення), усвідомлюють власні особистісні якості як передумови для професійних успіхів та перетворення професійних успіхів в імпульси прогресивного особистісного розвитку; знають як використати власні індивідуальні властивості для конструктивного розв'язання суперечностей і досягнення високих результатів у професійній діяльності, а також як використати ці протиріччя і досягнення в якості стимулів до подальшого особистісного зростання; їхньою провідною кар'єрою орієнтацією є можливість жити в різних місцях та задоволення потреби у досягненнях; переживають задоволеність повсякденною діяльністю, умовами праці та досягненнями на роботі, переживають піднесення, позитивний вплив роботи та незалежності, у них переважає хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього, вони здорові (у них відсутня психоемоційна симптоматика); для них велике значення має соціальне оточення; вони відшукують можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності (служіння як кар'єрна орієнтація); можуть переживати самоприниження як фіксовану установку на негативне оцінювання або втрату смислу своїх індивідуальних якостей в контексті трудової діяльності і професійної кар'єри через самозвинувачення в ситуаціях професійного неуспіху, коли вони покладають провину на себе незалежно від того, чим насправді обумовлені проблеми чи невдачі на роботі, а вихід з зазначених негативних переживань в позитивний простір та задоволення потреб у винагороді та в умовах праці сприяє переживанню благополуччя; мають чітко сформовані професійні цілі та яскраво виражену потребу у визнанні; вони переживають професійне

самоприйняття, прагнуть до професійного розвитку, формують позитивні відносини в колективі, володіють здатністю до ретроспективної рефлексії: аналізу та оцінки здійсненої діяльності, подій, що мали місце в минулому, достатній рівень усвідомлення, розуміння і структурування досвіду, отриманого в минулому, передумов, мотивів, умов, етапів та результатів діяльності, а також можливих помилок, причин власних невдач та успіхів; здатності до ситуативної рефлексії: самоконтролю поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатності до обмірковування особистістю своєї поточної діяльності та розгортання процесів прийняття рішення; схильності до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях.

Прикордонники з кар'єро-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя як результату успіхів в кар'єрі. Ці особи мають яскраво виражену потребу у цікавій роботі та орієнтовані на стабільність роботи як постійної роботи з мінімальною ймовірністю звільнення; їхньою провідною кар'єрою орієнтацією є інтеграція зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації, що забезпечують їм можливість для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності і можливості здійснити вагомий внесок в успіх організації. Вони переживають особистісне благополуччя за умови володіння владними повноваженнями, що дають можливість для прийняття ключових рішень, та управління людьми, проектами тощо зі значними делегованими повноваженнями. Для них важливим є врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій та робота в команді (переважання командної роботи над владними настановами). Вони переживають задоволення потреби у досягненнях та орієнтовані на регулярний менеджмент в управлінні; інтеграцію стилів життя як спосіб збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою як врівноваження різних сфер життєдіяльності – кар'єри, сім'ї, особистих інтересів тощо. Для них кар'єра асоціюється із загальним стилем життя, врівноважуючи особисті потреби, потреби сім'ї та кар'єри, відповідно в організаційних відносинах вони потребують також врахування їхніх особистісних і сімейних проблем. Вони переживають задоволення потреб у винагороді та в умовах праці, у них переважають позитивні стимули винагороди та заохочення у мотивації, потребують переважання в управлінні цілісності над дезінтеграцією та інноваційності над консервативністю організації професійної діяльності персоналу, а також переважання у відносинах співпраці у діяльності над конфліктністю, які сприяють переживанню особистісного благополуччя. Ці особи переживають задоволеність рівнем компетентності та потреб у взаємостосунках та у визнанні; володіють здатністю до ретроспективної рефлексії: аналізу та оцінки здійсненої діяльності, подій, що мали місце в минулому, достатній рівень усвідомлення, ро-

зуміння і структурування досвіду, отриманого в минулому, передумов, мотивів, умов, етапів та результатів діяльності, а також можливих помилок, причин власних невдач та успіхів; здатністю до ситуативної рефлексії: самоконтролю поведінки в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналізу того, що відбувається, здатності до обмірковування своєї поточної діяльності та розгортання процесів прийняття рішення; схильності до самоаналізу в конкретних життєвих ситуаціях, а також здатністю до перспективної рефлексії: аналізу майбутньої діяльності та поведінки, планування, прогнозування можливих наслідків тощо, що проявляється у ретельному плануванні деталей власної поведінки, зверненні до майбутніх подій, орієнтації на майбутнє.

Прикордонники з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя як процесу реалізації себе як професіонала. Це особи, які мають чіткі уявлення про власну спроможність вибудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його смисл; вони несуть відповідальність за себе і своє життя, спроможні доводити до кінця рішення, прийняті на підставі особистих цінностей з усвідомленням обов'язковості цього для себе або зобов'язань перед іншими людьми. Вони позитивно сприймають власне минуле як досвід, що сприяє їхньому розвитку і є передумовою сьогодення, що виражається у теплоті, сентиментальному ставленні по відношенню до минулого, та орієнтовані на перспективне майбутнє: мають цілі і плани на майбутнє, планують досягнення майбутніх цілей і отримання винагород тощо; переживають переважно емоційно позитивні стани та задоволення потреби у цікавій роботі; задоволеність реалізацією професійного потенціалу; задоволення потреби у досягненнях. Вони впевнені у своїй професійній компетентності, вмілості, досвідченості (переживають професійну самоповагу, яка проявляється через самовпевненість як тверду переконаність в бажаності, привабливості власного «Я» для інших осіб з кола професійного спілкування, впевнені в значущості і винятковості своїх професійних знань, умінь і навичок, а також ділових якостей, мають домагання на професійний успіх і соціальне визнання, а також через самоприв'язаність як прихильність до себе як суб'єкта професійної діяльності, що показує ступінь стійкості і консервативності професійної «Я-концепції»). На загальному позитивному фоні самоставлення у прикордонників з професійно-орієнтованим типом особистісного благополуччя переважає стан суб'єктивної задоволеності наявним рівнем розвитку професійно важливих знань, умінь і навичок, здібностей і особистісних якостей, що поєднується з почуттям самодостатності, автономії при здійсненні професійних обов'язків і прийнятті професійних рішень. Умовою особистісної самоєфективності цих прикордонників є відсутність стабільного місця проживання та можливість отримання досвіду в різних регіональних напрямках

прикордонного відомства. Ці особи переживають значущість соціального оточення в контексті спільного вирішення проблем, унеможливлення переживання самотності, розширення відносин з сім'єю, друзями, колегами та іншими людьми; переживають процес власного життя через інтерес до нього, його високу емоційну насиченість та наповненість смислом; володіють здатністю до перспективної рефлексії: аналізу майбутньої діяльності та поведінки, планування, прогнозування можливих наслідків тощо, що проявляється у ретельному плануванні деталей власної поведінки, зверненні до майбутніх подій, орієнтації на майбутнє.

Прикордонники з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя орієнтовані на переживання благополуччя в контексті соціальних взаємодій. Це особи, які переживають переважно емоційно позитивні стани й почуття та отримують задоволення від реалізації потреби у цікавій роботі; реалізують власний інтерес до роботи та отримують задоволення від взаємин з керівництвом; переживають задоволення потреби у досягненнях; задоволеність умовами праці, у них переважає хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього; можуть переживати самозвинувачення як усвідомлення себе у якості перешкоди для продуктивної трудової діяльності та кар'єрної самореалізації. Вони отримують задоволення від «общинності» організації прикордонного відомства, що дає можливість працювати в «общинній» спільноті, яка формується на взаємних симпатіях прикордонників, групових інтересах, групових нормах поведінки, і орієнтована на мотивування до здійснення професійної діяльності, а також у задоволенні потреб у винагороді, в умовах праці та креативності. Провідною кар'єрною орієнтацією прикордонників з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя є виклик, пов'язаний з успіхом подолання ними перешкод, з вирішенням нерозв'язаних складних проблем; вони орієнтовані на те, щоб «кидати виклик»: виконувати більш важку роботу або працювати в особливих та/або екстремальних умовах діяльності, в середовищі складних міжособистісних відносин, а процес боротьби і перемога є важливішими для них, ніж конкретна сфера діяльності або кваліфікація. Прикордонники цього типу особистісного благополуччя мають яскраво виражену потребу у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаєностосунків при значній близькості взаємин, які базуються на довірі.

Психологічне консультування з проблем переживання особистісного психологічного благополуччя є інструментом недирективного психологічного впливу на персонал ДПС України, зокрема на переживання особистісної здійсненності життя, професійної компетентності та самореалізації, особистісної самоєфективності та гармонії, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку та досягнень в контексті унікального життєвого та професійного досвіду прикордонників. Основним завданням консультування з проблем пе-



реживання особистісного психологічного благополуччя прикордонниками є формування уявлень та способів дій, які дозволяли б персоналу ДПС України досягти особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності та гармонії, набути професійної компетентності та самореалізуватися, підвищити професійно-організаційну мотивацію, сприяти професійному розвитку та досягненням. Модель психологічного консультування з проблем переживання особистісного благополуччя прикордонниками містить наступні компоненти: 1) діагностичний (визначення запиту особистості і формування в неї позитивного ставлення до консультативної допомоги з проблем переживання особистісного психологічного благополуччя); 2) діагностико-прогностичний (окреслення та аналіз очікувань прикордонників); 3) операційно-технологічний (вибір діагностико-консультативних засобів та реалізація стратегій, методів та технологій консультування); 4) результативно-прогностичний (аналіз досягнених результатів).

Програма психологічного консультування з проблем переживання особистісного психологічного благополуччя – це короткострокова психологічна програма корекції та підтримки переживання особистісного психологічного благополуччя персоналом Державної прикордонної служби України, яка включає спостереження та самоспостереження, використання структурованого щоденника, взаємодії психолога-консультанта і клієнта та, за потреби, взаємодії клієнтів, а також домашніх завдань. Програма психологічного консультування з проблем переживання особистісного психологічного благополуччя базується на емпіричній моделі особистісного благополуччя персоналу ДПС України, яка складається з шести компонентів: особистісної здійсненності життя, професійної компетентності та самореалізації, особистісної самоефективності та гармонії, професійно-організаційної мотивації та професійного розвитку і досягнень. Кількість сеансів може коливатися від 6 до 18. Тривалість кожного сеансу може становити від 45 до 60 хвилин.

Початковий етап консультування стосується спостереження, самоспостереження та опису власних переживань особистісного психологічного благополуччя прикордонників в контексті власного життєвого досвіду в різних сферах життя за кожним з вище зазначених компонентів моделі. Після того, як переживання благополуччя описуються та усвідомлюються особистістю, на другому етапі психологічного консультування потрібно попросити прикордонника уявити, виявити та описати (а краще написати) думки, переконання та прояви поведінки, що призводять до зникнення (переривання) переживання станів благополуччя. В зазначеному аспекті виявляються та описуються також ситуації, події, умови, особи тощо, які перешкоджають, заважають чи нівелюють переживанню особистісного психологічного благополуччя прикордонниками. На третьому етапі здійснюється когнітивний рефреймінг та

реструктуризація/реорганізація дисфункціональних вимірів особистісного психологічного благополуччя, а також розробка разом з клієнтом стратегій отримання позитивного досвіду в контексті його життєвих та професійних ситуацій. Коли особистість потрапляє у коловорот негативних переживань, їй здається, що проблеми ніколи не закінчаться. Значна психоемоційна напруга, негативні емоції і переживання не дозволяють їй подивитись на свою ситуацію під іншим кутом зору. Тому завдання психолога-консультанта полягає у наданні допомоги в усвідомленні змістовних аспектів індивідуальних проблем, які унеможливають переживання особистісного психологічного благополуччя. Можливими запитаннями на цьому етапі можуть бути: Чи можете Ви назвати, що і хто в цій ситуації перешкоджає Вам переживати благополуччя?, Як ці особи (особа, оточення, керівництво, підлеглі та ін.) впливають на Ваше благополуччя?, Хто (що) сприяє переживанню Вами негативних емоцій? тощо.

Реструктуризація/реорганізація дисфункціональних вимірів особистісного психологічного благополуччя базується на реорганізації внутрішніх процесів особистості і створення нового позитивного або нейтрального досвіду реагування при будь-якому типі внутрішніх конфліктів. Дисфункціональними вимірами особистісного психологічного неблагополуччя, які опрацьовуються в процесі психологічного консультування є:

1) неможливість констатувати факт або негативний досвід особистісної здійсненності життя: відсутність (або низький рівень) персональної та ситуативної здійсненності життя, відсутність (нечіткість) життєвих цілей, відсутність свободи, відсутність (або низький рівень) відповідальності за своє життя, неспроможність (або низький рівень спроможності) вибудувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його смисл, оцінка минулого переважно як негативного, відсутність перспектив на майбутнє, переважання емоційно негативних станів, нездатність внутрішньо долати афекти, звільнятися від упередження і нав'язливих бажань, нездатність отримувати задоволення та відчувати емоційну внутрішню співвіднесеність і приймати себе разом зі своїми бажаннями і потребами, відсутність стабільної цікавої роботи, незадоволеність взаєминами з керівництвом, колегами та іншими співробітниками;

2) недостатність професійної самореалізації та професійної компетентності: відсутність (недостатність) професійного самоставлення, компетентності, авторитету та професійної затребуваності, відсутність відчуття приналежності до професійної спільноти, незадоволеність реалізацією професійного потенціалу, ставленням інших людей та відносинами з керівництвом, результатами професійної діяльності, відсутність інтересу до роботи, неможливість реалізувати власні особистісні та професійні інтереси в професійній діяльності, відсутність можливостей працювати в команді та

орієнтації на інтеграцію зусиль інших людей і відповідальності за кінцевий результат;

3) відсутність переживання особистісної самоефективності: низький рівень самоуправління, низька самооцінка особистісного зростання, самоповаги, самовпевненості, самоприв'язаності, наявність внутрішньої конфліктності професійного самоставлення, відсутність потреби у досягненнях, низький рівень компетентності управлінців в системі управління діяльністю підрозділів;

4) відсутність особистісної гармонії: погане самопочуття та здоров'я, переважання напруги, наявність психоемоційної симптоматики, пригнічення, переживання негативного впливу роботи на загальне самопочуття, неможливість зрівноважити можливості та актуалізовані особистісні потреби, потреби сім'ї та потреби кар'єри, незначущість соціального оточення, незадоволеність повсякденною діяльністю, умовами праці та досягненнями на роботі, відсутність можливості втілювати в роботі свої ідеали і цінності;

5) незадовільна професійно-організаційної мотивації: низька оцінка спроможності контролювати власне життя, вільно приймати рішення та реалізувати їх, сприйняття власного життя як нецікавого, емоційно ненасиченого та ненаповненого смислом, оцінка прожитого етапу життя та відчуття власного життя як непродуктивного та недостатньо осмисленого, самоприниження та самозвинувачення, переважання негативної мотивації та конфліктності, неможливість задовольнити потреби у креативності, у винагороді та в умовах праці, неможливість досягнення успіху через подолання перешкод і вирішення складних професійних завдань, наявність фрагментарності, консервативності в управлінні, «машинності» функціонування організації;

6) незадовільний професійний розвиток та досягнення: несформованість професійних цілей, відсутність (або низькі рівні) професійного самоприйняття, професійного розвитку, автономності, незадоволеність рівнем компетентності, професійними досягненнями, переважання негативних відносин в колективі, неможливість задовольнити потреб у взаємостосунках та у визнанні, нездатність (або низькі рівні) ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії.

У роботі із зазначеними дисфункціональними вимірами особистісного психологічного неблагополуччя психолог-консультант може використовувати методи:

1) метод рефреймінгу змісту – метод зміни значення змісту ситуації, події, тощо при незмінному контексті у вигляді алгоритму створення контексту для тієї чи іншої події, речі, почуття, в якому всі частини системи були б зорієнтовані на результат. Тобто потрібно знайти таке значення переживання, події, поведінки, яке стало б місточком від скарги та незадоволення до хоча б часткового визнання цінності того, що сталося. Цей тип рефреймінгу доцільний у випадках, коли клієнт скаржиться приблизно так: «Я відчуваю X, коли стається Y». Щоб

здійснити переформування за цим типом потрібно спитати: «Який з аспектів цієї ж самої ситуації поки що прихований для людини, міг би створити інший фрейм (значення)?» або ж «Як інакше можна описати цю ситуацію?». Досягнення ефекту гарантується врахуванням при рефреймуванні знання сутнісних критеріїв світосприймання, які має конкретна особистість. Наприклад, працівник фірми переживає неприємні емоції з приводу безпідставних, як він вважає, зауважень його безпосереднього керівника. На запитання: «Як давно став помічати зміни?» – відповідає, що раніше, коли вони сиділи в одному кабінеті, такого не було, а тепер, коли вони мають окремі кімнати, керівник кілька разів за день може прийти до нього з якимись претензіями. З розмови видно, що значущими критеріями для людини були хороші дружні стосунки та повага до нього як спеціаліста. У цьому випадку рефреймування змісту полягає в тому, щоб наштотувати клієнта на висновок про те, що керівник в зв'язку з переїздом в окремі кабінети втратив можливість вільного обміну ідеями, і тому часто заходить до нього в кабінет, щоб вислухати думку підлеглого;

2) метод рефреймінгу контексту – метод зміни контексту на такий, в якому проявлена реакція буде цінною. Тобто змінюємо контекст, залишаючи зміст події сталим. Цей тип рефреймінгу найкраще використовувати при роботі, коли клієнт скаржиться приблизно так: «Я занадто X», або «Вони занадто Y» (скарга подається як порівняльне повідомлення відносно себе або інших людей). Наприклад: «Я занадто жадібний, оскільки коли друзі просять позичити гроші, я здебільшого відмовляю, а потім довго переживаю». В процесі бесіди всі частини скарги були зорієнтовані в напрямку: «Хочеш втратити друга – позич йому гроші», тобто обговорювалися питання: Чи втрачає він через це друзів?, Що це за люди?, А чи є такі люди, які навіть після відмови залишаються поряд і які ці люди?, Яку користь може принести друзям його відмова?» тощо;

3) метод аутфреймінгу – метод зміни конфліктних ситуацій, суперечливих або різних протилежних позицій, відповідно до якого розширюється розуміння контексту проблемної ситуації до межі, коли різні позиції можна вважати правильними, справедливими, корисними тощо. Метод аутфреймінгу використовується у випадках, коли клієнт скаржиться приблизно так: «А наполягає, що це X, а В наполягає, що це Y; X і Y суперечать один одному, або виключають одне одного». Психолог-консультант ставить запитання: «В яку рамку можна було б одночасно помістити ці дві суперечливі позиції?». Процедура нагадує пошук найменшого спільного кратного в математиці. Наприклад, нівелюючи сварку подружжя, психолог-консультант наштотує клієнтів на думку про те, що вони обоє переживають з приводу сімейних проблем, оскільки їм не байдуже те, що буде далі та як до цього ставиться партнер, тобто відносини між клієнтами швидше позитивні, ніж негативні [25].

При консультуванні з питань переживання особистісного психологічного благополуччя психолог-консультант може використовувати прийоми переосмислення актуалізованих проблем клієнта та переозначення негативних переживань клієнта. Переосмислення актуалізованих проблем, які заважають пережити особистості психологічне благополуччя зазвичай подається психологом-консультантом в контексті «так може бути і це нормально», з яким клієнту в цей момент хочеться погодитись, або у вигляді запитання або висловлювання стосовно нейтральних можливостей, які дає обговорювана ситуація, наприклад: «Чи думали ви коли-небудь про те, що...», «Може, це просто...». Ефективність переосмислення актуалізованих проблем визначається виникненням «ага-моментом» – проясненням, полегшенням, осяянням. Ці моменти супроводжуються відповідними тілесними реакціями: зовнішньо – виникає рум'янець, відбуваються зміни в диханні, спад м'язового напруження, внутрішньо – виникає відчуття легкості, розслаблення, формується більш приваблива картинка змісту і контексту ситуації тощо. Переформулювання актуалізованих проблем є неефективним, якщо в ньому є виникають суперечливі твердження або якщо клієнт захищається.

Приєм переозначення психолог-консультант використовує тоді, коли йому доводиться бути в ролі своєрідного перекладача смислу того, що говорить і робить клієнт, або особи, які, на думку клієнта, перешкоджають переживанню благополуччя. Процес переозначення починається з того, що коригуються емоції клієнта з негативних та нейтральні стосовно зазначеної проблеми. Далі з метою розрядження або нівелювання протистояння клієнта, формулюється установка стосовно того, що так не можна сприймати (думати тощо) про іншу людину, оскільки її поведінка може свідчити про важкі негативні переживання і неможливість захиститися інакшим чином та виявити свої емоції, можливо з його боку така реакція є неусвідомлюваним криком про допомогу тощо. В свою чергу загострення конфліктної ситуації та затягування її вирішення може призвести до виникнення бар'єрів у спілкуванні, руйнування стосунків та інших наслідків, які перешкоджатимуть переживанню благополуччя особистістю. В процесі переосмислення психолог-консультант повертає клієнта в ситуацію «тут і тепер» і пропонує проаналізувати почуття, що зараз переживаються, та між іншим, звертає увагу на те, що відбулося, коли вони сьогодні зустрілися.

**Висновки.** Отже, розроблений скринінг-опитувальник може бути використаний у якості методу експрес-діагностики особистісного благополуччя персоналу ДПС України. Запропоновані особливості психологічного консультування з проблем переживання особистісного благополуччя прикордонників включають інтерпретацію професійної або життєвої проблемної ситуації та власного уявлення прикордонників про себе в цій ситуації, усвідомлення її особистісного змісту, формування

здатності сприймати різні життєві ситуації як можливості для самореалізації, професійного зростання тощо, окреслення нових особистісних та/або професійних цілей, визначення власних дій в майбутньому, зміну ставлення до минулого досвіду, ситуації чи осіб. **Перспективи подальших досліджень** пов'язані з розробкою тренінгу покращення, підвищення та збереження особистісного благополуччя прикордонників

#### Список літератури:

1. Соловьева С. Л. Психологическое консультирование. Справочник практического психолога. Москва : АСТ, 2010. 640 с.
2. Організація забезпечення збереження психічного здоров'я військовослужбовців / В. І. Алешенко, О. Д. Сафін, Є. М. Потапчук. Київ : ВІКНУ ім. Т. Шевченка, 2007. 134 с.
3. Березовская Р. А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований. *Психологические исследования*. 2016. Том 9. No. 45. URL : [psystudy.ru/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html](http://psystudy.ru/num/2016v9n45/1232-berezovskaya45.html).
4. Данильченко Т. В. Методичні проблеми вивчення суб'єктивного соціального благополуччя. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка*. Вип. 126 (Серія «Психологічні науки»). Чернігів : ЧНПУ, 2015. С.57–62.
5. Каргіна Н. В. Феномен психологічного благополуччя особистості: особливості діагностики. *Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Серія «Психологія»*. 2015. Том 20. Випуск 4 (38). С.63–73.
6. Черняева Ю. Е. Методики исследования «психологического благополучия». *Наука ЮУрГУ. Секции социально-гуманитарных наук : материалы 66-й науч. конф. / отв. за вып. С. Д. Ваулин; Юж.-Урал. гос. ун-т. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2014. С. 1548–1552.*
7. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П. П. Методика исследования психологического благополучия личности. *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
8. Пергаменщик Л. А., Лепешинский И.И. Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф : процесс и результаты адаптации. *Психологическая диагностика*. 2007. № 3. С. 73–96.
9. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф : процес та результати адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №1. С. 1–10.
10. Соколова М. В. Шкала субъективного благополуччя : руководство. 2-е изд. Ярославль : НВЦ «Психодиагностика», 1996. 17 с.
11. Рут Е. И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки : автореф. дис. магистр. психол. наук. : по напр. 030300. Санкт-Петербург, 2016. 172 с.

12. Данильченко Т. В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки. *East European Scientific Journal*. 2015. №3 (4). С. 20–29.
13. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. Москва : Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL : <https://publications.hse.ru>.
14. Дергачева О. Е., Дорфман Л. Я., Леонтьев Д. А. Русскоязычная адаптация Опросника каузальных ориентаций. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2008. №3. С.91–106.
15. Либина А. В. Совладающий интеллект : человек в сложной жизненной ситуации. Москва : Эксмо, 2008. 400 с.
16. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. проф. Г. С. Никифорова. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 950 с.
17. Практикум по психологии здоровья / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 351 с.
18. Садальская Е. В., Ениколопов С. Н. Психологические аспекты оценки качества жизни больных психосоматическими расстройствами. *Психосоциальная реабилитация и качество жизни* : сб. науч. трудов. Т. 137. Санкт-Петербург : НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2001. С. 321–334.
19. Рассказова Е. И. Методика оценки качества жизни и удовлетворенности: психометрические характеристики русскоязычной версии. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2012. Т. 9. № 4. С. 81–90.
20. Leijssen M. Existential well-being counseling. *Emerging Practice in Focusing-Oriented Psychotherapy. Innovative Theory, Applications and Practice* / Madison G. (Ed). London: Jessica Kingsley Publishers, 2013. P. 142–157.
21. Magyar-Moe J. L., Owens R. L., Conoley C. W. Positive Psychological Interventions in Counseling: What Every Counseling Psychologist Should Know. *The Counseling Psychologist*. 2015. Vol. 43(4). P. 508–557. DOI: [10.1177/0011000015573776](https://doi.org/10.1177/0011000015573776).
22. Hamill L. It isn't fluff: The science of well-being. 2016. URL : [https://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@mwa/documents/downloadable/ucm\\_482009.pdf](https://www.heart.org/idc/groups/heart-public/@wcm/@mwa/documents/downloadable/ucm_482009.pdf).
23. Pathways for integration into working life: Integrationsmanagement Bergedorf – office for counseling and job search in a regional network. *Mental health and well-being at the workplace – protection and inclusion in challenging times* / Edited by: Anja Baumann and Matt Muijen. German. 2015. P. 30-32. URL : [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0018/124047/e94345.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0018/124047/e94345.pdf).
24. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности : монография / Волгоградский институт управления – филиал ФГБОУ ВО РАН-ХиГС. Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. 168 с.
25. Волинець Н.В. Тренінг консультативної діяльності та психотерапії : навчально-методичний посібник. Київ : Університет «Україна», 2017. 169 с.

**Карасевич А.О.**

*Исследователь в области философских наук, магистр психологических наук  
Институт философии Национальной академии наук Беларуси, младший научный сотрудник; Социально-педагогический центр Борисовского района, педагог-психолог*

**Karasevich A.O.**

*Researcher in the field of philosophy, master of psychology  
Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Belarus, junior researcher; Socio-pedagogical center of Borisov district, psychologist*

## КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СДВГ A COMPLEX APPROACH IN EDUCATION FOR CHILDREN WITH ADHD

В статье рассмотрена проблема СДВГ как комплексная социальная проблема. Обоснована важность реализации права на полноценное образование для детей с СДВГ. Описаны общие признаки СДВГ, история вопроса и его текущее состояние. Сформулированы рекомендации для учителей и родителей при работе и воспитании детей с СДВГ. Обоснована важность комплексной, согласованной и компетентной работы учителей, психологов, врачей, родителей в коррекционных мероприятиях для детей с СДВГ.

*Ключевые слова: СДВГ, право на образование, детская психология, практические психологические рекомендации, комплексный подход в детской психологии*

The problem of ADHD as a complex social problem is discussed in this article. The importance of the realization of right to full value education for children with ADHD has been substantiated. The general symptoms of ADHD, the background of the problem and its current state are described. Recommendations for teachers and parents for the education of children with ADHD are formulated. The importance of the integrated, coordinated and competent work of teachers, psychologists, doctors, parents in education for children with ADHD is substantiated.

*Keywords: ADHD, right to education, child psychology, practical psychological recommendations, integrated approach in child psychology*

**Постановка проблемы.** Право на получение образования является одним из важнейших прав ребенка. Реализация этого права определяет интеграцию ребенка в общество, его социализацию и развитие, а значит, определяет всю его дальнейшую судьбу. Декларация прав ребенка, принятая резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 года, и Конвенция о правах ребенка, принятая резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20 ноября 1989 года, раскрывают важное значение полноценной реализации права на образование любого ребенка в любой стране мира. В этом контексте нельзя замалчивать проблему охвата полноценным образованием всех категорий детей – особенно детей с некоторыми отличиями в поведении и психике по сравнению с их сверстниками. Важность полноценной реализации права на образования для детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности представляется нам неоспоримой. Правильная слаженная работа с этими детьми со стороны родителей, учителей, педагогов-психологов, врачей способствует их полноценной интеграции в общество и реализации их потенциала. В данной статье мы предложим некоторые практические рекомендации по работе с детьми с СДВГ.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) является для системы образования Беларуси актуальной проблемой. Это неудивительно, если учесть, что СДВГ в настоящее время является одним из наиболее распространенных детских диагнозов, и, по различным данным, его частота составляет от 15% до 43% среди детей младшего школьного возраста [2, с. 150]. СДВГ распространен не только в Беларуси, но и во всем мире. К примеру, по мнению некоторых ученых, в России численность детей с СДВГ может достигать до 2 миллионов; при отстраненном же отношении к данной проблеме со стороны учителей и родителей СДВГ может вызывать такие неблагоприятные социальные последствия, как рост преступности, алкоголизма, наркомании, распространённости СПИДа [1, с. 29]. Также СДВГ является самой частой причиной нарушений поведения и появления трудностей обучения в дошкольном и младшем школьном возрасте [1, с. 29]. Парадоксально, но дети с СДВГ при высоких показателях интеллекта часто показывают низкую академическую успеваемость [4, с. 21]. Этот парадокс раскрывается в следующей красноречивой цитате: «Говоря о пациентах с СДВГ, отметим: при всем том, что является их преимуществом – активность, жизнерадостность и оптимизм, острый ум и находчивость, чувство юмора, а зачастую – талантливость в изобразительном искусстве и в музыке, они страдают от того, что не могут до конца реализовать свой потенциал, отвергаются сверстниками, становятся обузой для воспитателей, преподавателей и, как это ни удивительно, для

близких. Они – изгои для социального окружения! И это – умные и талантливые дети! Вот такой парадокс» [7, с. 52]. Подобное положительное отношение к детям с СДВГ противоречит мнению некоторых специалистов, которые считают, что дети с СДВГ – это сложные дети, которых нужно обучать на дому и которые должны дистанцироваться от общества на период проявления симптомов СДВГ – к слову, зачастую данные симптомы остаются с ребенком и переходят в его взрослую жизнь.

**Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.** Информация, изложенная в данной статье, может способствовать комплексному и всестороннему рассмотрению СДВГ и форм его коррекции и при правильном применении может помочь учителям и родителям реализовать право на полноценное образование для детей с СДВГ. Однобокий же взгляд на данный вопрос может лишать специалистов и родителей важного инструментария для работы с детьми с СДВГ, поскольку каждый такой случай, по сути, уникален, и не может быть загнан в какую-либо общую, строго заданную программу коррекции, лишенную возможности для ее модифицирования под конкретного ребенка, его психологическую и физиологическую конституцию и его внешние условия (семья, школа, друзья, досуг). Автор статьи имеет опыт практической работы с детьми с СДВГ и может сказать, что в большинстве своем эти дети умные, развитые и добрые. Порой даже непонятна реакция родителей или учителей на их поведение и сложно поверить, что такие дети могут создавать дома и в школе столько проблем. Дело в том, что такие дети нуждаются в индивидуальном подходе, и с ними нужно постоянно заниматься. Непослушание ребенка с СДВГ, его неусидчивость, его особенности поведения порой вызывают у учителей сильное раздражение. Учителя воспринимают подобное поведение на свой счет как признак неуважения, однако сам ребенок ведет себя так ввиду своей конституции, которая не такая уж трудно модифицируемая, как кажется многим педагогам. «Следует отметить, что гиперактивный ребенок искренне хочет сдержаться, но не может. В его поведении нет злого умысла – он собой действительно не владеет» [1, с. 31]. Этого, к сожалению, не понимают многие учителя. При этом зачастую они своим пренебрежительным или агрессивным поведением по отношению к непростому ребенку с СДВГ усугубляют его симптомы, а также служат плохим примером для учеников и снижают авторитет ребенка у сверстников, не говоря уже о его самооценке. Проявляя агрессию, непонимание, дистанцированность, холодность, учителя отталкивают от себя ребенка с СДВГ, делают его непопулярным среди учеников класса, отбивают у него стремление к получению знаний.

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение СДВГ как комплексного во-

проса, который может быть успешно решаем посредством согласованной компетентной работы учителей, педагогов-психологов, врачей, а также правильных действий со стороны родителей. Кроме того, в статье будут предложены общие рекомендации по работе с детьми с СДВГ.

**Основной материал.** Психическая конституция детей с СДВГ отличается от таковой их сверстников. К примеру, различия присутствуют в механизмах совладения со стрессом (копинг-стиль). У детей с СДВГ преобладают стратегии экстернализации и поиска социальной поддержки, в то время как их сверстники в этом возрасте проявляют на фоне совладания с эмоциями другие способы решения проблем, либо отвлечение и дистанцирование от них [5, с. 330]. «Специфика копинг-стиля у детей с СДВГ заключается в его явно защитном характере и отражает их неумение регулировать свои эмоции и поступки: возникающие вспышки агрессивности, особенно когда меняющаяся ситуация требует быстрой адаптации или подчинения, приводят к конфликтам и создают им плохую репутацию. Таким образом, выраженность социальных проблем у детей с СДВГ во многом обусловлена отсутствием или несформированностью у них функциональных, конструктивных навыков совладания, которые обеспечивали бы им психическую адаптацию. В связи с этим у детей данной категории формирование адекватных форм совладания выступает в качестве приоритетной задачи» [5, с. 330]. Складывается парадоксальная ситуация: ребенок с СДВГ зависит от мнения окружающих людей, но не умеет с ними продуктивно взаимодействовать, из-за чего злится и усугубляет симптомы СДВГ, что ведет к ухудшению отношений с окружением и снова вызывает агрессию в виду неудовлетворения потребности в социальном принятии и одобрении – в итоге получается замкнутый круг. К сожалению, зачастую учитель забывает, что именно его задача как педагога найти подход к ребенку с СДВГ, попытаться раскрыть его потенциал, поработать с ним и его родителями, получить знания о работе с такими детьми с помощью невероятного количества легкодоступных источников по данной проблематике. Учителя жалуются, что дети с СДВГ отнимают много их внимания, а класс может очень большим, и порою просто не хватает временных ресурсов для работы со всеми детьми. На такие жалобы можно ответить, что методы коррекции не отнимают много времени и могут быть с легкостью интегрированы в учебный процесс и помогать адаптироваться всем детям, а не только детям с СДВГ. Мало того, дети с СДВГ могут быть опорой учителя. Во время выступления автора данной статьи на практическом семинаре для педагогов Борисовского района, одна учительница рассказала примеры из своей практики, когда дети с СДВГ стали ее замечательными помощниками в классе, хотя изначально для этого не было никаких предпосылок. Следует понимать, что гиперактивность подразумевает под собой наличие большой энергии у ре-

бенка, которая свидетельствует о большом потенциале, пока еще не реализованном. Когда мы говорим о коррекции в отношении детей с СДВГ, то мы имеем в виду именно плодотворное раскрытие данного потенциала в приемлемых для социума формах, но никак не ограничение свободы личности детей с СДВГ и их плодотворного саморазвития. Именно задача взрослых (учителей и родителей) задать позитивный вектор для этой энергии, чтобы дети самовыражались в учебе, различных творческих кружках, спорте, выплескивали там эту энергию, а не выбирали дорогу к девиантному и аддиктивному поведению. Реализация права на образование для таких детей должна быть компетентной и всесторонней, тем более что таких детей становится все больше и нужно уметь учить их не только школьной программе, но и тому, как быть человеком, воспитывать в них личность. По мнению автора статьи, гиперактивность детей с СДВГ является некоей адаптацией к ускоряющемуся темпу жизни и появлению все новых технических средств. Возможно, природа заботится таким образом о том, чтобы ребенку хватало сил интегрироваться в этот динамичный мир, а сложности с вниманием являются проекцией жизни обычного современного человека, которому приходится постоянно переключаться с решения одной задачи на решение другой.

Перед тем, как перейти к формулировке основных советов для родителей и учителей по поводу методов коррекции СДВГ, кратко опишем этот синдром. Сразу следует отметить, что тема СДВГ является очень дискуссионной – у врачей, педагогов и ученых нет единого мнения по поводу строгой дефиниции этого синдрома, по поводу причин его возникновения и методов его коррекции [1, с. 29]. В классификация МКБ-10 СДВГ диагностируется в рамках гиперкинетических расстройств (F90) [6, с. 32]. В 2013 году опубликована новая версия диагностических критериев СДВГ в классификации DSM-V, и если в DSM-IV СДВГ был представлен в главе «Расстройства, обычно впервые диагностируемые в младенческом, детском и подростковом возрастах», то в DSM-V название данной главы изменено на «Расстройства развития нервной системы» [6, с. 32], что свидетельствует о частом переходе признаков СДВГ во взрослую жизнь при отсутствии должных корректирующих мероприятий, способствующих, в том числе, лучшей социализации ребенка. К основным разделам касаясь СДВГ по классификации DSM-V относятся невнимательность, гиперактивность и импульсивность [6]. В новой версии диагностических критериев СДВГ возраст начала определен до 12 лет (в МКБ-10 и DSM-IV – до 7 лет) [6, с. 34]. «Часто симптомы СДВГ отмечаются начиная с 3-4-летнего возраста. Прежде всего это относится к гиперактивности и импульсивности. Обычно гиперактивность становится первым проявлением СДВГ, по поводу которого родители ребенка впервые обращаются к специалистам. В школьные годы становятся очевидными нарушения внимания. Кроме того, по сравнению с

ровесниками, дети с СДВГ плохо себя ведут и слабо учатся в школе. К подростковому периоду исчезают яркие проявления гиперактивности, но становятся очевидными отсутствие самостоятельности, неспособность работать без посторонней помощи, низкая успеваемость в школе, частые конфликты с окружающими, плохие взаимоотношения со сверстниками, тревожность и низкая самооценка. Одновременно могут наблюдаться рискованное поведение, трудности в соблюдении правил, подчинении нормам и законам» [6, с. 31–32]. Признаками СДВГ являются (данные признаки следует рассматривать комплексно: перечисленные признаки в случае единичных несистематичных проявлений могут быть свойственны любому ребенку): нарушения процессов регуляции деятельности; чрезмерная двигательная активность, суетливость, многочисленные посторонние движения, которые сам ребенок не замечает; нарушения концентрации внимания в виде трудностей его удержания, снижения избирательности и выраженных частых переключений внимания; сверхмерная разговорчивость; неспособность усидеть на одном месте; длительность сна меньше нормы; неспособность сосредоточиться на деталях; ошибки из-за невнимательности; неспособность доводить дело до конца; низкие организаторские способности; негативное отношение к заданиям, которые требуют мысленного напряжения; отвлекание на посторонние раздражители; забывчивость; ребенок вмешивается в разговор взрослых; не может играть в тихие игры и отдыхать; выкрикивает ответ, не дослушав вопроса; не может дождаться своей очереди; переживает психологический дискомфорт и дезадаптацию; у ребенка нарушается координация тонких движений, равновесия, зрительно-пространственной координации; наблюдаются эмоциональные нарушения (неуравновешенность, вспыльчивость, нетерпимость к неудачам), нарушения взаимоотношений с окружающими вследствие «плохого поведения», нарушение сна, неумение регулировать свои действия и подчиняться правилам [1, с. 30–31; 2, с. 150; 3, с. 4]. Среди мальчиков синдром встречается в 4–5 раз чаще по сравнению с девочками» [2, с. 150].

Коррекция детей с СДВГ не может быть быстрой и стопроцентно эффективной. Важно замечать даже небольшие улучшения, воспринимать их как индикаторы верно выбранных корректирующих мер и двигаться, ориентируясь по ним, в верном направлении. Также большое значение имеет комплексный подход к коррекции поведения детей с СДВГ: помощь семье ребенка с СДВГ (просвещение родителей по данной проблематике; приемы семейной и поведенческой терапии, обеспечивающие лучшее взаимодействие в семьях детей с СДВГ; выработка у родителей навыков воспитания таких детей, включая программы тренинга родителей); просветительская работа с учителями, коррекция плана школьного обучения (особая подача учебного материала и создание такой атмосферы на уроке, которая максимально повышает возможности успеш-

ного обучения детей); консультирование (и психотерапия), диагностика и коррекция детей и подростков с СДВГ, включающая в себя среди прочего преодоление трудностей формирования навыков эффективного общения посредством специальных коррекционных занятий; лекарственная терапия в случае низкой эффективности других методов [6, с. 35]. Следует отметить, что наиболее эффективно коррекция проходит в случае, когда родители, учителя, педагоги-психологи и врачи координируют свои действия, совместно (пусть и заочно) составляют «дорожную карту» дальнейших действий по коррекции поведения ребенка, заботятся не только о внешних проявлениях активности ребенка, но и о его психике, его чувствах и переживаниях. Очень важным является аспект согласованных действий в семье. Все взрослые члены семьи должны определить общий стиль коммуникации и взаимодействия с ребенком с СДВГ, проявлять сплоченность в этом вопросе. Причина важности этого аспекта кроется в том, что дети с СДВГ должны иметь по возможности четко очерченные правила поведения. Если все члены семьи хвалят за хорошее поведение и не подкрепляют плохое, то ребенок быстрее меняет свое поведение в лучшую сторону. Но очень часто случается так, что, к примеру, папа пожурит ребенка за плохое поведение, а ребенок убежит к маме, которая его пожалеет. В таких случаях у ребенка возникает понимание ситуации как «если я даже напроказничаю, и папа меня отругает, то мама все равно пожалеет». В некоторых случаях ребенок даже специально делает что-то плохое, чтобы его отругали, а потом пожалели (и даже купили новую игрушку), причем так, чтобы это с лихвой компенсировало любое наказание. Когда члены семьи имеют один подход к воспитанию ребенка и его последовательно реализуют, то ребенок демонстрирует более стабильное поведение. А если учесть, что любое поведение ребенка – это своего рода коммуникация с внешним миром («что мне можно, а что нельзя?») и прощупывание рамок дозволенного, то единый ответ на поведение ребенка со стороны семьи (и учителей) наиболее эффективно развивает его положительные стороны.

Перечислим основные рекомендации для учителей при работе с детьми с СДВГ:

- расположение ребенка по возможности на первой парте для установления хорошего зрительного контакта и лучшего восприятия слов учителя;
- в любой ситуации необходимо служить примером и образцом для подражания – не проявлять агрессию и быть сдержанным, проявлять сопереживание;
- используя «ласковую строгость», необходимо четко задавать ребенку рамки дозволенного (то же следует советовать и родителям);
- делать перерывы через определенные промежутки времени (можно заполнять эти паузы какими-либо физкультурными упражнениями): дети с СДВГ могут активно работать в течение 10–15 минут, а потом от 3 до 7 мин их мозг отдыхает, накапливая энергию для следующего цикла, в такие

моменты ребенок отвлекается и не реагирует на слова учителя, затем мыслительная деятельность возобновляется, и ребенок снова готов к работе в течение 5–15 минут [1, с. 32];

- у гиперактивных детей внимание рассеянное, они могут «впадать» и «выпадать» из состояния сосредоточенности, особенно при отсутствии двигательной стимуляции; детям всегда необходимо двигаться, чтобы оставаться активными [1, с. 32], поэтому нельзя устанавливать строгих правил касаясь передвижений по классу во время урока, нельзя создавать условия сверхдисциплины, при этом нужно путем «ласковой строгости» устанавливать положительные нормы поведения;

- у детей с СДВГ развито непроизвольное внимание: если им что-то интересно, они могут не проявлять признаков гиперактивности, поэтому нужно делать уроки максимум интересными для учеников;

- детей с СДВГ нужно садить за парту рядом со спокойными детьми, которые будут служить примером и моделью для усваивания норм поведения;

- необходимо развивать произвольный контроль за поведением – этому способствуют интеллектуальные игры, активные игры с хорошо прописанными правилами, чтение, письмо, счет, заучивание (развитие лобных долей головного мозга);

- нужно стремиться переводить внешнюю активность ребенка во внутреннюю – развивать у него тягу к сочинительству, изобретательству и т.д.;

- большое внимание необходимо уделять взаимоотношению ребенка с СДВГ с одноклассниками: необходимо подкреплять его авторитет, давая ему какие-либо важные для класса поручения, которые ребенок сможет выполнить, и затем хвалить его перед классом;

- необходимо составить график дежурств на переменках и во время урока – это способствует развитию у детей с СДВГ чувства ответственности;

- можно также использовать «таблицу поведения» – на видном месте расположить таблицу, где было бы прописано поведение за каждый день; вместо оценок можно использовать вырезанные из бумаги «солнышки», «тучки» и т.д.; разумеется, что для детей с СДВГ требования к поведению должны быть ниже, чем у его одноклассников, и нужно поощрять любые улучшения в поведении ребенка с СДВГ;

- использование релаксационных техник, арт-терапии, также в некоторых случаях возможен телесный контакт (поглаживание по голове, объятие).

Можно перечислить следующие рекомендации для родителей по воспитанию детей с СДВГ:

- проявлять любовь, заботу и «ласковую строгость» по отношению к ребенку;

- служить для ребенка примером: не конфликтовать, вести себя спокойно, не проявлять агрессию, не общаться на повышенных тонах;

- важным является здоровое сбалансированное питание для детей с СДВГ;

- детям с СДВГ нужно много полноценного сна: чем лучше они отдохнут, тем лучше будет у них произвольный контроль на следующий день и тем лучше они будут себя вести;

- им нужен строгий и нерушимый распорядок дня, даже на выходные – чем больше ребенок будет занят в продуктивной деятельности, тем меньше он будет доставлять хлопот окружению; желательно создать точное расписание и следовать ему;

- необходимо активно проводить выходные – посещать культурные, спортивные мероприятия, гулять в парке, выезжать на природу и т.д.

- ребенок должен быть постоянно чем-то занят, необходимо стараться занимать его положительной деятельностью;

- необходимо помогать ребенку с СДВГ в общении со сверстниками, учить его, как дружить, приглашать его друзей домой и помогать организовывать их досуг и игры;

- желательно завести домашнего питомца, за которым ребенок должен ухаживать – это дисциплинирует ребенка и развивает эмпатию;

- необходимо приучать ребенка к помощи в семье и в обществе; очень полезным является график дежурств по дому, где четко прописаны обязанности каждого члена семьи: разумеется, обязанности должны соответствовать способностям ребенка и его возрасту;

- можно использовать «таблицу поведения» – на видном месте повесить красивую доску и прикреплять на нее, к примеру, «солнышки» за хорошее поведение, а за плохое поведение их снимать; при этом четко договориться с ребенком, что он получит какой-либо подарок либо поход на интересное мероприятие за определенное количество «солнышек», и обязательно выполнить обещание после того, как он насобирает их установленное количество;

- полезны игры на развитие сплоченности в семье и развитие «командного духа»: в таком случае последующие поручения и замечания со стороны родителей становятся более эффективными, поскольку ребенок воспринимает интересы «команды» (семьи) важнее своих;

- если ребенок не слышит замечаний, то необходимо медленно, спокойно и уверенно их повторить;

- желательно не отчитывать ребенка «на людях», отвести в сторону и сделать это наедине;

- не реагировать на истерики ребенка в людных местах; проговаривать перед посещениями людных мест, мероприятий и т.д. правила поведения и при их нарушении уходить с ребенком от туда, не реагируя на просьбы ребенка остаться;

- приучать ребенка к аккуратности;

- создавать для ребенка «напоминалки» (стикеры), если ребенок о чем-то регулярно забывает;



- учить ребенка культуре общения, если он, к примеру, кричит и перебивает;
- необходимо стимулировать творческую активность ребенка, поощрять стремление к рисованию, моделированию, изобретательству; приучать ребенка к спорту; отдавать ребенка на различные кружки и секции, тем самым заполняя его день продуктивной деятельностью;
- нельзя разрешать ребенку долго смотреть телевизор, «сидеть в телефоне» или играть в компьютерные игры;
- необходимо учить ребенка релаксационным методикам: дыхательным, глазодвигательным, телесным;
- эффективным является создание дневника самоконтроля, в котором нужно отображать успехи в поведении дома и в школе;
- подробно обсуждать с ребенком, что можно делать, а чего – нельзя;
- если ребенок переутомился и скоро начнет плохо себя вести, то необходимо его как-то отвлечь, выровнять настроение и дать отдохнуть;
- спокойная музыка, нединамичные мультфильмы хорошо успокаивают ребенка, в том числе перед сном;
- важно преодоление гиперопеки и гипоопеки в семье, что может быть причиной расторможенности и желания привлечь к себе внимание со стороны ребенка;
- необходимо воодушевлять и вдохновлять ребенка.

Следует также отметить, что при любой коррекции важна мера, и нельзя вдаваться в крайности: холодность так же вредна, как и излишние проявле-

ния любви. Для примера можно взять холдинг-терапию, заключающуюся в лечении удерживанием ребенка родителем в своих крепких объятиях против его воли. В определенных случаях данная терапия хорошо работает, особенно если наблюдается нехватка любви для ребенка. В таком случае ребенок не будет долго вырываться, а тоже обнимет родителя. Но если довести до крайности этот вид терапии и обнимать ребенка насильно, не слыша просьбы его отпустить, то это скорее проявление насилия. Можем также привести пример с поведенческой терапией. Если использовать поощрения и наказания без проявлений любви, искреннего сопереживания и принятия, стремления к развитию ребенка, постоянной работы с ним, то такой поведенческий метод можно назвать «дрессировкой». Если же поведенческий подход искусно вплетен в план коррекционных мероприятий, то он может быть эффективным, однако необходимо следить за динамикой поведения ребенка с СДВГ: некоторые аспекты поведенческого похода могут усилить проявления синдрома. Мы приведем таблицу поощрений и наказаний, которая при корректном использовании может быть эффективной (Таблица 1). Применение поведенческого подхода должно быть систематичным, и в его реализации нужно быть последовательным, иначе такая коррекция теряет смысл: к примеру, если ребенок после наказания заплачет, и воспитатель его пожалеет, то у ребенка может сформироваться цепочка «я сделал что-то не так – наказали – я заплакал – меня простили»). К слову, желательного изменения в поведении можно добиться и без наказаний, используя одни лишь поощрения.

Таблица 1

Виды поощрения и наказания

	С положительным подкреплением	С отрицательным подкреплением
<b>Поощрение</b>	<p><b>Суть:</b> Предъявление положительного, приятного для ребенка стимула (похвала, просмотр мультфильма, что-то вкусное, ожидаемая ребенком прогулка и т.д.) вслед за желательным, приемлемым поведением ребенка.</p> <p><b>Эффект:</b> Увеличивается вероятность желательного поведения ребенка.</p> <p><b>Пример:</b> Ребенок хорошо себя вел – его нужно похвалить, сказать, какой он/она взрослый(ая) и какая умница.</p>	<p><b>Суть:</b> Удаление неприятного для ребенка стимула (запрета смотреть телевизор, запрета играть с нравящейся игрушкой, запрета на что-то вкусное) вслед за желательным, приемлемым поведением ребенка.</p> <p><b>Эффект:</b> Увеличивается вероятность желательного поведения ребенка.</p> <p><b>Пример:</b> Разрешить смотреть телевизор (после запрета), если ребенок себя хорошо ведет.</p>
<b>Наказание</b>	<p><b>Суть:</b> Предъявление неприятного стимула вслед за нежелательным поведением. <i>Этот вид наказания использовать нельзя, за исключением тактичных словесных форм.</i></p> <p><b>Эффект:</b> Уменьшается вероятность нежелательной формы поведения.</p> <p><b>Пример:</b> Спокойно говорить после плохого поведения ребенка, что он расстроил воспитателя/папу/маму, что так плохо себя вести, объяснить почему, чтобы ребенок понимал.</p>	<p><b>Суть:</b> Удаление положительного, приятного стимула для ребенка вслед за нежелательным поведением с его стороны.</p> <p><b>Эффект:</b> Уменьшается вероятность нежелательного поведения ребенка.</p> <p><b>Пример:</b> Ребенок себя плохо вел, сказать ему, что за это он останется без сказки перед сном (просмотра телевизора, поездки в аквапарк и т.д.), объяснить ему, что так не нужно себя вести. Выполнить обещание.</p>

Также психологам, педагогам и родителям необходимо проявлять креативность в коррекционных мероприятиях по преодолению симптомов СДВГ – разумеется, в рамках разумного. Первый пример. Автор данной статьи работал с дошкольницей с СДВГ, которой скоро нужно было идти в школу. Интересный, умный ребенок обладал огромной энергией и не мог, казалось, ни минуты просидеть на одном месте. Коррекция началась с того, что психолог и ребенок стали играть в спокойные игры – девочке очень нравилось собирать пазлы, причем время за спокойными играми увеличивалось с каждым разом. К слову, во время собирания пазлов, шла непринужденная беседа между психологом и девочкой, которая охотно рассказывала о своей жизни, ее взаимоотношениях в семье и детском саду, и информация, полученная во время этих бесед, помогла дать более точные рекомендации для родителей и воспитателей по работе с девочкой. Однако в детском саду девочка продолжала проявлять чрезмерную двигательную активность, что вызывало озабоченность у воспитателей и родителей в виду того, что девочке нужно было в ближайшее время идти в первый класс, а там нужно спокойно сидеть на уроках. Психолог придумал такое занятие с девочкой: «учиться спокойно сидеть». Перед тем, как играть в пазлы, психолог сидел напротив девочки на стуле и показывал ей, как нужно сидеть на уроке. Психолог и девочка так сидели на стульях какое-то время напротив друг друга, и если девочка спокойно сидела, они играли в пазлы (заранее было проговорено, что если она будет стараться сидеть спокойно, то психолог с ней поиграет в пазлы, а если нет, то придется поиграть в следующий раз или совсем мало по времени сегодня). Время, проведенное за «спокойным сидением» на стуле увеличивалось от сессии к сессии и перед 1 сентября достигло времени обычного школьного урока. В итоге девочка легко интегрировалась в первый класс и не имела существенных замечаний по поведению. Второй пример. Мальчик (средний школьный возраст), имел много проблем с поведением в классе во время уроков – шумел, вертелся, общался со всеми, постоянно всех отвлекал, был «главным весельчаком», при этом зачастую «срывал» уроки и оказывался в кабинете директора. В итоге стал вопрос об его отчислении из школы. Удивительно, но этот мальчик прекрасно учился, выигрывал олимпиады по школьным предметам и был очень эрудирован. Вначале психолог беседовал с мальчиком на интересные для него темы (эти беседы были также очень интересны для психолога), позволяя ему проявлять свою эрудицию, затем рассказывал о приемлемых способах поднятия авторитета у сверстников (спорт, творчество, посещение культурных мероприятий и т.д.), поскольку одним из мотивов его поведения в классе было поднятие его авторитета (как мы писали выше, для детей с СДВГ очень важно мнение о них со стороны релевантной группы). Психолог много рассказывал о перспективах мальчика, о специаль-

ностях, которые ему будут очень интересны, рассказывал ему про столичные университеты. Мальчик был приглашен психологом на крупную международную научную конференцию в столицу, где мальчик себя прекрасно вел во время конференции и внимательно слушал докладчиков. Также ему был вручен сертификат участника конференции, и когда учительница показала сертификат классу, ученики аплодировали мальчику. Со временем проблемы в школе у мальчика прекратились, он стал нацелен на поступление в университет, стал послушным и собранным на уроках.

В заключение хотелось бы отметить, что в виду большой распространенности СДВГ и ее постоянного увеличения, психологу не стоит ждать, когда диагноз СДВГ поставят ребенку врачи. Психолог может сам по признакам в поведении ребенка определить, что тот, скорее всего, имеет СДВГ, и начать с ним продуктивно работать. При этом можно рассказать родителям, что у их ребенка, вероятно, СДВГ, причем нужно обязательно объяснить, что это довольно распространенное «заболевание» и очень распространённое во всем мире, и дать рекомендации по воспитанию их ребенка.

**Выводы и перспективы.** Реализация права на образование для детей с СДВГ зависит от согласованной компетентной работы учителей, педагогов-психологов, врачей, а также от правильных действий со стороны родителей. Важна работа в этом направлении со стороны общественных организаций и государственных органов. Дети с СДВГ зачастую обладают большим потенциалом: необходимо всемерно способствовать реализации данного потенциала и содействовать гармоничному становлению личности каждого ребенка.

#### Список литературы

1. Абшилава, Э. Ф. Клинико-психопатологические и патопсихологические особенности детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) / Э. Ф. Абшилава // Здоровье и образование в XXI веке. – 2015. – № 17, Т. 1. – С. 29–34.
2. Баулина, М. Е. Актуальные проблемы диагностики синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей / М. Е. Баулина // Практическая медицина. – 2013. – № 1. – С. 150–152.
3. Безруких, М. М. Интеллектуальное развитие детей 6-7 лет с СДВГ / М. М. Безруких, Е. С. Логинова // Новые исследования. – 2008. – № 17. – С. 4–20.
4. Депутат, И. С. Интеллект детей с СДВГ: психофизиологический анализ (краткий обзор) / И. С. Депутат, А. В. Грибанов, А. Н. Нехорошкова, М. Н. Панков, Л. Ф. Старцева // Журнал медико-биологических исследований. – 2013. – № 2. – С. 20–29.
5. Желобова, Е. А. Нарушения психического развития и адаптации у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) / Е. А. Желобова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. – № 132. – С. 326–331.

6. Заваденко, Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: новое в диагностике и лечении / Н. Н. Заваденко // Журнал медико-биологических исследований. – 2014. – № 1. – С. 31–39.

7. Фесенко, Ю. А. Психодиагностические и психокоррекционные методы при синдроме дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей / Ю. А. Фесенко, М. И. Лохов, Е. В. Фесенко // Специальное образование. – 2014. – № 10, Т. 2. – С. 51–57.

УДК 316.6:373.2

Клименко А. А.

Orcid iD / 0000-0001-9117-6615

## ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ПЕРЕХОДУ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОРГАНІЗОВАНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Виявлено особливості взаємин дітей з дорослими й однолітками на етапі переходу від старшого дошкільного віку до шкільного навчання, розкрито специфіку взаємин під час навчально – виховного процесу зумовлену його корінними змінами, з'ясовано соціально-психологічні та психологічні умови, що впливають на процес формування цих взаємин на етапі переходу від старшого дошкільного до шкільного навчання. Виявлено внутрішні психологічні чинники, які негативно впливають на розвиток конструктивних міжособистісних взаємин дітей з дорослими й однолітками. Запропоновано ефективні способи взаємодії дослих з дітьми на шляху до успішної соціальної адаптації.

*Ключові слова: старший дошкільний вік, соціальна взаємодія, адаптація, індивідуальний підхід, особистісно орієнтоване навчання, міжособистісне спілкування, конфлікт, нейродинамічні особливості, нервова система.*

**Постановка проблеми.** За останні роки починаючи з 2012 року дошкільні навчальні заклади та початкові школи України переживають фундаментальні зміни в організації навчально – виховного процесу. Пошук єдиного фундаменту ефективного розвитку особистості кожної дитини призводить до вимушеного перебування учасників навчального процесу у світі великої кількості інформації [1]. Тому підвищена активність у взаємодії дорослого з дитиною (застосування різноманітних форм і методів впливу на розвиток дитини, що придушують її зайвою кількістю інформації; часте перебування у місцях масового скупчення людей; непосильні емоційні навантаження; включення дітей у сферу конфліктного спілкування дорослих) є стресовою ситуацією для дитини. Як результат у практичній роботі психологів досить багато звернень, що стосуються порушення соціальної компетентності дитини старшого дошкільного віку: не слухається, не поважає дорослих, бешкетує, грубить. Всі ці проблеми тим чи іншим чином пов'язані зі стосунками дітей і дорослих, а відтак, з їхнім спілкуванням. Якщо дорослі добре розуміють дитину, знають, що її цікавить, уміють знайти прості дохідливі слова й способи впливу, багатьох проблем можна уникнути. Розвиваючи комунікативні навички, дорослий не просто навчає дитину нових видів взаємодії з іншими людьми, не просто полегшує її контакти з оточуючими, але й сприяє становленню її духовного життя, відкриває їй нові сторони зовнішнього й внутрішнього світу, формує її особистість готову до конкурентної боротьби у сфері європейсько орієнтованого середовища. Тому вивчення проблеми міжособистісного спілкування дошкільників в умовах переходу до шкільного навчання як організованої соціальної взаємодії є важливою та актуальною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій:** теоретичний базис дослідження проблеми спілкування становлять праці вітчизняних і зарубіжних науковців різних часів, Л. С. Виготський поняття спілкування сприймав, як як обмін думками, почуттями, переживаннями; О. О. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв, як один з різновидів людської діяльності, а О. Д. Урсун, визначав спілкування, як специфічну соціальну форму інформаційного зв'язку, Г. М. Андреева, як взаємодію зі стосунками між суб'єктами, що мають діалогічний характер.

Значну роль у концептуальних розробках проблеми спілкування пов'язують з іменами Л. С. Виготського, А. Н. Леонт'єва, В. М. Мясіщева, С. Л. Рубінштейна, які розглядали спілкування як важливу умову психічного розвитку людини, його соціалізації та індивідуалізації, формування особистості. Дослідженнями присвяченими проблемі виникнення та розвитку спілкування за кордоном займалися А. Фрейд, А. Маслоу, К. Г. Юнг та багато інших.

Серед вітчизняних дослідників проблемами спілкування між дитиною і дорослими займалися М. І. Лісіна та А. В. Запорожець спираючись на наукові розробки попередників вони систематизували і поглибили знання про спілкування у дітей перших років життя. Завдяки цим вченим була створена наукова школа з нормальної фізіології дитинства.

Серед сучасників проблемами спілкування дітей дошкільного віку займалися Мороз О. І. – формування міжособистісних взаємин дітей на етапі переходу від старшого дошкільного віку до молодшого шкільного віку, Піроженко Т. О. – дитина у сучасному соціопросторі, Смольникова В. С. – особливості спілкування дошкільників з дорослими та дітьми, І. Бех – присвятив багато робіт присвячених

розвитку особистості, Петрунько О. В. - медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослим та багато інших.

Наші закордонні сучасники Л. Рон Хабборд – займався проблемами начання дітей дошкільного віку, Raver С. С. та Knitzer - вивченням стратегії підвищення соціальної та емоційної готовності до шкільного навчання, Sammons Р. визначення впливу дошкільної освіти на когнітивний та соціальний розвиток дітей у різному віці. Harrison L. J., Goldfeld S., Metcalfe E. та Moore T. програми раннього навчання, які сприяють розвитку та освіті дітей.

Moffitt T.E., Caspi A., Dickson N., Silva P.A., Stanton W. антисоціальна поведінка чоловіків починаючи з дитинства до підліткового віку: історія від 3 до 18 років. Moffitt T.E., Caspi A. передумови дитинства, що формують цикл постійних та підліткових антисоціальних проявів поведінки серед чоловіків і жінок. De Winter A.F., Oldehinkel A.J., Veenstra R., Brunnekreef J.A., Verhulst F.C., Ormel J. Оцінка наслідків агресивної поведінки для психічного здоров'я підлітків у великій вибірці. Greene R.W., Biederman J., Zerwas S., Monuteaux M.C., Goring J.C., Faraone S.V. сімейна дисфункція та соціальні розлади у молоді. Greene R.W., Doyle A.E. депресивний розлад: наслідки лікування та оцінки.

**Мета статті:** полягає у висвітленні впливу проблем сфери міжособистісного спілкування старших дошкільників на формування готовності до шкільного навчання, як організованої соціальної взаємодії. Розкриття ефективних способів взаємодії дорослих з дітьми на шляху до успішної соціальної адаптації.

**Висвітлення невирішених раніше частин загальної проблеми:** полягатимуть у тому, що вперше буде визначено психологічні особливості та соціально-психологічний зміст міжособистісного спілкування старших дошкільників в умовах переходу до шкільного навчання, як організованої соціальної взаємодії; поглиблено існуючі наукові уявлення про міжособистісне спілкування старших дошкільників як базовий чинник соціальної готовності їх до навчання в школі; висвітлено вплив проблем сфери міжособистісного спілкування старших дошкільників на формування готовності до шкільного навчання, як організованої соціальної взаємодії; розкрито ефективні способи взаємодії дорослих з дітьми на шляху до успішної соціальної адаптації; посилення фахової готовності психологів і вихователів дошкільних освітніх закладів до реалізації психологічно обґрунтованої стратегії випереджувального навчання старших дошкільників із використанням спеціальної програми психологічного супроводу особистісного розвитку дітей в умовах організованих дидактичних інтервенцій, спрямованих на прискорення їхнього розумового розвитку.

**Вступ** до школи, зміна режиму життя, звикання до нового колективу і його вимог дуже часто є сильними стресовими факторами, що викликають у дитини стан психологічної напруги [2].

Дослідження психологів свідчать, що труднощі, пов'язані із переходом від старшого дошкільного віку до шкільного навчання мають усі діти. Це викликано багатогранністю структурних компонентів шкільного середовища.

Старшому дошкільнику при переході до шкільного навчання необхідно одночасно адаптуватися до нової діяльності, до соціально-психологічного мікроклімату у класі і до домінуючих у ньому ціннісних орієнтацій, міжособистісних стосунків, настроїв, системи ролей, до особливостей взаємодії із учителями багатьох предметів, до знаходження у шкільному колективі. Основними критеріями того, що дитина може адаптуватися до школи є наявність гармонії та взаємовідповідності між її організмом та освітнім середовищем у якому вона знаходиться, адекватні поведінка і взаємодія із іншими людьми. [3]

Труднощі які трапляються на шляху до гармонійного розвитку особистості не виникають раптово, а є наслідком порушення взаємодії дорослих з дитиною. [4]

**Міжособистісне спілкування старших дошкільників в умовах переходу до шкільного навчання, як організованої соціальної взаємодії.**

До 3-х років дитина має розв'язати конфлікт між автономністю (незалежністю, самостійністю) і почуттями сорому і сумнівами. У цей час, на думку Еріксона, у дитини не бажано взагалі викликати почуття сорому. В його основі лежить негативне ставлення до себе і установка дитині про те, що погана вона, а не її вчинки. [5] Ігнорування природних потреб дитини у старшому дошкільному віці може призвести до формування психологічної залежності від дорослих. Потрапляючи до школи, дитина із не вирішеним конфліктом між автономністю (незалежністю, самостійністю) і почуттями сорому часто буде пояснювати свої дії діями інших. Бажано, що дитина чітко зрозуміла, що вона зробила гарно, а що погано.

Наступний конфлікт, який бажано розв'язати до школи у період від 3 до 5 років, конфлікт між ініціативністю та почуттям провини. [5] Це пов'язано з тим що дорослі часто пригнічують дитячу ініціативу і відповідно дошкільник перестає бути ініціативним. Батькам слід набратися терпіння, врахувати, що дитина потребує допомоги або у вигляді більш чітких інструкцій як виконати той чи інший вид діяльності, або у заохоченні, або у емоційній підтримці тощо. Саме так ми допоможемо дитині вирішити внутрішні конфлікти, зазначені вище.

Дуже добре, якщо внутрішньо особистісний конфлікт своєчасно розв'язується. Оскільки у наступні вікові періоди дитині доведеться, або почувати дискомфорт через не вдало вирішені конфлікти, або розв'язувати не лише конфлікт, властивий людині у певному віковому періоді, а й попередні конфлікти.

Поведінкові труднощі у дитини можуть бути наслідком не лише її внутрішнього дискомфорту, але і стосунків із іншими людьми. Умовно можна

визначити декілька груп дітей, які потребуватимуть особливої уваги під час переходу до шкільної діяльності.

До **першої групи** відносяться діти чия самооцінка не співпадає з оцінками інших людей – вчителів та дітей. Це веде до надмірного емоційного напруження. Тому дома дитина залишається успішною, а у школі посередня. Деякі діти переживають це надзвичайно тяжко. Така дитина може стати вередливою, буде намагатися привертати увагу до себе, очікувати, щоб її похвалили і у випадку невдачі, тривожитися, сумувати і переживати. Інколи така дитина починає скаржитися на вчителя батькам, щоб заручитися їх підтримкою. І, якщо батьки не підтримують дитину, процес адаптації дитини до школи лише ускладнюється. [3] Отже, така дитина потребує, насамперед, емоційної підтримки і підсилення віри у свої сили. Дорослим необхідно акцентувати увагу дитини на її позитивних досягненнях. Крім того, необхідно допомогти дитині сформувати адекватне ставлення до вчителя і взаємодії із ним

Другу **групу складають** діти, у яких недостатній рівень підготовки до школи. Вчитель вимагає однакових результатів від усіх дітей. Виникає напруга через те, що діти, які не досягли шкільної зрілості, або не мають певного рівня підготовки (наприклад, поки ще не вміють читати, гарно ліпити чи малювати) не можуть самостійно подолати деякі шкільні труднощі. [3] Таким дітям необхідне розуміння дорослих. З кожним днем їхня доля погіршується, дискомфорт і напруга зростає. Така дитина дуже часто знаходиться у стресовому стані, особливо, під час виконання тих видів діяльності, якими їй не вдалося оволодіти на достатньому рівні.

Ззовні це може проявлятися по-різному: неуважність, нездатність засвоювати елементарні знання та уміння, намагання займатися сторонніми справами. У таких дітей, як правило, знижуються темпи розвитку уваги, пам'яті, мислення, сприйняття, мовлення. [3]

До **третьої групи** належать діти, поведінка яких зумовлюється ситуацією: коли цілі і зміст роботи співпадають з їх бажаннями, вона виконується добре; коли цілі і зміст неприємні, небажані – погано. «Ситуативні» діти і поводять себе відповідно: то раптово відмовляються від чергування по класу, то неслухняні, то вперті, то не бажають нічого робити. Якщо від них жорстко вимагати виконання обов'язків, настає емоційний спад – втомленість, безсилля, роздратованість, впертість, конфліктність. [3]

Тут має місце природний процес підйомів і спадів, який учителі не бажають помічати. У деяких випадках «ситуативних» дітей поспішають визначати як дітей з девіантною поведінкою, і якщо це відбувається, то корекція йде їм не на користь. [3]

**Четверту групу** складають діти, які випадують із сумісної діяльності. Їх визначає небажання і невміння налагодити стосунки з однокласниками. Виникає протистояння «Я-вони». Дитина хоче бути у центрі уваги, а коли це не вдається, відмовляється від усього. «Невизнаний лідер» створює багато

проблем своєю не передбачуваною поведінкою: вона може проявляти свою невдоволеність фізичними діями – кидатися камінням, бити вікна, псувати майно. Ізольовані, не прийняті колективом діти стають жорстокими і впадають у деструктивну поведінку. [3] Інколи, такі діти виявляють надмірну агресію, при цьому звинувачуючи інших у агресії і не помічаючи, що саме вони і провокують агресивні дії інших людей по відношенню до себе.

«Невизнаного лідера» можна визначити за такими ознаками: неконтактність, нездатність з ким-небудь потоваришувати; занадто завищена (або, навпаки, занижена) самооцінка; постійна невдоволеність, поганий настрій; конфліктність, схильність до деструктивної поведінки. [3]

До **п'ятої групи** можуть бути віднесені діти зі складностями адаптації. Їх легко помітити: дитина або із задоволенням іде до школи, або ставиться до неї нейтрально як до неминучого місця перебування, або вороже і не виявляє ніякого бажання відвідувати її. Така дитина може втекти або гостро конфліктувати з учителями і дітьми. Причини відмови дитини відвідувати школу найчастіше полягають саме у тому, що не склалися стосунки із вчителем або іншими дітьми. [3]

Психологи пропонують такі рекомендації щодо взаємодії з учнями, спрямовані на полегшення навчальної діяльності різних за типологічними особливостями дітей. Якщо учень має **слабкий тип нервової системи** бажано: давати час на підготовку відповіді, перевірку та виправлення помилок; давати негативні оцінки обережно; використовувати словесні заохочення; піклуватися про учнів із слабкою нервовою системою, яким, на перший погляд навчання дається легко. Якщо учень має **сильний тип нервової системи** бажано: при необхідності одноманітної роботи урізноманітнювати діяльність; бажано дозволяти невеликі перерви або зміну видів діяльності; при необхідності стимулювати виконання діяльності поетапно; поступово тренувати посидючість та терпіння, але виключати можливість перевтоми та емоційної перенапруги. Якщо учень має **рухливу нервову систему** бажано: використовувати завдання із різноманітним змістом; часто змінювати види діяльності; поступово формувати навички самоорганізації, самоконтролю; цілеспрямовано розвивати довільну увагу; терпляче нагадувати, повторювати вимоги; уникати диктатури під час спілкування. Якщо учень має **інертну нервову систему** бажано: не вимагати швидкого включення у діяльність; не викликати дитину на початку уроку; завдання пропонувати поступово, не прискорювати їх виконання; давати час для обдумування. [6]

Існує ряд помилок які найчастіше допускають дорослі у спілкуванні з дітьми старшого дошкільного віку під час навчально – виховного процесу:

- діти з які відрізняються слабкістю та інертністю нейродинамічних особливостей автоматично потрапляють в групу «відстаючих» через те, що потребують індивідуального підходу у застосуванні методів навчання.

- дорослі будують свої взаємовідносини із дитиною, виходячи із власних еталонів «ідеальної дитини» підсвідомо проектуючи на них власні життєві «сценарії», власне бачення навчального процесу, вимог до себе тощо. - вчитель обирає для себе авторитарно-імперативний стиль спілкування із дітьми і тримає соціальну дистанцію та фізичну використовуючи (атрибути ролі вчителя: указка, журнал, високий стіл, просторове положення вчителя над дітьми), як дистанцію підсвідомо будуючи бар'єри під час взаємодії із учнями. [7]

За відсутності довірливих стосунків між вчителем і учнями, цікавості до життя та інтересів дітей, творчого підходу до організації навчально – виховної роботи виникає ситуація де учасники навчального процесу не відчувають задоволення базової потреби у безпеці. [8]

**Результати досліджень:** В умовах переходу дитини 5-6 років до шкільного навчання природні її ресурси переважно витрачаються на навчальну діяльність, і це відбувається за рахунок розвитку інших, не менше необхідних їй функцій і навичок, у т.ч. навичок самообслуговування та міжособистісної комунікації. Наслідком цього є дисгармонійна комунікація з суб'єктами майбутнього шкільного життя, що зрештою призводить до емоційних і невротичних розладів, втрати навчальної мотивації, виникнення так званих шкільних фобій, інших ознак шкільної дезадаптації і навіть серйозних відхилень психічного розвитку.

Моффіт та його колеги [9, 10, 11] встановили, що темперамент та проблеми поведінки в ранньому дитячому віці пов'язані з постійними проблемами у житті, але не з проблемами, обмеженими підлітковим віком.

Діти у підлітковому віці, можуть порушувати соціальні норми чи правила поведінки, такі як непристойна мова та прогули, агресивні форми поведінки, які порушують основні права інших людей, тобто погроза, жорстокість, напад, боротьба та крадіжки. Включаючи пряму жорстокість і шкоду оточуючим, іншими словами, поведінка, що характеризується невеликим співчуттям до почуттів та емоцій інших людей. Цей недолік емпатії може бути пов'язаний з дефіцитом у соціальному розумінні, який був набутий негативним досвідом попередніх дитячих років. [12]

У деяких дітей можна спостерігати поведінку, переважно спрямовану проти фігур влади (батьків, вчителів, керівників, органів державної влади). Навіть, якщо дефіцит соціального розуміння тут менш імовірний. Швидше за все, проблеми цих дітей, пов'язані, перш за все, з порушеннями афективної сфери та саморегуляції, що знижує здатність залишатися під контролем при провокаціях та дотримуватися правил, які перешкоджають власним цілям. [13]

Все це, зрозуміло, впливає як на адекватність взаємодії, так і на ефективність контакту у системі «вчитель-учень». Тому з одного боку необхідно зменшувати кількість «ситуацій небезпеки», а з

другого - розвивати в учасників навчально-виховного процесу здатність почувати себе у «безпеці» у будь-яких непередбачуваних ситуаціях, що не є реальною загрозою їх життю та здоров'ю. Таким чином загострюється необхідність у формуванні творчого відношення до навколишньої дійсності, педагогічній творчості та розвитку творчого потенціалу усіх учасників взаємодії у системі «вчитель-учень».

#### **Висновки:**

1. Зміни ідей в державі з організації освітнього середовища відбуваються значно швидше ніж зміну у суспільній свідомості, тому перед освітою постає важливе завдання: готувати інноваційну людину, яка спроможна творчо і самостійно мислити. Здатність людини до змін і до творення дасть можливість конкурувати в європейському просторі.

2. Особистісно – орієнтований підхід до навчання є пріоритетним напрямком розвитку сучасної психолого – педагогічної науки. Його гармонійне впровадження в систему освіти неможливе без задоволення учасникам навчально – виховного процесу потреби у безпеці.

3. Сучасний працівник освіти повинен володіти не лише широким спектром знань в галузі педагогічних та психологічних наук, але й володіти такими якостями як спостережливості, терпіння, творче мислення, а головне цікавість до особистості дитини.

4. Поведінкові труднощі у дитини можуть бути наслідком не лише її внутрішнього дискомфорту, але і стосунків із іншими людьми.

5. Діти зі слабкістю та інертністю нейродинамічних особливостей потребують індивідуального підходу до організації навчального процесу. Основними компонентами якого мають стати довіра між дитиною та вчителем та відсутність авторитарних методів досягнення бажаного педагогічного впливу.

6. Складність процесу адаптації дитини до нових умов навчального середовища відчувають усі діти. Проблеми які дорослі зустрічають на цьому шляху на повинні викликати відчуття страху, адже вони є ознакою нормального розвитку дитини. Без подолання труднощів неможливе повноцінне зростання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Петрунько О. В. Технології рефлексивного управління / Модернізаційні процеси в освіті та суспільстві: психотехнології супроводу: Монографія / за ред. П.Д.Фролова. - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. - С. 286-297.

2. Психологічна діагностика та психологічне супроводження під час вступу дітей-шестирічок до школи. – автор-упорядник: Кепканова О.І. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2003 р. – 26 с.

3. Горяча С.А., Добровольська Л.Н. Нові орієнтири початкової школи: Навчально-методичний посібник. – Черкаси: Видавництво Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників, 2012. – 140 с.

4. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного закладу / Т. О. Піроженко. – Запоріжжя: ЛПДС ЛТД, 2003. – 168 с.
5. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин // Под ред. Д. И. Фельдштейна, 2-е изд. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с.
6. Васецька П. Темперамент в індивідуальному стилі діяльності молодших школярів // Початкова школа. - 1999. - №6. - С. 7-8.
7. Нуреева О. С. Невгамовні чомусики: [текст] психологічні особливості дітей дошкільного віку : 4-5 роки життя / О. С. Нуреева, З. І. Шейнфельд, М. В. Журавльова. - Харків : Основа, 2008. – 253 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Самара : Ваклер, 1997. – 304 с.
9. Moffitt TE, Caspi A, Dickson N, Silva PA, Stanton W (1996) Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct in males: natural history from age 3 to 18. *Dev Psychopathol* 8:399–424
10. Moffitt TE, Caspi A (2001) Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescent-limited antisocial pathways among males and females. *Dev Psychopathol* 13:355–375
11. De Winter AF, Oldehinkel AJ, Veenstra R, Brunnekreef JA, Verhulst FC, Ormel J (2005) Evaluation of non-response bias in mental health determinants and outcomes in a large sample of pre-adolescents. *Eur J Epidemiol* 20:173–181
12. Greene RW, Biederman J, Zerwas S, Monuteaux MC, Goring JC, Faraone SV (2002) Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. *Am J Psychiatry* 159:1214–1224
13. Greene RW, Doyle AE (1999) Toward a transactional conceptualization of oppositional defiant disorder: implications for treatment and assessment. *Clin Child Fam Psychol Rev* 2:129–148

УДК [159.9:355/351.74]:616.895

*Колесниченко А.С.,*

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, начальник научно-исследовательской лаборатории морально-психологического сопровождения служебно-боевой деятельности Национальной гвардии Украины научно-исследовательского центра служебно-боевой деятельности Национальной гвардии Украины, г. Харьков, Украина, ID ORCID: 0000-0001-6406-1935*

## ТИПЫ БОЕВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ

В статье приводятся результаты определения типов травматизации при различных уровнях травматичности боевого опыта военнослужащих Национальной гвардии Украины. Определены шесть типов травматизации военнослужащих в зависимости от показателя посттравматического стрессового расстройства, которые далее были обозначены, как нисходящие и восходящие. Установлено, что представители нисходящих типов травматизации боевым опытом в отличие от восходящих воспринимают себя более причастными к жизни общества, осознают смысл своей жизни, считают возможным его контролировать, уверены в себе, в своих возможностях, довольны своими способностями, знаниями, умениями, навыками, уверены в своей значимости и в своем воздействии на окружающих; стремятся к определенности.

*Ключевые слова:* военнослужащий, психическая травматизация, комбатант, Национальная гвардия Украины, служебно-боевая деятельность, посттравматическое стрессовое расстройство, боевой опыт.

**Актуальность темы.** Длительное участие в боевых действиях приводит, как к накоплению действия стресс-факторов, так и к определенной адаптации к их действия. И в том и другом случае происходят изменения в структуре личности (и системе ее саморегуляции) военнослужащего. Существующие на сегодня исследования уже доказали, что для подавляющего большинства военнослужащих существует критическая продолжительность командировок в зоны боевых действий - период в рамках которого для подавляющего большинства военнослужащих возможно практически полное восстановление необходимых (тех, что сопротивляются действию боевых стресс-факторов) возможностей психики военнослужащих. Так, эмпирическим путем установлено, что максимальный срок (продолжительность командировки) к психическому истощению военнослужащего при

постоянном пребывании в зоне боевых действий не должен превышать 35-45, однако военнослужащие Национальной гвардии Украины находятся в боевой обстановке значительно долгое время.

Наряду с рекомендациями по продолжительности участия в боевых действиях исследователи обращаются к отдельным вопросам психологического отбора (таких как отсутствие в предыдущем опыте психотравм, недопустимости невротического типа развития личности, наличие сложившихся производительных копинг) и подготовки военнослужащих к участию в боевых действиях (освоение способов саморегуляции состояний, оказания первой психологической само- и взаимопомощи, формирование стрессоустойчивости). Соблюдение этих рекомендаций по продолжительности, отбора и подготовки военнослужащих к

участию в боевых действиях позволяет восстановиться после воздействия боевых стресс-факторов более 95% военнослужащих-участников боевых действий. Конечно, и у этих 95% есть отдельные признаки ПТСР, которые имеют разный уровень интенсивности: они могут на время частично терять боеспособность, временно может ухудшаться их психическое и соматическое здоровье, что делает их объектом пристального внимания военных психологов.

Представленные ниже результаты исследования позволяют комплексно подойти к проблеме формирования устойчивости к травматизации боевым опытом военнослужащих - формирует представление о поэтапные (с момента получения уведомления о командировке в зону боевых действий к после боевого периода во время которого происходит осознание боевого опыта, его встраивания в общий опыт (и картину мира) военнослужащего) трансформации, происходящие в структуре личности (и системе саморегуляции) военнослужащих, которые имеют разный уровень профессиональной и психологической готовности к участию в боевых действиях. Последняя предполагает наличие профессиональной и психологической подготовки (общей и специальной) лиц, которые по своим психологическим особенностям пригодны для прохождения военной службы. Условия масштабных боевых действий, которые привели к необходимости мобилизации гражданского населения с минимальной военной подготовкой и к ускоренному выпуску курсантов из высших военных учебных заведений обеспечили значительную дифференциацию выборки военнослужащих по фактору профессиональной и психологической подготовки к участию в боевых действиях, что позволило организовать исследования для определения механизмов боевой психологической травматизации и определения путей формирования устойчивости к травматизации боевым психическим опытом.

**Анализ последних исследований и публикаций.** К проблематике, связанной с изучением вопроса противостояния специалистов экстремального профиля деятельности внешним стрессором обращались как зарубежные (А. Антоновский, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, Р.В. Кадыров [3], И.А. Котенев [7], Р. Лазарус, Д.А. Леонтьев, М.Ш. Магмед-Эминов, С.Мадди, А. Маклаков, Н.В. Тарабрина, С. Фолкман, М. Фрэзер, Я. Чебыкин и др.) так и украинские ученые (Л.М. Балабанова, В.И. Барко [2], И.В. Воробьева [17], П. Волошин [14], Н. Иванова, А.С. Колесниченко [4; 17], М.С. Корольчук [5], В.М. Корольчук [5], С.Ю. Лебедева, В.А. Лесков [8], В.А. Лефтеров, И.В. Озерский [11], В.И. Осьодло, С.Д. Максименко, А.А. Матеюк, Я.В.Мазецгора [4; 16], В.С. Медведев [9], С.М. Миронец [10], А.А. Назаров, Л.А. Перельгина [12], Я.В. Подоляк, Е.М. Потапчук [14], И.И. Приходько [15-16], В.П. Садкового, А.Д. Сафин, И.М. Слесарь, В.В. Стасюк, А.В. Тимченко, Л.Ф. Шестопалова [13], В.А. Шимко, С.И. Яковенко и др.).

Результаты научных разработок указанных авторов стали основой для актуальных в настоящее время в связи со сложной социально-политической обстановкой в государстве исследований процесса травматизации военнослужащих-участников боевых действий. Такие исследования необходимы для разработки инструментария диагностики и коррекции психологической травматизации комбатантов.

**Изложение основного материала.** Для решения этой задачи с учетом анализа современной психологической литературы по проблеме и собственных пилотных исследований были использованы следующие психодиагностические методики: для оценки психологической травматизации военнослужащего НГУ: опросник травматического стресса для диагностики последствий (И.А. Котенев), Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (военный вариант), для оценки личностных особенностей - 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла; для оценки способности к саморегуляции: методика «Волевая регуляция личности» (М.С. Гуткин, Ф. Михальченко), опросник «Способность к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов) опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова), методика «Локус контроля» (модификация Е. Ксенофонтовой), опросник COPE (Ч. Карвер, М. Шейер, Д. Вентрауб), тест жизнестойкости (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказова), опросник общей компетентности (А. Штепа), шкала переживания времени (А. Кроник, Е.И. Головаха), для оценки особенностей ценностной регуляции: «профиль личности» (методика Шварца для изучения ценностей личности), тест-опросник личностной зрелости (Ю.З. Гильбух).

Выборку испытуемых составляли военнослужащие НГУ, которые были разделены на три группы по уровню травматичности боевого опыта, с помощью авторской методики «Оценки травматичности боевого опыта», что позволяет выделять ситуации: которые способствуют травматизации; которые обеспечивают устойчивость к травматическому опыту [6].

С целью определения у военнослужащих типов протекания ПТСР при различных уровнях травматизации боевым опытом нами проведена процедура кластерного анализа. Показатели выделенных типов сравнивались с помощью t-критерия Стьюдента-Фишера.

Проведенный кластерный анализ показал, что каждому уровню травматичности боевого опыта соответствуют два уровня травматизации личности военнослужащих - с более низким (тип 1.1, 2.1, 3.1) и более высоким (тип 1.2, 2.2, 3.2) показателем ПТСР, которые условно были отмечены, как нисходящие и восходящие. Построение графика зависимости между показателем ПТСР и уровнем травматичности боевого опыта показала, что эта зависимость не есть линейной. Исследование показало, что высокие показатели ПТСР диагностируются при среднем уровне травматичности боевого опыта. График «соотнесение показателя ПТСР с



уровнем травматичности боевого опыта» построен на основе миссисипской шкалы оказался более рельефным, чем построенный на основе методики И.А. Котенева (рис. 1-2).

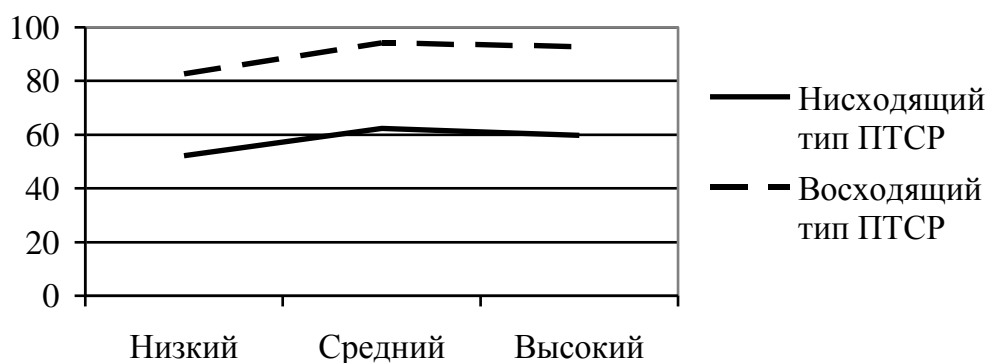


Рисунок 1 – Соотнесение показателей психотравматичности боевого опыта и ПТСР по Миссисипской шкале

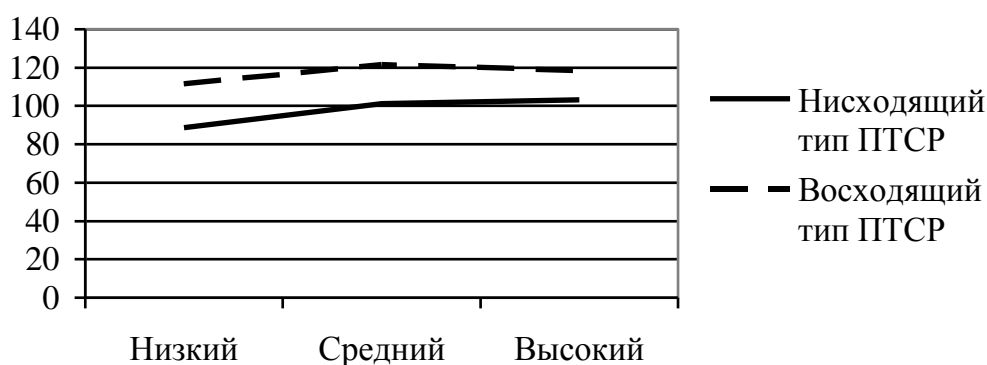


Рисунок 2 – Соотнесение показателей психотравматичности боевого опыта и ПТСР по И.А. Котеневу

Все нисходящие типы (тип 1.1, 2.1, 3.1) травматизации отличаются от восходящих следующими показателями (тип 1.2, 2.2, 3.2):

- более высокими показателями интернальности (большими показателями «Общая интернальность», «Интернальность в сфере достижений», «Интернальность в сфере профессиональной деятельности», «Интернальность в сфере межличностного общения», «Интернальность в сфере семейных отношений», «Готовность к деятельности по преодолению трудностей», «Готовность к самостоятельному планированию», и меньшими показателями «Склонностью к самообвинению» и «Отрицанием активности»);

- меньшей склонностью использовать непродуктивные копинги («Мнимое избегание проблем», «Возражения», «Поведенческая избегание проблемы», «Использование успокаивающих») и большей склонностью к использованию такого копинга, как «Планирование»;

- в большей жизнестойкостью (значительно большие показатели «Вовлеченности», «Контроля», «Жизнестойкости»);

- более высокой способностью к самоуправлению, особенно тех аспектов, которые связаны с постановкой и достижением цели, сближает эти показатели с показателями волевой саморегуляции (значительно большие показатели «Целеполагание», «Критерий качества», «Прием решения», «Самоконтроль», «Коррекция», «Общая способность к самоуправлению»);

- более высокими показателями воли (все шкалы методики М.С. Гуткина, Г.Ф. Михальченко);

- и более высокой личностной зрелостью (значительно более высокие показатели «Мотивация достижений», «Отношение к своему Я», «Чувство гражданского долга» и «Уровень личностной зрелости»);

- значительно меньше напряженность (фактор «Q4» методики Кеттелла);

- значительно больше «Интолерантность»;

- большей компетентностью (значительно более высокие показатели «Автономности», «Самоценности», «Самоменеджмент», «Индивидуальности», «Умение убеждать», «Эффективное общение», «Уровень общей компетентности»).

Таким образом, представители нисходящих типов в отличие от восходящих воспринимают себя более причастными к жизни общества, осознают смысл своей жизни, считают возможным его контролировать, уверены в себе, в своих возможностях, довольны своими способностями, знаниями, умениями, навыками, уверены в своей значимости и в своем воздействии на окружающих; стремятся к определенности; волевые.

Однако, указанные разногласия, как видно из приведенных данных, больше касается приобретенных (вследствие жизненного опыта и профессиональной и психологической подготовки) способов саморегуляции и практически не охватывают базисных черт личности и ценностной сферы (особенностей социализации в широком социуме). Так, меньше разногласий между восходящим и нисходящими типами травматизации установлено по таким методикам, как 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла и «Профиль личности» (методика Ш. Шварца).

Кроме того, увеличение показателя травматичности боевого опыта по-разному отражается на психометрических показателях восходящих и нисходящих типов.

Разногласия двух групп типов больше касается приобретенных (вследствие жизненного опыта и профессиональной и психологической подготовки) способов саморегуляции, взаимодействия с окружающим миром и, практически не охватывают базисных черт личности и ценностной сферы (особенностей социализации в широком социуме).

У нисходящих типов травматизации боевым опытом с увеличением уровня травматичности боевого опыта и, соответственно, с увеличением нагрузки на сложившиеся профессионально-важные качества увеличивается идентификация со своей профессиональной группой. Так, при достаточном уровне подготовки и отсутствия существенного опыта участия в боевых действиях военный коллектив воспринимается как место самореализации, достижения определенного статуса, как «фон» для собственного проявления. При среднем уровне травматичности боевого опыта - как источник необходимого для выживания опыта, как ресурс немедленной помощи. При высоком уровне травматичности боевого опыта происходит идентификация с миссией профессии военнослужащего (подчеркивание через принадлежность группе военнослужащих своего особого статуса в общем социуме страны), приобретенный в боевых действиях профессиональный опыт оценивается как значительный, становится основанием для возвышения над окружающими, для формирования патронажной установки по ним.

У восходящих типов с увеличением уровня травматичности боевого опыта увеличивается нагрузка на собственные ресурсы. Так, вследствие недостаточной профессиональной идентичности и сформированности профессионально важных качеств, перспектива участия в боевых действиях актуализирует воспоминания о психотравмирующей

ситуации, увеличивается тревожность и неуверенности в себе (происходит актуализация, поиск собственного опыта, что может пригодиться). Страх не соответствовать ожиданиям сослуживцев снижает возможность использования помощи своей профессиональной группы и принятие ее опыта, при среднем уровне травматичности боевого опыта приводит к приспособлению собственного «гражданского» опыта для преодоления эмоционально подобных ситуаций, формирование собственного стиля действия в психотравмирующей ситуации (который довольно часто является на первых порах низкоэффективным и энергозатратным). При высоком уровне травматичности боевым опытом происходит сокращение всей активности, не связанной с выживанием; профессиональные навыки продолжают формироваться за счет общей компетентности, а стремление получить доступ к «ресурсам» профессиональной группы, заслужить ее одобрительное отношение толкает к отчаянным, смелым поступкам.

**Выводы.** Следовательно, указанные механизмы сдерживают развитие посттравматической симптоматики, необходимо отметить, что такие выделенные феномены, как низкая «проницательность» группы для представителя другой группы, низкая «проницательность» для чужого опыта, высокий индивидуализм, сужение границ самореализации, истощение могут затруднять психотерапевтический процесс.

Именно неблагоприятная социальная ситуация является более важным фактором формирования признаков ПТСР, чем само событие травмы, хотя последняя бесспорно и остается исходной точкой развития ПТСР. Можно предположить, что именно неблагоприятная социальная ситуация основанием для формирования «порочного круга» по аналогии депрессии, который не позволяет «выйти» из ситуации переживания травмы.

#### Ссылки:

1. Александровский, Ю.А. Психоневрологические расстройства при аварии на Чернобыльской АЭС / Ю.А. Александровский // Медицинские аспекты аварии на Чернобыльской АЭС. – К. : Здоровье, 1988. – С.171 – 177.
2. Барко, В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): [монографія] / Вадим Іванович Барко. – К. : Ні-ка-Центр, 2003. – 448 с.
3. Кадыров, Р.В. Влияние боевых действий на личностные особенности профессиональных военнослужащих (на примере офицеров морской пехоты): автор. дис. ... канд. психол. наук / Р.В. Кадыров. – М. : МГУ, 2005. – 22 с.
4. Колесніченко, О.С. Методика «Оцінки травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців-учасників бойових дій [Текст] / О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора // Збірник тез VIII науково-практичної конференції "Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України" (Харків, 30 березня 2017 р.). – Х. : НА НГУ, 2017. – С.89-90.

5. Корольчук, М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.
6. Колесніченко О.С. Методика «Оцінка травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців-учасників бойових дій / О.С. Колесніченко // *Власть и общество (история, теория, практика)*. – Тбилиси : Ассоциация открытой дипломатии, 2017. – № 1 (41). – С. 145-160.
7. Котенев, И.О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция [Текст] / И.О. Котенев // *Психопедагогика в правоохранительных органах: научно-практ. журнал*. – Омск : ОЮИ МВД РФ, 1996. – № 1(3). – С. 76-84.
8. Лесков, В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В.О. Лесков. – Хмельницький, 2008. – 22 с.
9. Медведев, В.И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях / В.И. Медведев // *Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды*. – М. : Наука, 1979. – С.625 – 672.
10. Миронець, С.М. Структура професійно важливих якостей рятувальників МНС України // *Зб. наук. праць Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України*. – К., 2003. – Т.V, ч.2. – С.151.
11. Озерський, І.В. Нейтралізація посттравматичного стресового розладу демобілізованих бійців АТО [Текст] / І.В. Озерський // *Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць*. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 367-371.
12. Перелигіна, Л.А. Структурні показники психологічного здоров'я особистості / Л.А. Перелигіна, О.О. Назаров, Ю.О. Приходько, Н.О. Світлична // *Збірник наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології»*. – Харків, 2011. – Вип.10. – С. 79-86.
13. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація [Текст] : методичні рекомендації / П.В. Волошин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Підкоритов та ін. – Харків, 2002. – 47 с.
14. Потапчук, Є.М. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях як важлива умова самозбереження / Є.М. Потапчук, Н.Д. Потапчук // *Проблеми екстремальної та кризової психології*. – 2015. – Вип. 17. – С. 231-240.
15. Приходько, І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності (на прикладі військовослужбовців внутрішніх військ МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / І.І. Приходько. – Х. : 2014. – 43 с.
16. Психологія екстремальної діяльності [Текст] : навч. посіб. / І. І. Приходько, О. С. Колесніченко, Я.В. Мацегора та ін. / Під заг. ред. проф. І. І. Приходька. – Х. : НА НГУ, 2015. – 408 с.

**Mostova T.O.**

*postgraduate student of the department  
pedagogy and psychology of educational activity  
Zaporizhzhya National University  
Мостова Тетяна Олександрівна  
аспірант кафедри  
педагогіки та психології освітньої діяльності  
Запорізький національний університет*

**PROFESSIONAL FRUSTRATION OF TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL IN THE  
CONDITIONS OF REALIZATION OF THE CONCEPT OF "NEW UKRAINIAN SCHOOL"  
ПРОФЕСІЙНА ФРУСТРОВАНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ  
РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

**SUMMARY.** The article deals with the problem of professional frustration of primary school teachers in the implementation of state policy in the area of reforming general secondary education "New Ukrainian School". It is noted that in the Concept's implementation the space of a new school will be formed, which will entail such components as individual psychological, socio-political and socio-economic space. It is also determined that some teachers are difficult to adapt to the new requirements of the Concept, which often leads to both professional and personal changes, such as professional frustration. Also, the article analyzes the causes and manifestations of the professional frustration of the teacher.

*Keywords: professional frustration, teacher, reform, "New Ukrainian School".*

**АНОТАЦІЯ.** У даній роботі розглянуто проблему професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Зазначено, що в умовах реалізації Концепції формуватиметься простір нової школи, який включатиме в себе такі складові як індивідуально-психологічний, суспільно-політичний та соціально-економічний простір. Також визначено, що деякі вчителі досить важко адаптуються до нових вимог

Концепції, що нерідко призводить як до професійних, так і до особистісних змін, наприклад таких як професійна фрустрованість. Також, у статті проаналізовано причини та прояви професійної фрустрованості вчителя.

*Ключові слова: професійна фрустрованість, вчитель, реформа, «Нова українська школа».*

**Постановка проблеми.** Сьогодні, відповідно до вимог Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схваленої розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988 [5], головною ідеєю стало забезпечення індивідуально-особистісного та професійно-діяльнісного самовдосконалення педагогів початкової школи завдяки активізації їхньої базової освіти, набутого професійного та життєвого досвіду. Без постійного навчання та професійного розвитку, педагог не зможе працювати з дітьми в умовах сьогодення. Для більшості вчителів відповідати вимогам Концепції досить складно, так як для її реалізації є необхідним не тільки професійний розвиток вчителя, а й особистісний.

В умовах сьогодення перед освітою та сучасною психологічною наукою постало завдання забезпечення умов для становлення психологічно здорової, емоційно стабільної особистості, стійкої до фруструючого впливу соціальних негараздів і навчально-виховного процесу, здатної конструктивно діяти у фрустраційних ситуаціях і долати перешкоди на шляху життєвої самореалізації. Зараз ця проблема особливо актуальна у системі сучасної освіти, адже в Україні відбувається активне реформування цієї сфери.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розгляд наукової літератури з питань готовності педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» свідчить, що теоретичні основи готовності педагогів до інноваційної діяльності висвітлено у працях вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема І. Дичківської, В. Моляко, І. Підласого, Б. Сазонова та ін. Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики дозволяє припускати, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття та реалізації нововведень – М. Борисевський, Г. Головін, Л. Мітіна, Н. Попель, О. Сосянюк, О. Францева та ін.

На фоні пріоритетного напрямку реформування сучасної загальноосвітньої школи як одного з найважливіших інститутів соціалізації, що відображає стан і тенденції розвитку суспільства, в українських періодичних виданнях за останнє десятиліття суттєво збільшилася кількість публікацій, присвячених питанням психологічних засобів запобігання та корекції фрустрації у професійній діяльності вчителів. Так, дослідженням феномену фрустраційних станів та їх причинно-наслідковий зв'язок із чинними умовами педагогічної діяльності в контексті професійної адаптації молодих вчителів до роботи в загальноосвітній школі в Україні займалась О. Холодова.

Аналіз літератури показує, що феномен фрустрації вивчався досить активно та різнобічно. Але ж

на сьогодні бракує праць, в яких були б описані саме психологічні умови подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в процесі активного реформування освіти в Україні.

**Метою** даної роботи є теоретичний аналіз проблеми професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа».

**Виклад основного матеріалу.** Українська освіта, на сьогоднішній день, знаходиться у активному процесі реформування. У новій школі суттєво зміниться роль вчителя. Адже для сучасних дітей учитель вже не є єдиним джерелом знань – потрібну інформацію можна знайти і в книжках, і в Інтернеті. Втім, саме в цих умовах підсилюється висока роль учителя як партнера учня. На допомогу вчителів створюють освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами.

В умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» передбачається запровадження системи добровільної зовнішньої незалежної сертифікації вчителів. Це буде перевірка педагогів із володіння предметом, уміння спілкуватися з дітьми та використання сучасних методик компетентнісного навчання: через діяльність, формування критичного мислення, організацію роботи в групах, проектну роботу тощо.

У концепції чітко декларується, що «Нова українська школа» має готувати особистість, громадянина та фахівця. Це ті осі координат, які формуватимуть простір нової школи: індивідуально-психологічну, суспільно-політичну та соціально-економічну. Звучить дещо незвично, але це вже перший крок до європейського досвіду. Автори концепції зауважують, що за експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити мету та досягати її, працювати в команді, спілкуватися в культурному середовищі. Але українська школа не готує до цього.

Багатьом вчителям, особливо з пострадянськими підходами до викладання та спілкування з учнями, в нових умовах української школи скоріш за все буде важко адаптуватись. Всі ці зміни також можуть привести до професійної фрустрації вчителя.

Викликами для сучасних освітан є: постійне ускладнення змісту освіти, гарантування високого рівня освітніх стандартів; ускладнення проблеми виховання; безперервне оволодіння прогресивними технологіями навчання та виховання; розв'язання складних професійно-педагогічних проблем, які вимагають інтеграції знань, практичних умінь і навичок; робота в єдиному інформаційному середо-

вищі, що передбачає раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі [3, с. 3].

Виходячи із цього, упровадження нової Концепції часто нашкоджується на різні перешкоди (бар'єри). Так, наприклад, до внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні), які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми.

Психологічні бар'єри – психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

Опір нововведенням може поставати як пряма відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів. Часто на шляху нового стає консервативний і невіддатливий до новацій досвід роботи.

Щоб подолати всі ці бар'єри педагог нерідко повинен не тільки виносити, осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність під час її реалізації [3, с. 5].

Ефективне розв'язання тих завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем діяльністю учнів. Сутність такого – рефлексивного, продуктивного – управління полягає в тому, що вчитель має поставити учня у позицію активного суб'єкту власної діяльності, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання відповідних навчальних, пізнавальних та особистісних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Але не рідко буває так, що вчитель не досягає намічених цілей, не в змозі забезпечити зміст, а також вибирає неадекватну форму спілкування. Також не всі учні виявляють бажання вчитися, пізнавати, їх важко навчитися управляти власною діяльністю [1, с. 27]. І це у свою чергу викликає в учителів усвідомлення того, що вони не можуть досягнути бажаних результатів, бути успішними, викликає незадоволення, негативні емоційні стани, зневірюються у професійній спроможності, а в кінцевому у них формується синдром професійного вигорання, який у свою чергу, призводить до професійної фрустрованості вчителя.

Фрустрація в психології є багаторівневим терміном, який має різні ракурси використання: стан, в якому знаходиться людина (персоніфікований аспект); психологічне явище (феноменологічний аспект); чинник (детермінанта особистісних змін); подія (діяльнісний підхід) і т.п. Отже і поняття фрустрованості є досить складним та багатограним. О. Остополець визначає фрустрованість як особистісну якість, яка може породжуватися попередніми обставинами життєдіяльності. Це схильність людини до фрустрації, тобто стану пригніченості, відчаю з елементами тривоги, який розвивається в результаті якихось реальних, або уявних життєвих невдач, неможливості досягнення поставленої мети, чи труднощів пристосування до нового

середовища з блокуванням цілеспрямованої поведінки [5, с. 287]. Фрустрованість – це ступінь підвищеної чутливості до дії травмуючих факторів, на відміну від толерантності до фрустрації, яка визначається як стійкість до несприятливих факторів, або послаблення реагування в результаті зниження чутливості до їх дії. Отже, фрустраційна толерантність є лише ступенем реагування на несприятливі обставини ситуації, а фрустрованість передбачає наявність травми, внаслідок життєвих невдач, яка потенціюється дією несприятливих зовнішніх факторів.

Фрустрація – це психічний стан, який досить часто переживають вчителі в процесі професійної діяльності. На стресогенний та напружений характер роботи вчителя вказують багато дослідників (О.Баранов, Г.Заремба, Л.Мігіна, А.Реан, В.Семиченко, В.Чернобровкін та ін.). Фрустрація привносить дезорганізуючий характер в професійну діяльність вчителя. Іноді нездатність вчителя знайти істинну причину невдачі, проаналізувати можливі різноманітні стратегії виходу із складної ситуації приводить до того, що внаслідок стереотипності поведінки в нього притупляються, а не розвиваються педагогічні здібності [2, с. 33]. Фруструючі ситуації, що виникають досить часто в педагогічній діяльності вчителя зрештою створюють у нього відчуття безвихідності, психологічної безпорадності, відчаю, хронічної фрустрації.

Згідно з типологією, запропонованою М.Левітовим, фрустраційний стан виражається стенично (активно) й астенично (пасивно). До стеничних проявів включають: агресію, спрямовану на фрустратор; агресію, що спрямовується суб'єктом на самого себе і виявляється у самозвинуваченнях, грубому ставленні до себе; ригідну, консервативну, але при цьому не ворожу поведінку, що супроводжується руховою активністю; прикутість до фрустраційної ситуації, що поглинає усю увагу, викликає потребу тривалий час сприймати, переживати й аналізувати фрустратор (відмінність від попереднього прояву полягає у тім, що спостерігається не рухова активність і поведінкова ригідність, а сприйняттєва, має місце стереотипність оцінювання) [3, с. 12].

Стенічні реакції на фрустратор можуть супроводжуватися вередливою поведінкою. У свою чергу, астеничні реакції виявляються: депресивно (виникає почуття суму, усвідомлення невпевненості, безсилля, безнадійності, відчаю, скутості й апатії, ніби тимчасового оціпеніння); регресивно (тип астеничності, виділений Р.Баркером), проявляється у поверненні до поведінки, властивої дитячому вікові, що веде до самозняття відповідальності за діяльність.

М. Левітов виділяє деякі типові стани, які часто зустрічаються при дії фрустраторів, хоча вони проявляються кожен раз в індивідуальній формі. До цих станів відносяться наступні:

1) Толерантність. Існують різні форми толерантності:

а) спокій, розсудливість, готовність прийняти те, що трапилося як життєвий урок, але без особливих нарікань на себе;

б) напруга, зусилля, стримування небажаних імпульсивних реакцій;

в) бравірування з підкресленою байдужістю, за якими маскується ретельно приховане озлоблення або зневіра. Толерантність можна виховати.

2) Агресія – це напад (або бажання напасти) за власною ініціативою з допомогою захоплення. Це стан яскраво може бути виражений в забіякуватості, грубості, задиристості, а може мати форму прихованої недобррозичливості й озлобленості. Типовий стан при агресії – гостре, часто афективне переживання гніву, імпульсивно безладна активність, злість, втрата самоконтролю, гнів, невиправдані агресивні дії. Агресія – одна з яскраво виражених стеничних і активних явищ фрустрації.

3) Фіксація – має два значення:

а) стереотипність, повторність дій. Таким чином фіксація означає активний стан, але в протизвагу агресії це стан ригідний, консервативний, нікому не ворожий, вона є продовженням попередньої діяльності за інерцією тоді, коли ця діяльність марна або навіть небезпечна.

б) прикутість до фрустратора, який поглинає всю увагу. Потреба тривалий час сприймати, переживати і аналізувати фрустратора. Тут проявляється стереотипність не рухів, а сприйняття і мислення. Особлива форма фіксації – примхлива поведінка.

4) Регресія – повернення до більш примітивних, а нерідко інфантильних форм поведінки. А також зниження під впливом фрустратора рівня діяльності. Подібно агресії – регресія не обов'язково є результатом фрустрації.

5) Емоційність. У шимпанзе емоційна поведінка виникає після того, як всі інші реакції пристосування до ситуації не дають ефекту [4, с. 23].

Іноді фрустратори створюють психологічний стан зовнішнього або внутрішнього конфлікту. Ступінь фрустрації залежить від того, наскільки людина була підготовленою до зустрічі з бар'єром.

Люди в стані фрустрації демонструють широкий діапазон поведінкових реакцій – від агресії до апатії. Характер і інтенсивність реакції залежать від індивідуальних особливостей особистості, сили її прагнення до досягнення певної мети і джерела фрустрації. Різні люди поводитимуться по-різному в одних і тих же обставин. Так, людина, яка не вміє стримувати свої почуття, зустрівшись з несправедливістю з боку керівника, може відповісти йому грубістю, але потім швидко охолонути.

Напружена праця вчителя також потребує вирішення проблеми психологічного захисту, яка містить в собі центральне протиріччя між прагненнями людини до збереження свого психологічного гомеостазу та тими втратами, до яких приводить надмірне вторгнення захистів. З одного боку, позитивне в захистах те, що вони сприяють зниженню напруги в складних ситуаціях шляхом спотворення інформації, або відповідною зміною поведінки. З

другого, їх надмірне включення не дозволяє особистості адекватно оцінювати інформацію та взаємодіяти з навколишнім.

Фрустрація є об'єктивним психічним станом, що виникає в загальному адаптаційному процесі [7, с. 98]. Цей стан може супроводжуватися деструктивними реакціями у випадку ненабуття людиною адекватних можливостей реалізації актуальних потреб. Водночас фрустрації у процесі діяльності сприяють набуттю нового досвіду й (у випадку їхнього успішного подолання) загальному особистісному становленню.

**Висновки.** Отже, у підсумку можна зазначити, що на даному етапі професія вчителя відноситься до розряду стресогенних, що вимагає від нього самоорганізації та саморегуляції. До проявів стресу в роботі вчителя в першу чергу належать фрустрованість, тривожність, виснаженість, депресія, емоційна ригідність і емоційне спустошення – це ціна відповідальності, яку платить учитель в умовах зміни освітніх парадигм.

На даному етапі реформування освіти в Україні, вчителям початкової школи важливо проектувати власний професійний розвиток, розвивати професійну компетентність, включаючи її психологічну складову, що дозволить гармонізувати їх емоційний стан, легше адаптуватись до нових вимог та запобігти виникненню професійної фрустрації. Це, у свою чергу, висуває нові завдання як для системи вітчизняної вищої, так і післядипломної педагогічної освіти, актуалізує нові напрями їх діяльності.

**Перспективою подальших досліджень даної проблеми є вивчення психологічних умов подолання професійної фрустрованості вчителів початкової школи в умовах реформування освіти в Україні.**

#### Список використаних джерел

1. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – М.: 2008. – С. 27-37.
2. Варламова С.Я. Емоційна сфера особистості / С.Я. Варламова // Наука і освіта. – 2003. – №5-6. – С. 33-37.
3. Вітюк В.В. Професійний розвиток педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища післядипломної освіти регіону / В.Вітюк // Пед.пошук. – 2016. – №1 (89). – С. 3-6.
4. Ковалёв Г.А. Активное социально-психологическое обучение как метод коррекции психологических характеристик субъекта общения: Дис. / Г.А. Ковалёв. – М.: 2003. – 259 с.
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року [Електронний ресурс] <http://osvita.ua/school/52062/>.
6. Остополець І.Ю. До проблеми вивчення стану фрустрації вчителів в їх професійній діяльності / І. Остополець // Психологія: Збірник наукових праць. – К.: НПУ ім.М.П.Драгоманова, - 2000. – Вип. 2 (9). – Ч.2. – С.287-290.
7. Холодова О.О. Психологічні засоби запобі-

гання та корекції фрустрації у професійній діяльності молодих учителів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / О.О. Холодова; Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – 18 с. – укр.

8. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: Навчальний посібник / Т.С. Яценко, Я.М. Кмит, Б.М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

**Yaschenko G.P.**

*Postgraduate student of the Department of Social Rehabilitation and Social Pedagogy,  
Kyiv National Taras Shevchenko University*

**Яценко Галина Петрівна**

*аспірантка кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

## VALUE COMPONENT IN THE THEORETICAL MODEL OF INNOVATIONS IN THE SOCIAL ENVIRONMENT OF COMMERCIAL ORGANIZATION

### ЦІННІСНА СКЛАДОВА В ТЕОРЕТИЧНІЙ МОДЕЛІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В СОЦІАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОМЕРЦІЙНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ

**SUMMARY:** The article describes the unique characteristics of technological and social innovations that are implemented in commercial organizations. The content of the organization's mission and the nature of communication with social innovations at the enterprise are revealed. The article analyzes the stages of innovation in a commercial organization. The theoretical model of introduction of social innovations in a commercial organization is presented. The place of values and mission of a commercial organization in the process of introduction of social innovations is determined.

*Keywords: innovations; social innovation; commercial organization; stages of implementation of social innovations; theoretical model.*

**АНОТАЦІЯ:** У статті розкрито відмінні характеристики технологічних та соціальних інновацій, що впроваджуються в комерційних організаціях. Розкрито зміст місії організації та характер зв'язку із соціальними інноваціями на підприємстві. Здійснено аналіз етапів інновації в комерційній організації. Представлено теоретичну модель впровадження соціальних інновацій в комерційній організації. Визначено місце цінностей та місії комерційної організації в процесі впровадження соціальних інновацій.

*Ключові слова: інновації; соціальні інновації; комерційна організація; етапи впровадження соціальних інновацій; теоретична модель.*

**Постановка проблеми.** З кінця ХХ століття інноваційні методи розвитку економіки почали переорієнтовуватись з технічних на соціальні. До цього часу найбільш ефективними та вигідними вважалися інновації лише технічного характеру, що давало змогу відразу отримати очікуваний результат. Непопулярність соціальних інновацій обумовлена їх специфікою, а саме складністю оцінки ефекту від їх впровадження, так як важко визначити їхні конкретні параметри та ступінь реалізації.

На даний час вже є зрозумілим, що вартість соціальних інновацій у десятки раз дешевша, і створюють вони у десятки разів більший дохід, ніж традиційні «технологічні» інновації, забезпечуючи для конкретної компанії збільшення ROI (Return on Investment) в 4—16 разів за період від 6 місяців до одного року [11].

Соціально-економічні зміни в сучасному суспільстві диктують комерційним організаціям зміну умов їх діяльності та ставлять все нові завдання, від впровадження яких залежить ефективність їх функціонування, відповідність сучасним вимогам та досягнення основних цілей комерційної організації, а саме отримання капіталу та конкурентоспроможність на ринку.

Деякі принципи бізнес-інновацій та соціальних інновацій є аналогічними. По-перше, соціальні інновації будуть вдалими лише якщо

вони дійсно відповідають потребам; по-друге, задля власного поширення вони повинні отримати підтримку і отримати ресурси, що необхідні для реалізації; по-третє, як і в приватному секторі виникає питання ризиків та отриманого позитивного результату, а також управління сукупністю ідей.

Визначальною ознакою застосування організаційно концепції соціально-відповідального ведення бізнесу прийнято вважати факти впровадження соціальних інновацій, що спрямовані на поліпшення якості життя, та такі, що перевершують очікування громадських груп щодо соціальної відповідальності.

Тому важливим є визначення взаємовідношення між стратегією компанії та впровадженням соціальних інновацій в організації, а також місце місії та цінностей організації, їх вплив на процес інновації в соціальній сфері комерційної організації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогоднішній день існує чимало праць різних дослідників щодо питання місії організації, корпоративних стратегій та інноваційної діяльності в організаціях.

Серед сучасних дослідників проблематики інноваційної діяльності в різних організаціях, стру-

ктурах та інститутах варто зазначити Л.Л. Анто-нюк, Л.М. Карамушку, О.В. Чуйко, К.Е. Оксінюк, [3, 13].

Так, дослідниця О.В.Чуйко, вважає, що «сучасний менеджмент повинен орієнтуватись на організаційні моделі управління змінами. Важливими «управлінськими маркерами» у цьому сенсі є: визначення місії і принципів функціонування організації; виокремлення головних функцій, стратегічних завдань і плану оперативних дій; стимулювання розвитку персоналу і відповідна система мотивації; упровадження рефлексивно-аналітичних форм контролю і оцінювання етапів просування на шляху поставленої мети. [13, с. 89].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Основною метою діяльності комерційних організацій є отримання прибутку, одним із основних завдань – підвищення продуктивності праці в організації. Інструментом виконання саме таких завдань є впровадження інновацій в соціальній сфері організації, як відповідь на потреби та вимоги життєдіяльності персоналу. Як і будь-які інші зміни, зміни в соціальному середовищі комерційної організації стикаються із рядом перепон, таких як неготовність та опір персоналу, що перешкоджають досягненню поставлених цілей, роблять ефект від змін непередбачуваним. Водночас, на думку Іцхака Адізеса – одного із найвідоміших світових експертів у галузі управління – успіх компанії пов'язаний із наявністю чотирьох складових – структури, процесу, людей та спільності бачення й цінностей. Водночас, «якщо цінності ... не переглядаються з певною періодичністю, вони можуть стати перешкодами на шляху розвитку» [2, с.239].

На нашу думку, для досягнення очікуваних результатів від соціального інновування необхідна зрозуміла соціальна політика, а саме чіткі та ясні місія та цінності організації, що доносяться до персоналу та залучають їх до процесу інновування.

**Мета статті.** Основною метою нашої статті є визначення місця корпоративної місії та цінностей в загальному процесі впровадження соціальних інновацій в комерційних організаціях.

**Виклад основного матеріалу.** Існує досить велика кількість відмінних характеристик соціальних інновацій в порівнянні з інноваціями в бізнес-сфері:

1. *Мотиви*, які можуть включати в себе матеріальні стимули, але завжди будуть набагато ширші і включатимуть в себе мотиви визнання, співчуття, самобутність, самостійність і турботу.

2. *Ресурси* більш за все будуть різними: в бізнесі основним капіталом є гроші, які одразу дають практичний результат, в той час як соціальні інновації зазвичай шукають різні поєднання ресурсів, включаючи політичне визнання і підтримку, працю волонтерів та благодійні зобов'язання.

3. Громадські організації, як правило, мають *різні моделі розвитку*: як правило, процес

росту відбувається не так швидко, як у приватних, але вони також мають тенденцію стабільного розвитку.

4. *Оцінка успішності.* Масштаб втілення або частка на ринку впровадженої соціальної інновації є досить незначною, але її значення для окремої людини може бути значно більшим [1, с.44].

Інновації в соціальній сфері комерційної організації характеризуються певною специфікою і мають порівняно з технологічними, такі відмінні риси:

- мають велику невизначеність наслідків;
- характеризуються складністю оцінки їх ефективності;
- мають ефект «тимчасового блага» між впровадженням інновації та проявом її ефекту;
- мають ширшу сферу застосування;
- за умов реалізації відсутній обов'язковий супровід вимоги нового технічного оснащення;
- характеризуються поєднанням стадії виготовлення та проектування, що прискорює інноваційний процес [5].

Таким чином, можна відмітити і схожість етапів впровадження інновацій технологічного характеру та соціального. Але інновації в соціальній сфері комерційної організації мають свою специфіку за рахунок особливостей чинників та суб'єктів інновування.

На нашу думку, потреби змін у соціальному середовищі комерційної організації, можуть викликати наступні чинники: зовнішні – зміни в соціальному середовищі, такими можуть бути наслідки історичних чи політичних змін в країні, та потреби соціуму взагалі – розвиток суспільства диктує необхідність змін і в організаціях також; внутрішні – потреби організації задля збільшення вигод та потреби співробітників для забезпечення комфортних умов праці.

З іншого боку, цікавим є той факт, що наявність власної місії підприємства є умовою сталого розвитку та збереження конкурентоспроможності фірми в довгостроковій перспективі.

Філософія управління включає три складових елементи: місію, ринкові принципи та організаційну культуру поведінки співробітників. Місія як комплекс визначених орієнтирів, напрямків та цілей є основою для всіх планових рішень підприємства, для подальшого визначення його цілей і завдань. По-друге, місія відображає несуперечливість, ясність цілей діяльності комерційної організації по відношенню до всіх зацікавлених сторін. По-третє, місія допомагає зосередити зусилля працівників на вибраному напрямку, об'єднати їх дії. По-четверте, місія створює розуміння і підтримку серед зовнішніх учасників організації (акціонерів і т.п.), тих, хто зацікавлений в її успіху.

У стратегічному менеджменті є різні підходи до визначення поняття «місія».



Американський вчений П. Друкер визначає місію як основну мету, заради досягнення якої компанія створюється. Місія має комплексний характер, включає в себе як зовнішні, так і внутрішні орієнтири діяльності компанії, виражає сутність ділового успіху, до якого вона прагне [4]. На думку дослідників В.Д. Маркової, С.О. Кузнєцової, місія відображає призначення бізнесу, його філософію і дослівно означає «відповідальне завдання, роль».

На думку М. Мескон, М. Альберта, Ф. Хедоурі, місія – це чітко виражена причина існування організації, а цілі виробляються для здійснення цієї місії [7].

А. Томпсон і А. Стрікленд відзначають, що у місії міститься загальна характеристика сьогоденних можливостей організації, її цільової аудиторії, видів діяльності і структури бізнесу [10].

Отже, існують різні підходи до визначення місії: як філософії компанії, в якій розкривається її призначення, відбивається сенс існування організації, її відмінність від інших компаній; місія як розгорнута характеристика компанії, в якій вказані основні напрямки її діяльності.

Таким чином з'являється ідея того, що потрібно змінити та яким чином. Процес проектування впровадження соціальної інновації включає в себе оцінку необхідних ресурсів, їх залучення та визначення методів впровадження. Важливим фактором ефективного впровадження є психологічна готовність співробітників до змін, що плануються. Оскільки організація та її працівники можуть витримати лише обмежене число змін в одиницю часу. В цілому, головним питанням управління соціальними інноваціями є рівновага між змінами та стабільністю.

В залежності від масштабу інновацій процес їх впровадження може тривати різний період часу.

Під час впровадження інновації в соціальній сфері комерційної організації допустимо отримати ефект, так званого «тимчасового блага», коли кінцевий результат ще не отримано, але впроваджені зміни вже відчутно змінюють якість життєдіяльності організації.

Здійснення інноваційної діяльності комерційної організації обов'язково включає оцінку її

ефективності. Ефективність властива не будь-якій взаємодії, а лише цілеспрямованій, ефективність інноваційної діяльності комерційної організації доцільно визначати як досягнення максимально можливого результату від створення, впровадження та комерціалізації результату інновації, в протилежному випадку слід використовувати термін «результативність інноваційної діяльності».

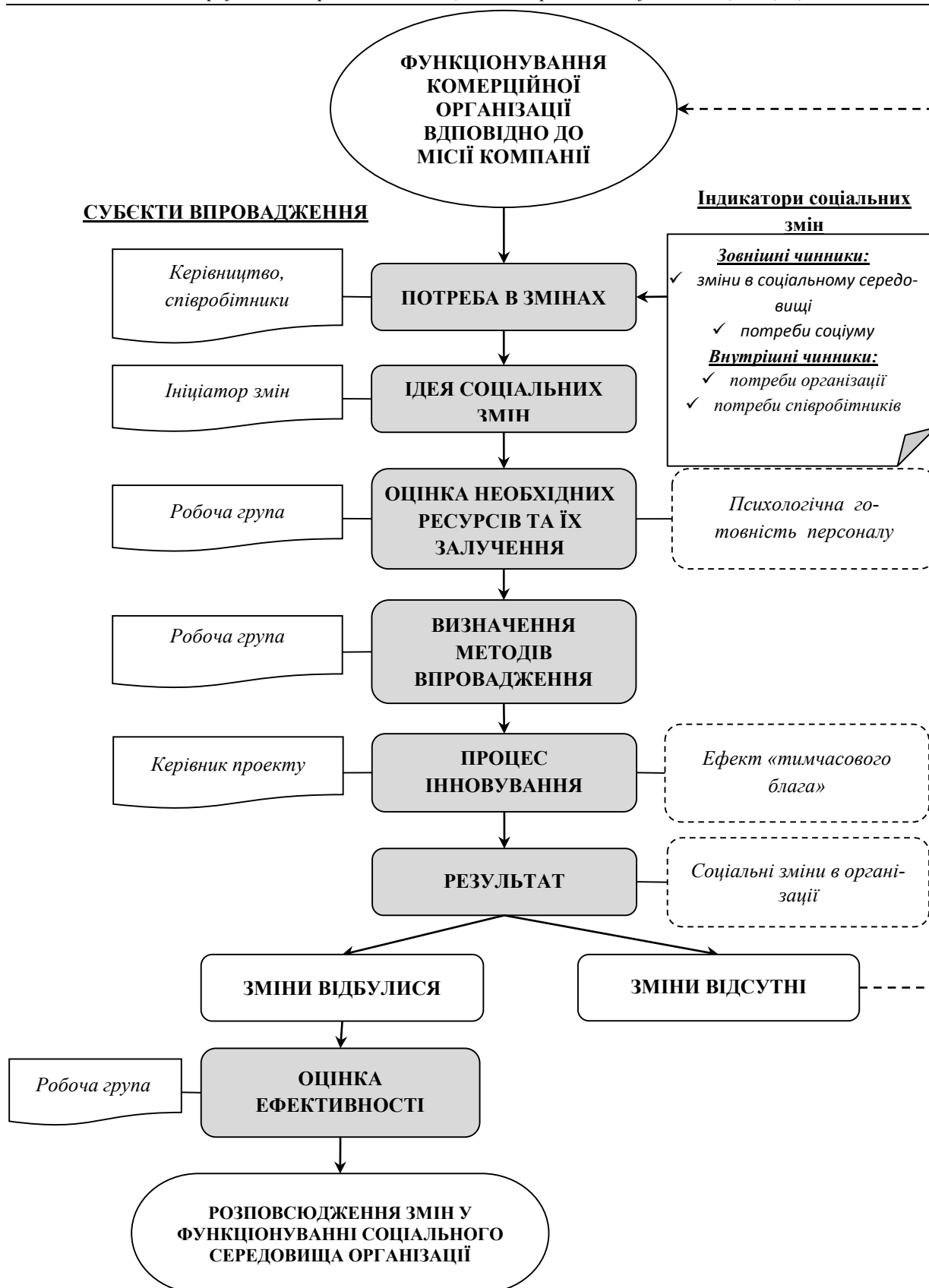
Успішне проведення соціальних інновацій в організації визначається, на думку І. Ансоффа, тим, що слід передбачити:

- діагностику інновації та визначення етапів і термінів проведення;
- визначення періоду часу, який є в розпорядженні фірми;
- вивчення можливостей фірми для забезпечення нової стратегії;
- діагностику соціальних факторів і успішності нововведення;
- проведення аналізу змін поведінки персоналу;
- створення атмосфери підтримки;
- чітку інформацію персоналу про необхідність змін [3, с. 466, 505].

Технологія управління соціальними інноваціями визначає взаємозв'язок всіх елементів організації, а саме: зміна одних викликає необхідність зміни інших елементів системи, тобто топ-менеджери повинні знати і вміти, як реалізувати нововведення. Тому на практиці керівникам організації необхідно усунути опір, так як, з одного боку – неможливо створити нововведення, а з іншого боку – реалізація їх можлива при здійсненні мотиваційних заходів у всіх функціональних підрозділах.

У зв'язку з цим осмислення соціальних інновацій як процесу, що має певні етапи і стадії, полягає в тому, щоб саме культурне, ціннісне вимірювання інновацій виявлялося на першому плані [12, с. 86].

На основі вищесказаного та проведеного емпіричного дослідження, на нашу думку, модель впровадження інновацій у соціальній сфері комерційної організації можна представити наступним чином:



Мал. 1. Модель впровадження соціальних інновацій в організації

**Висновки.** Таким чином, соціальні інновації відносяться до сфери управлінських нововведень, яке можна визначити як будь-яке організоване рішення, систему, процедуру або метод управління,

що істотно відрізняються від практики, що складалася, і уперше використовуються в цій організації.

Для того, щоб розвиток системи управління соціальними інноваціями мав керований, регульований характер і давав необхідні якісні зміни, воно

повинне відбуватися на основі наукових принципів. Виходячи з цього, проектування цієї системи управління повинне починатися з побудови моделі впровадження інновації.

На нашу думку, саме в місії, як філософії компанії, можна розглядати ту соціально направлену складову, що відображає діяльність компанії на забезпечення потреб в соціальному середовищі комерційної організації.

Важлива роль в донесенні місії та цінностей компанії належить її керівництву. Менеджмент, який якісно здійснює загальну мотиваційну функцію, автоматично сприяє підвищенню мотивації інноваційної діяльності, оскільки загальний рівень мотивації персоналу до тієї роботи, яка покликана реалізувати місію підприємства, одночасно підвищує рівень ентузіазму та творчого натхнення.

Соціальна спрямованість інноваційної діяльності організації, в свою чергу, обумовлює створення в колективі інноваційної культури на основі сформованої нової місії та візії інноваційного розвитку

#### Використана література:

1. Geoff Mulgan. Social innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated / Geoff Mulgan, Simon Tucker, Rushanara Ali and Ben Sander / Oxford Business School / [Working paper] – The Basingstoke Press, 2007, Pp. 51

2. Адізес Іцхак Ідеальний керівник. Чому ним неможливо стати /пер. з англ. Софія Опацька. – К. Наш формат, 2017.- 288 с.

3. Ансофф І. Стратегічне управління. М., 1989. - 519 с.

4. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М.:ИНФРА-М, 1999. 315 с.

5. Калюгина С.Н. Инновации в социальной сфере организации: сущность, виды, отличительные характеристики // Сборник материалов Второй международной научно-практической конференции "Проблемы развития инновационно-креативной экономики"

6. Маркова В.Д., Кузнецова С.А. Стратегический менеджмент. М.: ИНФРА-М, 1999. – 288 с.

7. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М.: Изд. дом «Вильямс», 2007. – 672 с.

8. Оксинайд, К.Э. Управление персоналом: теория и практика. Управление социальным развитием и социальная работа с персоналом организации : учеб.-практ. пособие / Е.В. Розина, ред.: А.Я. Кибанов, К.Э. Оксинайд. — М. : Проспект, 2014. — 64 с.

9. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики) / Пригожин А.И./ - М.: Политиздат, 1989. - 271 с.

10. Томпсон А.А., Стрикленд А.Дж. Стратегический менеджмент. М.: Изд. дом «Вильямс», 2008. – 928 с.

11. Туркин С. О пользе социальных инноваций [Электронный ресурс] / С. Туркин — Режим доступа : <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=13503>.

12. Фостер Р. Оновлення виробництва: атакуючі виграють. - М. : Прогрес. 1997. - 272 с

13. Чуйко О.В. Управлінські засади створення середовища особистісно-професійного розвитку на кафедрі/ Чуйко О.В.// Організаційна психологія. Економічна психологія. – К., 2017 №1 (8) – С.84-91.

# ФІЛОЛОГІЧЕСКІЕ НАУКИ

**Ковалик Наталія Василівна**

кандидат філологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов,

Львівський торговельно-економічний університет

**Тимочко Леся Мирославівна**

старший викладач кафедри іноземних мов,

Львівський торговельно-економічний університет

**Nataliia V. Kovalyk**

Ph.D. in Philology, Associate Professor,  
Foreign Languages Department,  
Department Chair,

Lviv University of Trade and Economics

**Lesia M. Tymochko**

Senior Teacher,

Foreign Languages Department,

Lviv University of Trade and Economics

## ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ WATER В АНГЛОМОВНОМУ ВОДОГОСПОДАРСЬКОМУ МЕТАДИСКУРСІ (на матеріалі Водної рамкової директиви ЄС) FRAME ANALYSIS OF THE CONCEPT WATER IN ENGLISH WATER MANAGEMENT METADISOURCE (based on the EU Water Framework Directive)

**АНОТАЦІЯ:** Розглянуто особливості фреймової структури концепту WATER/ВОДА в англomовному водогосподарському метадискурсі. Запропоновано уніфіковану категорію «еколого-економічний концепт WATER» для розширення цілісного понятійно-категорійного апарату екологічного дискурсу англійської наукової концептосфери. Здійснено фреймовий аналіз еколого-економічного концепту WATER із застосуванням авторської методики концептуального аналізу одиниць української дослідниці Світлани Жаботинської. Дослідження проводилося на матеріалі англomовного тексту Водної рамкової директиви 2000/60/ЄС.

*Ключові слова:* дискурс, субдискурс, метадискурс, концепт/еколого-економічний концепт, фрейм, фреймовий аналіз, мережева структура

**SUMMARY:** The peculiarities of the frame structure of the concept WATER in the English metadiscourse are considered. The unified category of “ecological and economic concept WATER” for expanding the integral conceptual and categorical apparatus of ecological discourse of English scientific conceptual sphere is proposed. The framed analysis of the ecological and economic concept WATER is carried out using Svitlana Zhabotynska’s methodology of conceptual analysis. The research is conducted on the basis of the original text of Water Framework Directive 2000/60 / EC.

*Key words:* discourse, subdiscourse, metadiscourse, concept/ecological and economic concept, frame, frame analysis, network structure

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується появою нових дослідницьких парадигм, серед яких дискурс є одним із найпопулярніших об’єктів наукових розвідок. У наш час, у руслі прагматичного та лінгвокогнітивного підходів до вивчення мовних явищ, все більше й більше уваги вчені приділяють дослідженням різних типів дискурсу. Англomовний науковий дискурс залишається домінуючим у сучасному науковому суспільстві – цей факт залишається незаперечним. Відтак, англійська мова в контексті різновекторної глобалізації є основним засобом міжнародної комунікації у сфері науки, а тим паче такого наріжного у наш час – стану екологічної безпеки у світі.

Екологічні проблеми сьогодення набули масштабності й потребують особливої уваги з боку

суспільства. Справді, нинішню екологічну ситуацію у світі можна охарактеризувати як кризову, як таку, що формувалася протягом тривалого періоду через нехтування об’єктивними законами розвитку і відтворення усього природно-ресурсного комплексу світу. Через структурні деформації народного господарства, за яких перевага надається розвитку сировинно-видобувних, а, отже, найбільш екологічно небезпечних галузей промисловості, світової економіці загрожує глобальна екологічна катастрофа.

Техногенні та кліматичні зміни у системі «суспільство-природа», досягнувши точки біфуркації, призводять до змін середовища і, у свою чергу, провокують до змін при взаємодії суспільства і природи, породжуючи соціально-економічні й екологічні проблеми. Таким чином, усі ці фактори впливають на метаморфози й розвиток наукового

дискурсу, оскільки мова – явище динамічне і змінюється у відповідь на зміни та прогрес у суспільстві.

У сучасній системі наукових знань все більшої значущості набуває екологія як система міждисциплінарних знань, яка відображає стан суспільства. Саме ідея міждисциплінарного синтезу стала теоретичною передумовою виникнення екологічних досліджень у лінгвістиці. Завдяки чому з'явилася можливість прийти до узагальнень, що дали змогу розширити межі лінгвістики як дисципліни. Звідси виникнення таких маргінальних наук, як соціолінгвістика, психолінгвістика, лінгвокультурологія, лінгвістична психологія, лінгвостатистика тощо. Саме за принципом міждисциплінарного синтезу сформувалися, на нашу думку, наймолодші й перспективні наукові напрями у мовознавстві – еколінгвістика, екологія культури, екологія людини, лінгвоекологія, екологія мови, екологія перекладу тощо [5; 6].

Запропонована праця продовжує розпочате нами дослідження поетапного вивчення екологічного дискурсу (*Ecological Discourse*) в англійській науковій концептосфері. Увагу зосереджено на дослідженні водогосподарського метадискурсу (*Water Management Metadiscourse*) у синтезованому еколого-економічному субдискурсі (*Ecological and Economic Subdiscourse*).

До слова, історичний розвиток економічної думки наприкінці ХХ століття призвів до домінування екологічної економіки, поставивши під сумнів принципи неокласичної економічної науки, в якій переважають теоретичні побудови, а не практичні спостереження, ігноруються дані про реальний світ, що не узгоджуються з теорією [1]. Екологічна економіка – нова міждисциплінарна наука, яка синтезує економічні, екологічні та соціальні аспекти господарської діяльності людини і є фундаментом економічної теорії сталого розвитку. Екологічна економіка визнає екологічні обмеження та вводить екологічні поняття в економіку, не заперечуючи традиційно-економічних. Екологічні економісти (Ніколас Джорджеску-Роген, Кенет Болдуінг, Герман Дейлі, Роберт Констанца та інші) враховують у своїх дослідженнях незворотність екологічних змін, допомагають побачити впливовість економічних процесів у природних екосистемах та виявити умови їх співіснування задля збереження життєздатного розвитку людської цивілізації.

Відтак, синтезуємо сучасну екологічну економіку у міждисциплінарний еколого-економічний субдискурс, в межах якого водогосподарський метадискурс розглядається як мегафрейм та є важливим складником внутрішньосистемної ієрархічної структури екологічного дискурсу [5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Когнітивний підхід до екологічного дискурсу головню здійснювався в аспекті вивчення процесів метафоризації (Н. Красильнікова, О. Іванова), при визначенні лінгвокогнітивних особливостей комунікації у сфері екології

(І. Розмаріца), місця екологічного дискурсу в когнітивно-комунікативній парадигмі знань (З. Ломініна), аналізі екологічної етики журналу “The Ecologist” у контексті глобалізаційних процесів у соціальних комунікаціях (Т. Бондаренко), дослідженні дискурсивних структур екологічної тематики в лінгвістичному та правознавчому аспектах (С. Хітарова), проведенні когнітивно-дискурсивного аналізу міжгалузевої екологічної термінології (І. Гусева) тощо.

**Виділення невирішених частин проблеми.** Актуальність дослідження визначається посиленою увагою до пошуку екологічної рівноваги у природі, що є основою сучасної стратегії формування та реалізації світової екологічної політики; необхідністю докладніше вивчити теоретичні передумови для екологічних досліджень у лінгвістиці на засадах міждисциплінарного синтезу; важливістю дослідження та формування цілісного понятійно-категорійного апарату екологічного дискурсу в англійській науковій концептосфері.

Аналіз англійського водогосподарського метадискурсу у синтезованому еколого-економічному субдискурсі – складний та конструктивний процес, для ефективного здійснення якого потрібні передусім знання усіх компонентів мовної системи, загальні (енциклопедичні) знання, що зберігаються у довготривалій пам'яті у формі ментальних схем, визначення ситуативних факторів, їхня адекватна інтерпретація та багато інших чинників, дослідження яких може слугувати завданням майбутніх наукових розвідок у галузі когнітивної лінгвістики.

Новизна розвідки мотивована тим, що сьогодні не зафіксовано досліджень, присвячених прицільному вивченню (на матеріалі оригінального/англійського тексту Водної рамкової директиви ЄС) поведінки конкретного концепту в англійському водогосподарському метадискурсі, тому це й спонукає нас до заповнення цієї прогалини.

**Формулювання мети та завдань статті.** Об'єктом дослідження є англійський водогосподарський метадискурс, в якому об'єктивується концепт *WATER*, предметом дослідження – лінгвокогнітивні характеристики концепту *WATER* в англійському водогосподарському метадискурсі.

Наша мета – дослідити структуру та зміст концепту *WATER* в англійському водогосподарському метадискурсі. Для досягнення мети необхідно виконати такі завдання: 1) здійснити прицільний фреймовий аналіз концепту *WATER* в англійському водогосподарському метадискурсі, використавши авторську методику концептуального аналізу української дослідниці Світлани Жаботинської [3]; 2) виявити та описати фреймову структуру концепту *WATER*.

*Фактичним матеріалом* для нашого дослідження слугував оригінальний (англійський) текст Водної рамкової директиви 2000/60/ЄС (EU

*Water Framework Directive /WFD* загальним обсягом 72 сторінки, у якому зафіксовано 574 приклади уживання концепту *WATER* [11].

За роботу *ginezmu* дослідження приймаємо введення уніфікованої категорії «еколого-економічний концепт *WATER*» для розширення цілісного понятійно-категорійного апарату екологічного дискурсу англійської наукової концептосфери.

У попередніх наших розвідках [4; 5; 8; 10], опрацювавши та узагальнивши роботи вітчизняних та зарубіжних лінгвістів (А. Бабушкіна, С. Воркачова, В. Дем'янова, В. Карасика, М. Красавського, Д. Лихачова, А. Приходька, Г. Слишкіна, Ю. Степанова, І. Стерніна та ін.), присвячених дослідженню когнітивної лінгвістики, ми запропонували власне тлумачення категорії концепту, як багатовимірної, багатокомпонентної, об'ємної та ієрархічно впорядкованої ментальної структури, яка має різновекторні форми мовного вираження, відображає певний фрагмент знання та є складовою концептуальної картини світу [5]. Зважаючи на те, що концепт є відкритою структурою, яка може розширювати свої межі за рахунок надходження нової інформації і є невичерпним матеріалом для міждисциплінарного синтезу, вважаємо за доцільне ввести та використовувати категорію «еколого-економічний концепт» в межах синтезованого еколого-економічного субдискурсу, оскільки категорію «еколого-економічний концепт» модифіковано із загальнонаукової категорії «лінгвоконцепт».

На концептуальному рівні *WATER/ВОДА* є універсальним концептом, оскільки він існує у переважній більшості лінгвокультур та є складовою концептуальної картини світу. Ми ж розглядаємо еколого-економічний концепт *WATER* як фундаментальну структуру, що становить першооснову екологічного дискурсу англійської наукової концептосфери (розбивка наша. – К. Н., Т. Л.).

Такий підхід потребує уточнення: наголос на еколого-економічну складову концепту *WATER* зроблено невипадково, адже дослідження водогосподарського метадискурсу проводимо на засадах дуальності – симбіозі екологічного та економічного векторів. Водні ресурси, з точки зору екології, займають особливе місце серед усіх існуючих природних ресурсів, оскільки жодна сфера життя і діяльності людини неможлива без використання води. При цьому, водоресурсний потенціал будь-якої країни світу є природною основою її економічного розвитку, соціального благополуччя й екологічної безпеки. За словами В. Вовка [1], економіка є відкритою підсистемою екосистеми та діє в межах природних (біофізичних) обмежуючих факторів. Тому водогосподарський комплекс слід розглядати як підсистему усєї еколого-економічної системи.

У наш час водогосподарські проблеми набули не лише державного, але й міждержавного значення. Водний фактор став одним з головних чинників колективної світової безпеки. Особливо актуальним є питання комплексного використання світових запасів водних ресурсів. Внаслідок цього,

взаємодія суспільства і природи відбувається у середовищі, де перетинаються природні закони з законами розвитку суспільства, породжуючи не лише соціально-економічні, а й еколого-економічні проблеми.

У найважливіших міжнародних документах останнього десятиріччя, присвячених проблемам навколишнього середовища і гармонійного розвитку суспільства, велика увага приділяється формуванню екологічної свідомості, мислення та культури особистості, інформуванню людей про екологічну ситуацію в світі, державі, регіоні, ознайомленню з можливими шляхами вирішення різних екологічних проблем, з концептуальними підходами до збереження біосфери і цивілізації. Науковці стурбовано відзначають погіршення стану здоров'я значної частини населення, зумовлене погіршенням якості води, тому захист водних ресурсів є пріоритетним напрямом державної політики у всьому світі.

23 жовтня 2000 року на спільному засіданні Європейського Парламенту та Європейської Ради у Люксембурзі було ухвалено Водну рамкову директиву 2000/60/ЄС (повна назва директиви «Про встановлення рамок діяльності Співтовариства в галузі водної політики»), яка визначає основні (рамкові) принципи управління та шляхи досягнення доброї якості води і безпечного стану річок і водойм у Європі та встановлює основні положення для захисту та покращення країнами ЄС (та країнами – кандидатами на вступ до ЄС) стану водних ресурсів та сприяння їх сталому збалансованому використанню [11].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У нашому дослідженні для більш прицільного аналізу еколого-економічного концепту *WATER* та виявлення його фреймової структури ми використовуємо розгалужену типологію фреймів, яку було розроблено українською дослідницею Світланою Жаботинською [2; 3]. Вона застосовує для опису значень мовних одиниць схемні концептуальні мережі, утворені пропозиціями базисних фреймів, які «демонструють найбільш узагальнені принципи категоризації й організації інформації, вираженої за допомогою мови» [3]. На основі цього принципу дослідниця виокремлює *п'ять типів фреймів*: предметний, акціональний, посесивний, таксономічний та компаративний:

1. Предметний фрейм об'єднує **буттєві схеми** – квантитативну “X є СТІЛЬКИ-кількість”, квалітативну “X є ТАКЕ-якість”, локативну “X існує / діє ТАМ / LC-локатив (початок, шлях або місце, кінець)”, темпоральну “X існує ТОДІ / ТМ-темпоратив (початок, відрізок або момент часу, кінець)” та схему способу буття “X існує ТАК-спосіб”.

2. Акціональний фрейм включає **акціональні схеми** стану / процесу “AG-агенс діє”, контактної дії “AG-агенс діє на РТ-пацієнс / АФ-афектив» і каузативу “CR-каузатор робить FT-фактив”. Дані схеми можуть бути розширені за рахунок аргументних ролей сирконстант (різновиди: АТ-

супровідник, AD-помічник, CG-контрагент, IN-інструмент, MD-медіатив), стимул (GL-ціль, CS-причина), передумова (CD-умова, CS-уступка), реципієнт (AD-адресат, BN-бенефактив / ML-малефактив), а також за рахунок локативної та темпоральної схем.

3. Посесивний фрейм конститується **посесивними схемами** партитивності “WH-ціле має PR-частина”, інклюзивності “CR-контейнер має ST-вміст” / “ST-вміст має CR-контейнер” та власності “OW-власник має OD-власність” / “OD-власність має OW-власника”.

4. Ідентифікаційний фрейм об’єднує **ідентифікаційні схеми** персоніфікації “ID-індивід є PS-персоніфікатором (власна назва)”, класифікації “ID-індивід / вид є CL-класифікатор: вид / рід” і характеристики “ID-індивід є SN-характеризатор”.

5. Компаративний фрейм представлений **компаративними схемами** тотожності / метаморфози, “CV-компаратив є / як / MS-корелят”, подібності / аналогії “CV-компаратив є як AN-корелят” і подоби / метафори, “CV-компаратив є неначе MT-корелят”.

На основі аналізу фактичного матеріалу [11] ми виділили сукупну фреймову структуру еколого-економічного концепту *WATER*, всередині якої було виокремлено п’ять основних фреймів, згідно з обраною класифікацією, та виявлено слоти, що формують кожен фрейм.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що виявлені в контексті англомовного водогосподарського метадискурсу логічні предикати, пов’язані з еколого-економічним концептом *WATER/ВОДА* як денотативним значенням іменника *water*, були тематично згруповані на основі базисних пропозиційних схем:

1) **буттєва квалітативна схема** “ВОДА є ТАКА-якість”: така за прісністю / солоністю: *fresh-water (s)* [8]; *fresh surface water* [2]; *transitional waters* [11]; *saline waters* [1]; така за якістю: *good quality water* [1]; *good quality surface water* [1]; така за призначенням: *drinking water* [11]; *recreational waters* [1]; *bathing waters* [2]; *receiving groundwater* [1]; *water intended for human consumption* [1]; така за розповсюдженістю молюсків і ракоподібних: *shellfish waters* [1]; така за результатом впливу діяльності людини: *waste-water* [4]; *the resulting water* [1]; така за ефективністю: *water-efficient (technologies)* [1];

2) **буттєва локативна схема** “ВОДА є / існує / діє ТАМ / LC-локатив (місце)”: місце = ґрунт: *groundwater(s)* [153]; місце = земна поверхня: *surface water(s)* [113]; місце = прибережна частина суші: *coastal waters* [13]; місце = материкова частина суші: *inland water(s)* [4]; *inland surface waters* [1]; місце = море / океан: *marine waters* [4]; місце = місто: *the urban waste-water* [1]; місце = країна(и): *water(s) in the Community* [2]; *Community waters* [3]; *territorial waters* [3]; *transboundary water* [1];

3) **буттєва схема способу буття** “ВОДА існує ТАК-спосіб (форма існування)”: форма існування =

стояча чи текуча: *standing or flowing water* [1]; *standing inland surface water* [1]; форма існування = дощова: *rainwater* [1];

4) **акціональна схема<sup>1</sup>** “AG-ВОДА діє”: *groundwaters do not fully follow a particular river basin* [1]; *water needs* [1]; *waters achieving a status* [1]; *waters showing evidence of major alterations to the values of the biological quality elements* [1]; *waters showing evidence of severe alterations to the values of the biological quality elements* [1]; *inland waters flowing into them* [1]; *the resulting water will meet the requirements of Directive* [1]; *freshwaters needing protection or improvement* [1];

5) **акціональна схема<sup>1+</sup>** локатив “AG-ВОДА діє ТАМ / LC”: *inland water flowing for the most part on the surface of the land* [1];

6) **акціональна схема контактної дії<sup>1</sup>** “AG-ЛЮДИНА діє / не діє на РТ-пацієнс / AF-афектив ВОДУ”: *water is directly discharged* [1]; *discharges to the groundwater body* [1]; *direct discharges to groundwater* [1]; *impoundment of fresh surface water* [1]; *abstraction and impoundment of water* [1]; *a balance between abstraction and recharge of groundwater* [1]; *the quality required of shellfish waters* [1]; *sampling and analysis of surface water* [1]; *waste-water treatment* [1]; *the urban waste-water treatment* [1]; *the water treatment regime* [1]; *groundwater characterization* [1]; *abstraction, impoundment, storage, treatment and distribution of surface water or groundwater* [1]; *augmentation of groundwater bodies* [1]; *the abstraction of fresh surface water and groundwater* [1]; *water abstraction(s)* [2]; *the abstraction of water* [4]; *loss of water* [1]; *water uses* [1]; *uses of Community waters* [1]; *users of water* [1]; *use of water* [2]; *water use(s)* [9]; *water-use activity* [1]; *economic analysis of water use* [2]; *water use* [1]; *to ensure protection and sustainable use of water* [1]; *protection and sustainable management of water* [1]; *provide for additional protection or improvement of the waters* [1]; *water transfer and diversion* [1]; *the protection of inland surface waters* [1]; *the protection of marine waters* [1]; *protection of water(s)* [5]; *the protection of territorial and marine waters* [1]; *protection of their surface water and* [1]; ..... *protection of their groundwater* [1]; *freshwater protection* [1]; *water protection and management* [1]; *pollution of marine waters* [1]; *pollution of water* [4]; *pollution of surface water(s)* [3]; *pollution of groundwater* [5]; *pollution of marine waters* [1]; *risks to waters* [1]; *the abstraction of drinking water* [2]; *water is stored* [1]; *(the) drinking water supply* [2]; *the supply of water* [1]; *injection of water* [2]; *production of drinking water* [1]; *supply and demand for water* [1]; *supply and demand for water* [1]; *Member States should identify waters* [1]; *re injection of pumped groundwater* [1]; *water is accidentally polluted* [1]; *the impact of human activity on groundwaters* [1]; *water is affected or used* [1]; *in securing good water quality* [1];

7) **акціональна схема контактної дії<sup>1</sup> + ціль**: “AG-ЛЮДИНА діє / не діє на РТ-пацієнс / AF-афектив ВОДУ заради GL-цілі”: *waters used for the abstraction of drinking water* [2]; *the protection of ma-*



rine waters from pollution [1]; the protection of groundwater against pollution [1]; injection of water for technical reasons [1]; the protection of Community waters in terms of quantity and quality [1]; water abstraction for urban, industrial, agricultural and other uses [1]; water intended for human consumption [2]; the abstraction of water intended for human consumption [1];

**8) акціоная схема контактнаї дїї<sup>1</sup> + медіатив** “AG-ЛЮДИНА діє / не діє на РТ-пацієнс / АФ-афектив ВОДУ з допомогою МД-медіатива”: медіатив = речовини, забруднювачі, викиди: pollution of water by those substances [1]; pollution of water by individual pollutants or groups of pollutants [1]; surface waters affected by discharges of those substances [1];

**9) акціоная схема контактнаї дїї<sup>1</sup> + локатив** “AG-ЛЮДИНА діє / не діє на РТ-пацієнс / АФ-афектив ВОДУ ТАМ / LC - місце ”: місце = район: coastal waters shall be identified and assigned to the nearest or most appropriate river basin district or districts [1]; they (groundwater) shall be identified and assigned to the nearest or most appropriate river basin district [1]; місце = інша вода: water abstracted from the groundwater body [1]; the water used may be derived from any surface water or groundwater [1];

**10) акціоная схема контактнаї дїї<sup>2</sup> “AG-ЩОСЬ діє / не діє на РТ-пацієнс / АФ-афектив ВОДУ”:** low water requiring crops [1]; similar activities on, or in the ground which come into contact with groundwater [1]; water-saving (irrigation techniques) [1];

**11) акціоная схема контактнаї дїї<sup>3</sup> “AG-ВОДА діє / не діє на РТ-пацієнс / АФ-афектив”:** habitats and species directly depending on water [1];

**12) посесивна партитивна схема<sup>1</sup> “WH-ВОДА має PR-частину”:** частина = об’єм / маса води: a/the body (bodies) of water [49]; surface water body (bodies) [21]; the bodies / a body of surface water(s) [18]; (the) water body (bodies) [15]; heavily modified water body [1]; a body of inland water [1]; artificial water body [1]; artificial body of water [1]; the physical characteristics of a surface water body [1]; transboundary water bodies [1]; the status of a body of surface water [1]; a / the body (bodies) of groundwater [19]; groundwater body (bodies) [43]; a body of water is so affected by human activity or its natural condition [1]; частина = статус: water status [9]; the status of water [8]; good status of surface water [1]; the status of groundwater [2]; surface water status [5]; the status of surface waters [4]; surface water status of bodies [1]; “Good surface water status” [3]; “Good surface water chemical status” [2]; the quantitative status of water [1]; Groundwater quantitative status [4]; good water status [3]; the status of the body of water [1]; the development in water status [1]; good status of groundwater [2]; good groundwater status [3]; good groundwater chemical status [4]; groundwater chemical status [7]; groundwater status [4]; ecological status in transitional waters [1]; ecological status in coastal waters [1]; the status of surface water and groundwater [1]; ecological status and chemical status for surface waters [1]; the

ecological status of such waters [1]; частина = ширина: the breadth of territorial waters [2]; частина = баланс: water balances [1]; частина = якість: quality of surface waters [1]; the quality of surface freshwater [1]; the quality of freshwaters [1]; groundwater quality [1]; good water quality [1]; the quality of the water(s) [3]; water quality [1]; the quality of any receiving groundwater [1]; the quality required of surface water [1]; freshwater quality [2]; частина = умови / режим течії: natural flow conditions of water [1]; частина = хімічний склад: the chemical composition of the groundwater [1]; the chemical composition of water [1]; частина = потік: groundwater flows [6]; freshwater flows [2]; water flow [3]; water flow regulation [1]; flow of groundwater [1]; частина = рівень: groundwater level(s) [4]; groundwater level regime [1]; частина = ресурси, запаси: freshwater resources [1]; water resources [3]; groundwater resource [2]; частина = об’єм: volume of groundwater [1]; the volume of water present [1]; частина = кількість: freshwater ... quantity [2]; water quantity [1]; quantities of groundwater [1]; частина = зовнішня границя: the outer limit of transitional waters [1]; частина = течія: a water course [1];

**13) посесивна партитивна схема<sup>2</sup> “WH- ЦІЛЕ має PR-частину ВОДУ”:** ціле = сектор: the water sector [1]; ціле = орган управління / менеджмент: water management [2]; the management of its water [1]; ціле = законодавство: Community water legislation [1]; water legislation [1]; ціле = мережа станцій моніторингу: the surface water monitoring network [2]; groundwater level monitoring network [1]; the groundwater monitoring network [4]; ціле = регулювання / контроль: water regulation [2]; ціле = екосистема, природний комплекс: surface water ecosystems [1]; ціле = екорегіон: ecoregions for transitional waters and coastal waters [1]; ціле = служба водопостачання / подача води: water services [10]; the costs of water service [1]; ціле = стандарти: standards may be set for water [1]; ціле = програмні заходи / курс: water policy [9]; policy on water [1]; European water policy [1]; Community water policy [3];

**14) посесивна інклюдивна схема<sup>1</sup> “CR-контейнер ВОДА має СТ-вміст”:** вміст = викиди: indirect releases into water [1]; вміст = система: water systems [1]; вміст = тип: water type [2]; surface water body type(s) [17]; surface water type [1]; вміст = категорія, різновид, класифікація: surface water category (categories) [6]; вміст = речовини: quality standards for these substances for all surface waters [1]; the priority substances in surface water [1]; This Directive is to contribute to the progressive reduction of emissions of hazardous substances to water [1]; water containing substances resulting from the operations for exploration and extraction of hydrocarbons or mining activities [1]; daphnia or representative organisms for saline waters [1]; вміст = характеристики напластування: stratification characteristics of the groundwater [1]; вміст = викиди, відходи: the control of discharges and emissions into surface waters [1]; “Direct discharge to groundwater” [1]; discharge into surface water [1];



вміст = цільові показники: the environmental objectives for surface waters [1]; the ecological quality objectives for associated surface waters [1]; вміст = забруднювачі: the entry of pollutants into water [2]; discharge(s) of pollutants into groundwater [2]; pollutant(s) in(to) groundwater [2]; pollutants in water [1]; вміст = проблеми: transboundary water problems [1]; вміст = ціна: water-pricing policies [1];

**15) посесивна інклюзивна схема<sup>2</sup>** “CR-контейнер має СТ-вміст ВОДУ”: контейнер = водоносний горизонт/пласт/шар: aquifer of water [1]; the same aquifer of water used for geothermal purposes [1]; контейнер = пункт відбору: Drinking water abstraction points [1]; контейнер = водоочисна станція: a waste-water treatment plant [1]; контейнер = технічні засоби: waste-water collection and treatment facilities [1];

**16) ідентифікаційна схема персоніфікації** “ID-ВОДА є PS-персоніфікатором (власна назва)”:

“Surface water”, “Groundwater”, “Inland water”, “Transitional waters”, “Coastal water”, “Water intended for human consumption”, The Drinking Water Directive [2]; The Bathing Water Directive [1]; The Urban Waste-water Treatment Directive [1]; the United Nations Convention on the protection and use of transboundary water courses and international lakes, approved by Council Decision 95/308/EC(15) [1];

**17) ідентифікаційна схема характеризації** “ID-ВОДА є СН-характеризатор”: the water [1]; this / these agreement(s) [2]; such waters [1];

**18) компаративна схема подоби / метафори** “CV-ВОДА є неначе МТ-корелят”: Water is not a commercial product [1]; Water is a heritage [1].

Наведене вище дає можливість змодельувати фреймову структуру еколого-економічного концепту WATER в англомовному водогосподарському метадискурсі (рис. 1):

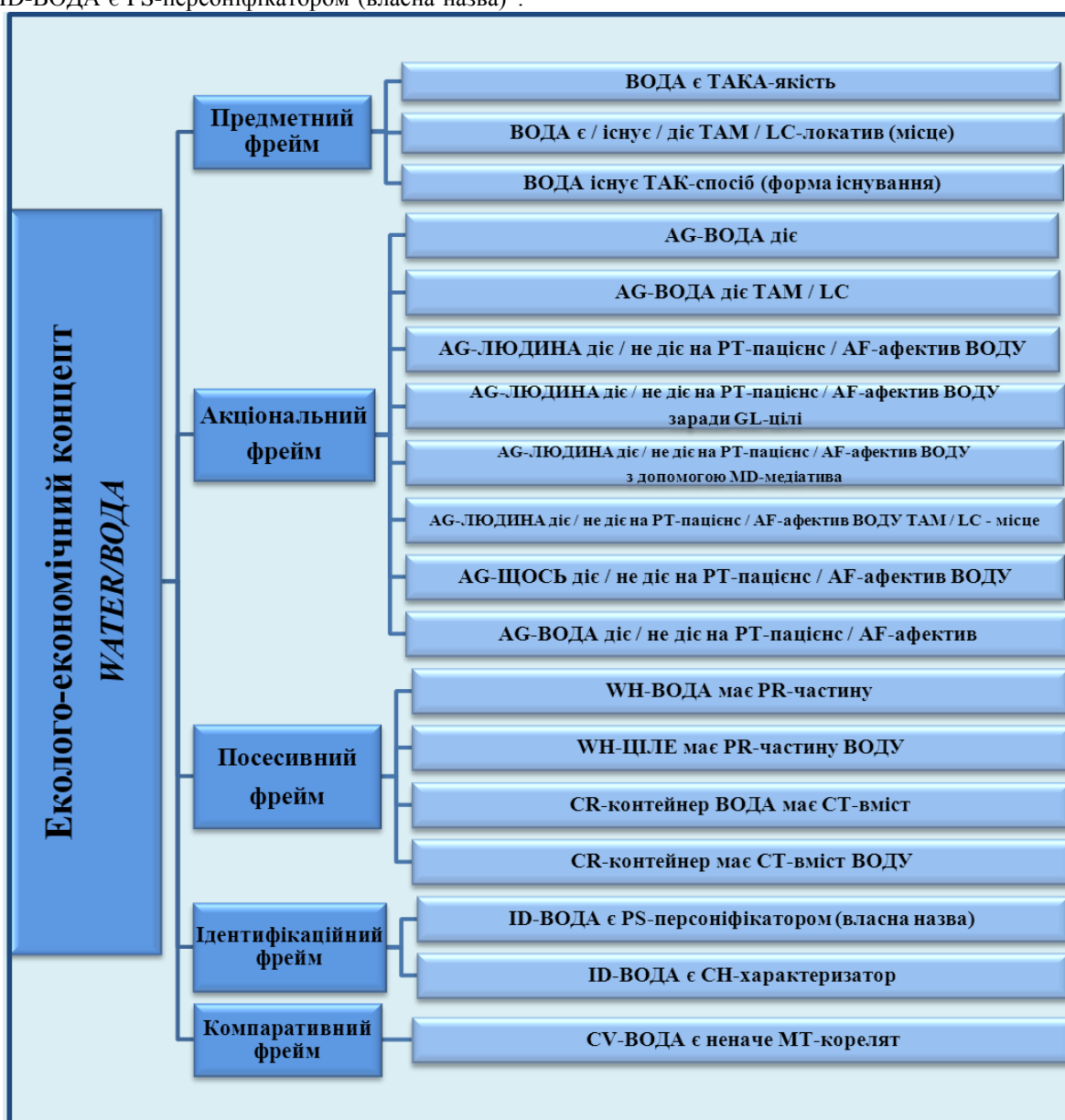


Рис. 1. Фреймова структура еколого-економічного концепту WATER/ВОДА в англомовному водогосподарському метадискурсі

Отже, використавши методику фреймового моделювання було побудовано первинну концептуальну модель еколого-економічного концепту *WATER* в англомовному водогосподарському метадискурсі, яка відтворена у вигляді розгалуженої системи з фреймовою структурою. На основі описаного вище можна зробити висновок про те, що еколого-економічний концепт *WATER* у досліджуваному метадискурсі є відкритою системою, складові частини якої взаємодіють та доповнюють одна одну, утворюючи складну фреймову структуру. Аналіз фактичного матеріалу показав, що найбільш поширеними з виділених фреймів є предметний та посесивний фрейми. На нашу думку, домінування предметного фрейма пояснюється описовою характеристикою *ВОДИ* як речовини за її якістю, місцем та формою існування в англомовному водогосподарському метадискурсі, а його посесивність демонструє зв'язок між частинами і вмістом *ВОДИ* як речовини.

#### Висновки та перспективи дослідження.

Отже, за допомогою методики фреймового аналізу побудовано концептуальну модель еколого-економічного концепту *WATER* в англомовному водогосподарському метадискурсі. У результаті інтеграції досліджуваного концепту виникла абстрактна концептуальна мережа, інформаційні фрагменти якої, відбиті в значеннях як мовних одиниць різного рівня, так і у висловлюваннях, що розкривають зміст еколого-економічного концепту *WATER*. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у можливості визначення *основних статистичних закономірностей* та *варіацій* еколого-економічного концепту *WATER* в англомовному водогосподарському метадискурсі.

#### Список використаної літератури:

1. Вовк В.І. Екологічна економіка: від доктрини до політики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8971/Vovk\\_Ekologichna\\_ekonomika\\_vid\\_doktryny.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8971/Vovk_Ekologichna_ekonomika_vid_doktryny.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
2. Жаботинская С.А. Имя как текст: концептуальная сеть лексического значения (анализ имени эмоции) / С.А. Жаботинская. // КОГНИЦИЯ,

КОММУНИКАЦИЯ, ДИСКУРС. – 2013. – № 6. – С. 47–76.

3. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов [Текст] / С.А.Жаботинская // Вісник Черкас. ун-ту. Сер. філол. науки. – 1998. – Вип.11. – С.12-25.

4. Ковалик Н.В. Когнітивний підхід до вивчення мовних явищ у розрізі концептуальної картини світу // Мова і культура (Науковий журнал). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – Вип. 17. – Т. VII (175). – С. 100-108.

5. Ковалик Н.В. Методологія фреймового моделювання субдискурсу екології та природних ресурсів // Лінгвістичні студії / Linguistic Studies / Міжнародний збірник наукових праць Донецького НУ (Вінниця). – №33, 2017. – С. 108-113.

6. Нурушева Д. А. Эколингвистика как раздел языкознания. Фундаментальные исследования. – № 5, 2014. – С. 890–893. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fundamental-research.ru/pdf/2014/5-4/34018.pdf>

7. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія [Текст] / О.О.Селіванова – Полтава, 2011. – 844с. – ISBN 966-8791-21-5.

8. Тимочко Л.М. Фреймовий аналіз концепту AGREEMENT / УГОДА в англомовному дипломатичному дискурсі // *МОВА І КУЛЬТУРА*. (Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2014. – Вип. 17. – Т. VII (175). – С. 138-146.

9. Яциковський Б.І. Сутність еколого-економічного розвитку в системно-управлінському контексті // Економічний вісник університету. – Випуск № 30/1, 2016. – С. 131-138. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/2016/1900-1478093072.pdf>

10. Kovalyk N. Cognitive Approach in Linguistic Phenomena Learning in the Context of Conceptual World Picture // Podkarpackie Forum Filologiczne. Seria Językoznawstwo. — Jarosław : Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. B. Markiewicza w Jarosławiu, 2014. — Pp. 125–136.

11. The EU Water Framework Directive. URL : [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:5c835afb-2ec6-4577-bdf8-756d3d694eeb.0004.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:5c835afb-2ec6-4577-bdf8-756d3d694eeb.0004.02/DOC_1&format=PDF)

FROM NÉGRITUDE TO ANTILLANITÉ: FORMATION OF ÉDOUARD GLISSANT'S  
WORLDVIEW CONCEPTIONS  
ВІД НЕГРИТЮДУ ДО АНТИЛЬСТВА: ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ КОНЦЕПЦІЙ  
ЕДУАРА ГЛІССАНА

**SUMMARY:** The article is dedicated to the evolution of worldview conceptions of Édouard Glissant (1928-2011), Martinican writer, poet and philosopher, one of the most important figures of the French Caribbean. Glissant formulated and developed the notion of *antillanité*. He was the pre-eminent critic of the Négritude school of Caribbean writing. The writer is sure that for the sake of forming the real collective memory of the Caribbean people it is necessary to understand and admit the painful past marked first of all by trading in people and slavery that Glissant names "traumatic shock". He thinks that trafficking prevented the formation of Antillean identity because traditionally the identity of any community is based on the line of continuity of generations linking the ancestor with his descendants. Trading in people and slavery are the key problems of Édouard Glissant's works.

*Key words:* *négritude, identity problem, antillanité, slave trade, collective memory, colonialism, national consciousness.*

**АНОТАЦІЯ:** У статті аналізується еволюція світоглядних концепцій Едуара Гліссана (1928-2011), мартиніканського романіста, поета та філософа, одного з найвидатніших представників франкомовної антильської літератури. Гліссан сформулював і розвинув поняття *антильства*, виступивши проти концепції негритюду. Письменник упевнений, що задля формування справжньої колективної пам'яті антильських народів необхідно осягнути й визнати болісне минуле, позначене насамперед торгівлею людьми та рабством, які Гліссан називає «травматичним шоком». Він вважає, що торгівля людьми завадила формуванню антильської ідентичності, адже традиційно ідентичність будь-якої спільноти породжує саме лінія спадкоємності поколінь, що пов'язує пращурів зі своїми нащадками. Торгівля людьми й рабство є ключовими проблемами творчості Едуара Гліссана.

*Ключові слова:* *негритюд, проблема ідентичності, антильство, торгівля людьми, колективна пам'ять, колоніалізм, національна свідомість.*

Едуар Гліссан – один з найвидатніших франкомовних письменників Латинської Америки, який сформулював і розвинув поняття *антильства*, виступивши проти концепції *негритюду*, популярної в середині ХХ ст. серед франкофонної інтелігенції африканського походження у самій Африці та у франкомовних країнах Латинської Америки.

**Постановка проблеми.** Діяльність Е. Гліссана не обмежувалася лише художньою творчістю, він був також одним із найвідоміших теоретиків самобутнісних пошуків у країнах "третього світу". Вважаємо за доцільне простежити художньо-філософське осмислення письменником історії своєї батьківщини, світоглядні орієнтири митця на образно-стилістичному рівні, проаналізувати нерозривний зв'язок творчості франкомовного карибця Е. Гліссана з головними ідейними й художніми константами франкомовної антильської літератури.

**Актуальність** роботи зумовлена інтересом сучасного світового літературознавства до постколоніальної літератури й нечисленністю в східноєвропейському академічному літературознавстві праць, присвячених творчості карибських письменників.

**Аналіз останніх досліджень.** Дослідники творчості Гліссана ( М. Конде, Б. Конон, Р. Бартон, Ж.

Андре, П. Хічкок, Ж.-Л. Жубер, І. Клаварон, К. Кавалеро та ін.) підкреслювали, що його багатогранна романна та поетична творчість націлена на переосмислення своєї історії, на ствердження карибської ідентичності в культурній мозаїці Латинської Америки.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Проте, в їхніх працях не приділяється достатньої уваги тому факту, що на ранньому етапі творчості Едуар Гліссан був прихильником концепції негритюду і лише згодом виступив проти деяких її теоретичних засад.

**Мета статті** полягає у дослідженні становлення Е. Гліссана як митця, формування його філософсько-естетичних поглядів та їх відображення у його художній творчості.

Едуар Гліссан народився 21 вересня 1928 року на Мартиніці, французькій колонії, а з 1946 року – заморському департаменті Франції. Батько виховував Едуара у глибокій повазі до колоніальної влади та встановленого нею порядку, змушуючи сина відчувати з раних років усю складність мартиніканської реальності. Авторитарне виховання вдома доповнювалося суворою дисципліною у початковій

школі м. Ламантен, яку відвідував Едуар. В школі дітям було категорично заборонено спілкуватися креольською мовою, адже колоніальна влада мала за мету запровадження французької культури у всіх сферах життя, виховання на французьких цінностях й виключно французькою мовою. Така ситуація породжувала внутрішній протест у маленького Едуара, який гостро відчував соціальну несправедливість і був сповнений прагнення свободи [3, с. 27].

У 1938 році Едуар Гліссан вступає до престижного ліцею ім. Шельшера в адміністративному центрі Мартиніки – місті Фор-де-Франс, де виховується майбутня еліта країни. В закладі панує сувора дисципліна, учням нав'язується світосприйняття, спотворене через призму колоніалізму. Але здатність Гліссана до критичного мислення дозволяє йому ретельно аналізувати навчальний матеріал та формувати власний світогляд, який майбутньому письменнику доведеться приховувати ще багато років. У 1940 році в ліцеї сталася знакова подія: було призначено нового викладача філософії, якого звали Еме Сезер (Aimé Césaire, 1913-2008). У той час Сезер був молодим мартиніканським поетом, вже відомим навіть у французьких літературних колах. Згодом він стане найвидатнішим франкомовним антильським поетом і письменником, палким антиколоніалістом і прихильником незалежності Мартиніки, одним з творців концепції негритуду [1, с. 388-389].

З приходом Сезера похитнулася вся застигла, окам'яніла система закладу. Молодий викладач справив на учнів дуже сильне враження своєю ерудованістю та величезною харизмою. У стінах ліцею зазвучали розповіді про символізм та сюрреалізм, про Бодлера, Рембо й Лотреамона. Викладання творчості поетів-символістів та сюрреалістів було своєрідним виразом непокори, протесту, відмови від установленого порядку, що не могло не вплинути на свідомість учнів [12].

У віці дванадцяти років, тобто саме після приходу до ліцею Еме Сезера, Едуар починає писати перші вірші. Гліссан переймає сезерівське сприйняття сюрреалістичної поезії, сповненої революційного духу, заперечення нав'язаних цінностей та прагнення до свободи. Він долучається до «свободи слова», яка висміює постулати колоніалізму, відчуває споріднення з «проклятими поетами», творчість яких підживлює в ньому дух бунтарства, бажання спростувати статус маргінальності своєї країни.

З 1940 до 1945 року, під час німецької окупації Франції, Мартиніка знаходиться під владою уряду Віші. У ці роки Гліссан часто голодує, як і багато його співвітчизників. Але незважаючи на скрутне матеріальне становище, на постійне недоїдання, Гліссан переживає період великого натхнення, піднесення, і далі пише поетичні твори. Після візиту Андре Бретона на Мартиніку у 1941 році він ще більше захоплюється ідеями сюрреалізму. Саме у цей час Гліссан відчуває своє справжнє покликання і вирішує бути поетом. Згодом, він присвятить перші

десять років своєї творчості (1946-1956) поезії спочатку сюрреалістичної, а потім символістської спрямованості [3, с. 27].

В ті часи молоді антильці, які бажали отримати вищу освіту, були вимушені їхати до Франції. Отже, у 1946 році Едуар Гліссан, якому ледве виповнилося вісімнадцять років, вперше покинув рідний острів, щоб відправитися до Парижа й вступити до Сорбонни.

Перше знайомство із французькою столицею, про яку він мав дещо ідеалізоване уявлення, принесло Гліссанові певні розчарування. Матеріальні труднощі студентського життя, недоброзичливе ставлення до темношкірих людей, яке породжувало почуття маргінальності та комплекс меншовартості, а також розрив з рідним островом, з сім'єю виявилися досить важкими й болісними для молодого поета. Щоб відволіктися від суворої реальності, Гліссан повністю занурюється у навчання й написання віршів [12].

У 1949 році він завершує роботу над поетичною збіркою «Поле островів». У цьому ж році отримує диплом з філософії, а трохи згодом – диплом з етнології. Водночас Гліссан активно долучається до бурхливого інтелектуального життя Парижа і стає постійним відвідувачем літературних салонів, де приєднується до групи молодих поетів, захоплених ідеями деколонізації і прагненням до свободи. До групи молодих поетів-авангардистів належали також Жан Парі (Jean Paris), Жак Шарп'є (Jacques Charpier), Анрі Пішет (Henri Pichette), Ів Бонфуа (Yves Bonnefoy), Моріс Рош (Maurice Roche), Катеб Ясін (Kateb Yacine) та інші [3, с. 57]. «Молоді поети не лише мають спільний досвід [...]. Усі вони хочуть перебудувати своє життя, тобто перебудувати історію, вони відповідають реальності відмовою та сподіваннями, несприйняттям дійсності та революційним поривом. Незаперечним є революційний, а точніше марксистський дух цієї молоді поезії» [11].

Дружні стосунки, встановлені з молодими поетами на початку професійної кар'єри, Гліссан підтримуватиме протягом десятиліть. Згодом, майже сорок років потому, його друзі юності з'являться під різними прізвиськами у романі «Все-світ» («Tout-monde», 1993), де сильно відчувається автобіографічна конотація.

У 50-ті роки Гліссан тісно співпрацює з журналом «Ле лєтр нувель» («Les Lettres nouvelles»), заснованим його другом Морісом Надо (Maurice Nadeau). Він публікує там серію статей з літературної критики. А у 1956 році журнал присвячує навіть окремий номер молодим поетам, ровесникам Гліссана, й доручає йому написати низку статей щодо проблематики поезії тих часів. Робота над спеціальним номером «Ле лєтр нувель» сприяла професійному зростанню Гліссана: у тому ж році він входить до керівного комітету журналу разом з Роланом Бартом та Жаном Дювіньо [12].

Але інтелектуальна діяльність Гліссана у той період не обмежується лише літературною творчі-

стю. Молодий поет бере активну участь у політичному та культурному житті. У Парижі Гліссан знайомиться з багатьма інтелектуалами – вихідцями з Африки та з Антильських островів, які справили неабиякий вплив на його становлення як особистості й митця. Серед них був і молодий мартиніканський психіатр, філософ та революціонер Франц Фанон (Frantz Fanon, 1925-1961). Згодом він став однією з тих постатей, які втілили дух африканської революції. Його твори «Чорна шкіра, білі маски» («Peau noire, masques blancs», 1952) та «Гнані і голодні» («Les damnés de la terre», 1961) стали різким викриттям расизму [1, с. 392-393]. Ідеї Франца Фанона завоювали величезну популярність у середовищі темношкірих інтелектуалів і вплинули надалі на національно-визвольні рухи Африки та Латинської Америки.

Осмилення Фаноном наслідків колоніального правління, його теорії про колоніальну ментальність, відчуження та самозаперечення народів колонізованих країн виявилися дуже важливими для формування гліссанівського світосприйняття й відбилися потім як у його філософських працях, так і в літературних творах.

У 1940-50-х роках у багатьох країнах посилюється тенденція до расистського стереотипу мислення, з позицій раніше пригноблених народів, і культу «чорного месіанства». В цей час відбувається еволюція негритуду, засновниками якого були сенегалець Леопольд Седар Сенгор (Léopold Sédar Senghor), мартиніканець Еме Сезер і гвіанець Леон-Гонтран Дамас (Léon-Gontran Damas), від літературно-філософської течії до ідеологічної і філософської теорії. У теоретичному обґрунтуванні цієї філософської доктрини помітним був вплив екзистенціалізму Ж.-П. Сартра, сюрреалізму А. Бретона, ірраціоналізму А. Бергсона, психоаналізу З. Фрейда, морфології культур О. Шпенглера та ін. [2]. Афро-антильське творче середовище з захопленням прийняло негритуд, який прагнув перевернути систему західного сприйняття чорних, яка сформувалася з часів відкриття Африки.

Перебуваючи під величезним впливом свого вчителя Еме Сезера, автора самого неологізму «негритуд», Гліссан, як і багато його сучасників, спочатку поділяє концепцію негритуду й активно долучається до діяльності його прихильників. У 1950-ті роки він постійно співпрацює з журналом «Презанс африкен» («Présence Africaine»), що його заснував у 1947 році видатний культурний діяч й активний пропагандист ідей негритуду, сенегалець Аліун Діоп (Alioune Diop, 1910-1980) [1, с. 395]. У 1956 році Гліссан бере участь у Першому конгресі чорних письменників та митців як представник Мартиніки. З 1959 року він стає членом виконавчої ради Африканського культурного співтовариства й бере участь у Другому конгресі чорних письменників та митців, який відбувається у Римі [12].

У цей період антиколоніалізм є основною темою творчості заангажованих французьких інтелектуалів африканського та антильського походження. Такі праці, як «Дискурс про колоніалізм»

Еме Сезера («Discours sur le colonialisme», 1950) та «Чорна шкіра, білі маски» Франца Фанона (1952) висловлюють різкий протест проти приниження чорної раси, проти ставлення до чорношкірих, як до екзотичних предметів, а не до повноцінних людей. Сезер і Фанон вбачають схожість долі чорної людини по обидва боки Атлантичного океану, адже і рабство на плантаціях цукрової тростини Антильських островів, і відкритий расизм і свавілля західних колонізаторів у Африці породили почуття меншовартості у пригноблених і зневажених чорношкірих людей. 1950-ті роки – період відкритої антиколоніальної боротьби в африканських країнах, у порівнянні з якою антильські заморські департаменти Франції здаються частині антильської молоті недостатньо революційними.

Слід зазначити, що концепція негритуду виявилася близькою Гліссанові й через її спорідненість з положеннями французького сюрреалізму. Принципово важливим моментом для засновників негритуду було звернення сюрреалізму до несвідомого первня психіки: для антильських і африканських літераторів це означало повернення чорного митця до колективного несвідомого його раси, до своїх африканських коренів [2].

Отже, в рамках концепції, Гліссан теж повинен був позиціонувати себе як «чорний» письменник, без урахування будь-якої антильської чи мартиніканської специфічності. Творчість темношкірих письменників того часу мала виконувати представницьку функцію і сприймалася як колективне слово, яке надходило від поневоленої маси людей, об'єднаних за кольором шкіри. Гліссан спочатку долучається до спільного слова чорних письменників і митців, поділяючи їхні принципи й постулати негритуду, але згодом починає поступово відокремлюватися, поставивши під сумнів деякі парадигми «негрської творчості». По мірі того, як зміцнювалася його позиція у літературних й суспільно-політичних колах, Гліссан віддалявся від сезерівського світогляду й формулював власні ідеї стосовно специфічності антильської ідентичності й своєрідності антильської літератури. Саме пошук самобутності через повернення до джерел – до Африки-матері – й було поставлено Гліссаном під питання. Якщо Сезер, з початку 1940-х років, виступав за африканське коріння як єдину основу антильської ідентичності, Гліссан, навпаки, намагається перенести пошуки коріння з Африки до Карибського регіону.

У перших поетичних збірках «Поле островів» («Un champ d'îles», 1953), «Занепокоєна земля» («La Terre inquiète», 1955) та «Індії» («Les Indes», 1956) Гліссан більше акцентує увагу на віднайденні Антилах, а не на втраченій Африці-батьківщині. В «Індіях» Гліссан порівнює рідний острів з «останньою жаданою зіркою», з «останнім оазисом безкрайності», зі «свободою, яка насичує людину», з «коханою жінкою» [7]. Поет оспівує унікальну антильську природу, переосмислює епоху завою-

вання островів і народження Нового світу та підкреслює реальність існування «невигаданих островів».

У 1956 році Едуар Гліссан пише перше есе «Сонце свідомості» («Soleil de la conscience»), в якому висловлює власні роздуми щодо історії Антиль, переживання з приводу їхньої колонізації. В роботі Гліссан уже окреслює віхи пошуку ідентичності, що його продовжуватиме у наступних працях. Як Сезер і Сенгор кількома роками раніше, Гліссан, перебуваючи «у паризькому засланні», чіткіше усвідомлює особливості власної культури та історії, переосмислює їх і формулює для себе перш, ніж представити світові [9].

У тому ж році, в журналі «Ле Летр Нувель», він публікує статтю, написану ним у відповідь на дослідження «Презанс африкен» щодо умов розвитку національної поезії чорних народів, де зазначає: «Цілком природно, що антильці, слідом за Еме Сезером, почали визнавати ту частину себе, яка до цього часу була дискредитована – свою негрську сутність, й відмовились увіковічувати нав'язувані їм нісенітниці. Але зараз вже визначається новий зміст, і народжується своєрідна антильська література» [8]. Заява про народження «своєрідної антильської літератури», яка почнеться вже після Еме Сезера, посилює відокремлення Гліссана від свого вчителя й свідчить про те, що він уже пересягнув постулати негритюду, а значення поетичного слова Сезера можна уподібнити до крику новонародженого: воно було життєво необхідним, але короткочасним, і тепер мало бути переосмисленим і перевершеним.

Слід підкреслити, що Гліссан не відмовляється від африканського коріння. Він визнає роль Африки у формуванні антильської ідентичності, але розглядає її лише як «передісторію». У романі «Ріка Лезарда» («La Lézarde», 1958) письменник метафорично виражає свою позицію через смерть наприкінці твору Старого Лонгуе – персонажа, який символізує у гліссанівських романах втрачену Африку-батьківщину. Старий «негр з Гвінеї» помирає саме тоді, коли мартиніканці святкують перемогу на виборах представника народу й входження острову до нового періоду своєї історії: «Все, він покинув нас, старий негр! [...] Він пішов, наш негр з Гвінеї! Але раптово пожавлення доводило, що він не пішов. Він був тут, навіть більше, ніж будь-коли [...]. А з ним земля пращурів проникала нарешті до спільної душі [...] [4, с. 219]. Можна було сказати, що він виграв цей бій, старий чаклун, старий марон (так, це був саме той момент, коли минуле погоджувалося з реаліями сьогодення [...] [4, с. 220]. Старий Лонгуе помер, – сказав Матьє зі злістю. Тим гірше! Він довго протягнув. Стара Африка відходить. Нехай живе Старий Лонгуе. Є також й інша річ! Це була його помилка. Він не знав, що існує інша річ [...]. Інша річ, яка охоплює також Старого Лонгуе. Інша річ, яка спирається на Старого Лонгуе» [4, с. 222].

«Ріка Лезарда» – перший роман Едуара Гліссана – був дуже схвально сприйнятий критикою

та читачами. Роман отримав престижну французьку літературну премію Ренодо (le prix Théophraste Renaudot), хоча це викликало неабияке невдоволення у пресі консервативного спрямування. Справді, отримання такої почесної премії молодим невідомим письменником з Антильських островів, до того ж мулатом, стало справжньою сенсацією у літературному житті Франції 1950-х років.

Роман «Ріка Лезарда» проголошує необхідність визволення батьківщини, про що свідчить сама назва твору. Лезарда – це назва головної ріки Мартиніки, що символізує у романі шлях країни до свободи. «Роман про народження» – такими словами зустріли «Ріку Лезарду» засоби масової інформації. Але можна також розглядати цей роман як народження письменника, який зробив блискучий дебют у літературі. Гліссан пише роман у манері, яка різко відрізняється від усього, що вже мала мартиніканська проза: автор відмовляється від лінійного викладення подій та від натуралістичної естетики, надаючи перевагу потужній поетиці. Численні авторські відступи й наративні еліпси споріднюють «Ріку Лезарду» з «новим романом».

Наприкінці 1950-х років, коли послаблюється його тісний зв'язок з Еме Сезером, Гліссан встановлює дружні стосунки з письменником гваделупського походження Альбером Бевілем (Albert Béville, 1915-1962), що взяв літературний псевдонім Поль Нігер (Paul Niger) [12]. Їхня перша зустріч відбувається у березні 1959 року в Римі, на Другому конгресі чорних письменників та митців. Молодих людей зближує спільне бачення проблеми деколонізації Антиль [3, с. 87-88]. Альбер Бевіль був переконаний, що Антилам необхідно відійти від французької метрополії: «Серед молоді, серед робочих, в антило-гвіанських буржуазних колах, це стає дедалі очевидніше: розвиток країни може відбутися сам по собі під керівництвом політичної влади, яку обере країна, через повне оновлення традиційних економічних та соціальних структур, інакше він не відбудеться» [10].

У другій половині 1950-х років соціально-політична ситуація на Мартиніці й Гваделупі залишається дуже напруженою, частішають конфронтації між населенням і поліцією. А у грудні 1959 року у м. Фор-де-Франс, адміністративному центрі Мартиніки, розпочинається справжній народний бунт. Отже, стає очевидним, що за десятиліття після департаменталізації 1946 року у французьких заморських департаментах не відбулося жодних позитивних змін, соціального прогресу чи економічного розвитку. Тим часом, ситуація в культурній сфері навіть погіршилася через жорстку політику асиміляції, яка ігнорувала будь-які спроби самовираження антильських народів. Молоде покоління мартиніканських, гваделупських та гвіанських інтелектуалів усвідомлює кризовий стан, у якому перебувають суспільства заморських департаментів, але змушене констатувати власне безсилля. Навіть Еме Сезер визнає провал процесу департаменталізації, який він сам колись ініціював. По мірі

того, як слабшає позиція Сезера у суспільно-політичних і культурних колах, Гліссан перетворюється на вагому й впливову фігуру в контексті франко-антільських відносин й прагнення Антиль до незалежності.

У 1960-х роках, після проголошення незалежності африканських країн, негритюд втрачає свою актуальність. Антільські письменники чорної раси усвідомлюють неможливість повернення до африканських джерел, оскільки після того, як антільці почали відвідувати Африку, практична здійсненість карибської інтеграції з африканським суспільством була поставлена під питання. Як наслідок, на початку 1960-х років негритюд поступається місцем іншим ідеологічним концепціям [2].

Отже, Гліссан починає по-новому розглядати антільську самобутність. На відміну від негритюду, який робив акцент на африканських джерелах карибської культури, Гліссан підкреслює багатогранність основних елементів специфічної культурної конфігурації Антільських островів: «Історично необхідно було для народів Малих Антиль, які пройшли через метисацію, заявити про «африканську частину» своєї сутності, яку так довго зневажала, нехтувала, заперечувала запроваджена ідеологія, і цієї необхідності було достатньо, щоб виправдати антільську частину руху негритюду» [5, с. 54].

Нову концепцію, яка враховувала би всі аспекти антільського буття, Гліссан починає визначати терміном «антільство» («antillanité»). Як і «négritude», слово «antillanité» у французькій мові – жіночого роду, і рід несе тут семантичне навантаження, підкреслюючи «жіноче» – природне, ірраціональне начало самобутньої антільської культури. Гліссан замінив лексему «nègre-», використану Сезером, на «antillan-» і додав до неї суфікс «-ité». Вибір суфікса не був випадковим. Обидва суфікси використовують у французькій мові для формування абстрактних іменників від прикметників, але, якщо суфікс «-itude» підкреслює скоріше динамічний рух, то «-ité» виражає більше положення або стан. Таким чином, сезерівському пориву до африканського континенту, Гліссан протиставляє затвердження антільської культури, її буття саме у карибському світі: «Сьогодні житель Антиль більше не відмовляється від африканської частини своєї сутності; але він не має вважати її ексклюзивною. Він має її визнати. Він розуміє, що з усієї цієї історії (навіть якщо ми прожили її як не-історію) народилась інша реальність [...]. Він став антільцем» [5, с. 25-26].

Концепція антільства базувалася на твердженні: антільське суспільство страждає через те, що воно зазнало «успішної колонізації» («colonisation réussie») [5, с. 270]; у широкому сенсі, воно страждає через своє колоніальне минуле. Гліссан невпинно наголошує, що подолати ці страждання можливо лише через пошук антільської ідентичності. Треба мати волю залагодити соціальні розриви, заповнити пробіли колективної пам'я-

яті та встановити зв'язки поза межами запропонованої метрополією моделі. Гліссан прагне пізнати антільську сутність через спільну історію карибських країн, тісно пов'язану з плантаціями цукрової тростини. Цю історію характеризують, за Гліссаном, соціальна ізоляваність, темний колір шкіри, африканська спадщина та, у випадку французьких антільських островів, креольська мова.

У 1961 році, після декількох років активної культурної й політичної діяльності, Едуар Гліссан створює разом з Альбером Бевілем та з близьким другом Франца Фанона, мартиніканським націоналістом Марселем Манвілем (Marcel Manville) Антильсько-гуанський фронт за автономію (Le Front antillo-guyanais pour l'autonomie), сама назва якого промовисто свідчить про його мету. У розпал Алжирської війни (1954-1962) існування такої організації становило велику загрозу територіальній цілісності Франції. 22 липня 1961 року декретом генерала де Голля Фронт було розпущено за посягання на державну безпеку. Гліссана заарештували на Гваделупі, вислали з департаменту та заборонили в'їзд до Антільських островів. Отже, Гліссан повернувся до Франції як фігура, небажана для влади заморських департаментів [1, с. 429].

У 1962 році Альбер Бевіль трагічно загинув в авіакатастрофі на Гваделупі. Смерть близького друга й соратника стала болісною втратою для Едуара Гліссана.

1960-ті роки стають періодом завзятої й продуктивної роботи митця. Він публікує поетичні збірки «Чорна сіль» («Le Sel noir», 1960) та «Прикута кров» («Le Sang rivé», 1961). У 1961 році Гліссан завершує роботу над єдиною театральною п'єсою «Месьє Туссен» («Monsieur Toussaint»), в якій зображує пригоди Туссена Лувертюра – національного героя Гаїті, одного з найзначніших лідерів Гаїтянської революції 1791-1804 років.

У 1964 році виходить другий роман Гліссана «Четверте століття» («Le Quatrième siècle»), за який автор отримав престижну міжнародну премію Шарля Вейона (le prix Charles Veillon). Роман був присвячений пам'яті Альбера Бевіля. Метою твору було прояснити значну частину антільської історії, яка залишалась невідомою навіть для самих антільців; відродити минуле задля досягнення складного процесу метисації, що сформував своєрідну антільську свідомість. Назва роману вказує на те, що чотири століття тому на Антільські острови почали привозити перших рабів – прашурів антільців. «Ніхто з нас не знає, що відбувалося у тому краю, там, за океаном, море накрило усіх нас [...]. Ми називаємо це минулим, цю нескінченну низку забуття з рідкими, ледве помітними проблесками у нашому небутті» [6, с. 68]. Отже, четверте століття антільської історії повинно стати, за Гліссаном, століттям усвідомлення минулого.

«Четверте століття» був сприйнятий дуже схвально, але були й деякі стримані відгуки, спричинені надмірною складністю побудови твору, яка дезорієнтувала багатьох читачів. Роман розглядається сьогодні як один з найвизначніших творів

Гліссана. Він розпочинає, в середині 1960-х років, процес відтворення історії Антил. Гліссан там «оспіває історію: незбагненну, незрозумілу» [5, р. 20].

Гліссан зробив величезний внесок у переосмислення самобутності та історії Антильських островів. Він завжди наголошував, що пише не лише для того, щоб задовольнити власну потребу вираження, словами закрити свої рани, але головним чином для того, щоб своєю творчістю сприяти заповненню історичних пробілів, поява яких була обумовлена колоніалізмом: «Неможливість колективної свідомості досягнути власне минуле характеризують те, що я називаю не-історією. Негативним фактором цієї не-історії є вискоблення колективної пам'яті» [5, с. 224].

Гліссан наголошує на можливості для антильців відкрити для себе нову ідентичність через об'єднання культур, через синтез багатьох їхніх елементів на певній території: «Ідея антильського об'єднання – це відвоювання культури. Ця ідея долучає нас до правдивості нашого буття [...]. Це ідея, яку інші не можуть реалізувати за нас» [5, с. 224].

**Висновки.** Таким чином, у статті було досліджено становлення світоглядних орієнтирів Едуара Гліссана; були розкриті провідні ідеї письменника, його бачення складного процесу формування національної свідомості на Антильських островах та проведено аналіз художніх засобів, завдяки яким проза соціального звучання набуває високої художньої цінності.

Перспективним вважаємо простежити, яким чином філософсько-естетичні концепції, розвинуті Едуаром Гліссаном, вплинули на творчість інших представників франкомовної літератури Карибського басейну (М. Конде, П. Шамуазо, Р. Конфьян та ін.).

### Бібліографія

1. Никифорова И. Д. Литература франкоязычных стран: Мартиники, Гваделупы, Гвианы / И. Д. Никифорова // История литератур Латинской Америки в 5-ти кн. – М.: ИМЛИ РАН, 2004. – Кн. 4, ч. 1. – С. 380-483
2. Столяренко М. Негритюд як пошук самобутності у франкомовній літературі Карибських островів / М. Столяренко // Всесвіт. – 2010. – №3-4. – С. 212-220
3. Colin K. Le roman-monde d'Édouard Glissant / K. Colin. – Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2008. – 312 p.
4. Glissant É. La Lézarde / É. Glissant. – Paris: Gallimard, 1997. – 260 p.
5. Glissant É. Le Discours antillais / É. Glissant. – Paris: Gallimard, 1997. – 848 p.
6. Glissant É. Le Quatrième siècle / É. Glissant. – Paris: Gallimard, 1997. – 340 p.
7. Glissant É. Les Indes / É. Glissant. – Paris: Gallimard, 1994. – 144 p.
8. Glissant É. Note sur une “poésie nationale” chez les peuples noirs / É. Glissant // Les Lettres nouvelles, # 36, vol.4, 1956. – P. 392-393
9. Glissant É. Soleil de la conscience / É. Glissant. – Paris: Gallimard, 1997. – 75 p.
10. Niger P. L'assimilation, forme suprême du colonialisme / P. Niger // Esprit, numéro spécial sur les Antilles « Les Antilles : avant qu'il ne soit trop tard », #305, 1962. – P. 530
11. Picon G. Panorama de la nouvelle littérature française / G. Picon. – Paris: Gallimard, 1988. – 392 p.
12. <http://www.edouardglissant.fr> [електронний ресурс]



#11 (39), 2018 część 4  
**Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe**  
(Warszawa, Polska)  
**Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce.** W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

### **Zespół redakcyjny**

**Redaktor naczelny - Adam Barczuk**

**Mikołaj Wiśniewski**

**Szymon Andrzejewski**

**Dominik Makowski**

**Paweł Lewandowski**

### **Rada naukowa**

**Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)**

**Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**

**Peter Cohan (Princeton University)**

**Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)**

**Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)**

**Kolub Frennen (University of Tübingen)**

**Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**

**Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)**

**Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)**

**Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood (University College London)**

#11 (39), 2018 part 4  
**East European Scientific Journal**  
(Warsaw, Poland)  
**The journal is registered and published in Poland.** The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

### **Editorial**

**Editor in chief - Adam Barczuk**

**Mikołaj Wiśniewski**

**Szymon Andrzejewski**

**Dominik Makowski**

**Paweł Lewandowski**

### **The scientific council**

**Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)**

**Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**

**Peter Cohan (Princeton University)**

**Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)**

**Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)**

**Kolub Frennen (University of Tübingen)**

**Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**

**Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)**

**Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)**

**Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**

**Peter Clarkwood (University College London)**

**Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)**  
**Kehan Schreiner(Hebrew University)**  
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Anthony Maverick(Bar-Ilan University)**  
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)**  
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)**  
**Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)**  
**Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**  
**Redaktor naczelny - Adam Barczuk**

**1000 kopii.**

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe**

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001  
Warszawa, Polska

**E-mail:** [info@eesa-journal.com](mailto:info@eesa-journal.com) ,

**<http://eesa-journal.com/>**

**Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)**  
**Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)**  
**Kehan Schreiner(Hebrew University)**  
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**  
**Anthony Maverick(Bar-Ilan University)**  
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)**  
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)**  
**Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)**  
**Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)**  
**Editor in chief - Adam Barczuk**

**1000 copies.**

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»**

**East European Scientific Journal**

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

**E-mail:** [info@eesa-journal.com](mailto:info@eesa-journal.com) ,

**<http://eesa-journal.com>**