

Каталог - 2018



**ХАРКІВСЬКИЙ
ОСІННІЙ МАРАФОН
ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТОВАРИСТВО ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені Г. С. СКОВОРОДИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені А. С. МАКАРЕНКА
НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ХАРКІВСЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ ІНСТИТУТ»
УКРАЇНСЬКА ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ
ХАРКІВСЬКА ДЕРЖАВНА АКАДЕМІЯ КУЛЬТУРИ
УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
І СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ НАПН УКРАЇНИ
АСОЦІАЦІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ ХАРКОВА
МІЖРЕГІОНАЛЬНА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ СПРІЯННЯ РОЗВИТКУ СИМВОЛДРАМИ
ВСЕУКРАЇНСЬКА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА АСОЦІАЦІЯ
СПЕЦІАЛІЗОВАНИЙ ЦЕНТР ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ «ЛАДО»

*З нагоди 110-річного ювілею Л.І. Божович (1908-1981),
115-ї річниці з дня народження П.І. Зінченка (1903-1969)
та О.М. Леонтьєва (1903-1979)*

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

МАТЕРІАЛИ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
(Каталог психотехнологій; тези доповідей)

27 жовтня 2018 року

Харків – 2018

УДК 159.9.07
ББК 88

Рецензенти:

Кузнєцов Марат Амiрович, доктор психологiчних наук, професор кафедри практичної психологiї Харкiвського національного педагогiчного унiверситету iменi Г.С. Сковороди

Панок Вiталiй Григорович, психологiчних наук, професор, директор Українського науково-методичного центру практичної психологiї i соцiальної роботи

Романовський Олександр Георгiйович, доктор педагогiчних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач кафедри педагогiки i психологiї управління соцiальними системами Національного технічного унiверситету «ХПІ»

Рекомендовано до друку Вченою радою Харкiвського національного педагогiчного унiверситету iменi Г.С. Сковороди, протокол № 7 від 25.10.2018 року

ХАРКIВСЬКИЙ ОСIННIЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГIЙ: матеріали наук.-практ. конф., м. Харкiв, 27 жовтня 2018 р., ХНПУ iменi Г.С. Сковороди. Харкiв: Дiса плюс, 2018. 304 с.

ISBN 978-617-7645-34-3

У збiрнику представлено матеріали науково-практичної конференцiї «**ХАРКIВСЬКИЙ ОСIННIЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГIЙ**», метою якої було висвітлення в рамках профорiєнтацiї та просвiтництва новiтніх розробок у галузi психотехнологiї, представлених на теренах України.

Перша частина збiрника мiстить **Каталог психотехнологiї** новiтніх авторських розробок розвивальних, психокорекцiйних, діагностичних, тренiнгових програм, методик, технiк тощо, iнформацiя про які подана у виглядi анотацiй.

У другiй частинi розміщено тези доповiдей, які мiстять результати науково-практичних розробок учасникiв конференцiї.

Матеріали конференцiї вiддзеркалюють результати сучасних досліджень у галузях теоретичної та прикладної психологiї.

Для науковцiв, викладачiв, аспiрантiв та магістрантiв, студентiв гуманiтарних спецiальностей, практичних психологiв, вихователiв, соцiальних та медичних працiвникiв.

Матеріали друкуються в авторському варіанті з правками редакцiї.

ISBN 978-617-7645-34-3

УДК 159.9.07
ББК 88

© ХНПУ iменi Г.С.Сковороди, 2018
© Колектив авторiв, 2018
© Сльчанiнова Т.М. (оформлення, Ψ-смблема), 2018
© Фоменко К.І. (обкладинка), 2018

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Хомуленко Тамара Борисівна – голова редакційної колегії, д. психол. н., проф., завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, керівник Харківського відділення Товариства психологів України

Большакова Анастасія Миколаївна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Харківської державної академії культури

Бочелюк Віталій Йосипович – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету

Гордієнко-Митрофанова Яя Володимирівна – д. психол. н., проф. кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Доцевич Таміла Іванівна – д. психол. н., проф. кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Євдокимова Наталя Олексіївна – д. психол. н., проф., проректор з наукової та міжнародної діяльності Міжнародного класичного університету імені Пилипа Орлика

Єльчанинова Тетяна Миколаївна – відповідальний секретар редакційної колегії, к. психол. н., доц. кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Кузікова Світлана Борисівна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кузнєцов Марат Амірович – заступник голови редакційної колегії, д. психол. н., проф. кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Лисенко Людмила Миколаївна – відповідальний секретар редакційної колегії, к. психол. н., доц. кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Максименко Сергій Дмитрович – д. психол. н., проф., академік НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, президент Товариства психологів України

Мамічева Олена Володимирівна – д. психол. н., проф., декан факультету спеціальної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Мірошник Зоя Михайлівна – д. психол. н., проф., завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету

Підбуцька Ніна Вікторівна – д. психол. н., проф. кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені акад. І.А. Зязюна НТУ «ХПІ»

Седих Кіра Валеріївна – д. психол. н., доц., завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

ЗМІСТ

Частина 1. КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

Аркатова О.С. Мсихологічна програма формування життєвих стратегій підлітків «Моє майбутнє».....	13
Балинська М.В. Комплекс психологічних технік та вправ з профілактики емоційного вигорання та формування здоров'язберігаючої компетенції.....	15
Бацилєва О.В., Астахов В.М., Пузь І.В. Комплексна програма психологічного супроводу вагітних.....	16
Березка С.В. Програма «Психокорекція поведінкових розладів дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку засобами арт-терапії».....	20
Большакова А.М. Психологічна трансформаційна гра з елементами тренінгу «Закони Всесвіту».....	21
Вдовіченко О.В. Тест суб'єктивної оцінки ситуацій як невизначених/небезпечних ...	21
Гордиенко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А. Концепція створення техніки терапевтичного юмора.....	22
Гордиенко-Митрофанова І.В., Кобзева Ю.А., Зуєв І.А., Силина А.П. Опитувальник ігрової компетентності.....	23
Дворніченко Л.Л. Технологія самостійної роботи з курсу «Основи психологічного консультування».....	24
Дворовенко І. В. Комплекс корекційно-розвивальних вправ для індивідуальних занять з учнями 6-8 років із затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання.....	25
Доценко В.В. Система психологічних тренінгів з формування та розвитку стресостійкості у працівників поліції на етапі фахової підготовки	26
Жданюк Л.О., Лукова С.В. Тренінговий курс «Психологічна готовність вчителів перших класів закладів освіти до впровадження Концепції «Нової української школи».....	27
Жукова Л.В., Трушик О.В. Скринінгова методика діагностики сумісної уваги у дітей раннього віку.....	29
Зарудська Т.А. «Чарівна Пісочна країна» (розвивальна програма з використанням педагогічної пісочниці).....	30
Касумова О.С. Авторська Арт-терапевтична техніка яка служить засобом вільного самовираження і самопізнання.....	33
Крамченкова В.О. Методика «Дослідження соціально-психологічних установок щодо паління».....	34
Крамченкова В.О. Методика «Паління як заміщення психологічного голоду».....	35
Крамченкова В.О. методика психодіагностики впливу паління на сімейне функціонування	36
Кузнецов О.І. Опитувальник духовних цінностей особистості	36
Лисечко М.В. Структурно-процесуальна модель формування рольової компетентності студентів	39
Ломакін Г.І. Система психологічного супроводу комбатантів з метою подолання та запобігання загостренню кризи середнього віку	40
Лукова С.В. Корекційно-розвивальна програма для підлітків «У світі власного Я» ...	47
Лукова С.В. Тренінг взаємодії в родинному колі.....	49

Москаленко О.С. Активізація пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку.....	50
Мотрук Т.О. Програма «Психосоматика: погляд зсередини».....	52
Ніколаєнко С.О. Поєднання методів регресивного гіпнозу та десенсибілізації і переробки рухами очей у процесі психотерапії емоційних травм	53
Панчук О. А. Дружно разом у п'ятий клас (Програма корекційно-розвивальних занять для п'ятикласників).....	54
Пивоварчик І.М. Майстерня «Відображення у парі»	55
Полонська Ю.Ю. Корекційно-розвивальна програма «Гармонія із собою та іншими».....	60
Рочняк А.Ю. Психодіагностика внутрішньої мотивації баскетболіста	61
Соколова О.І. Психологічна підготовка учнів до іспитів та зовнішнього незалежного оцінювання	62
Сосніхіна С.Є., Дорожко І.І. Психологічний супровід та засоби розвитку ціннісно-сміислової сфери студентів.....	63
Сушко В.В. Психологічна програма для учнів початкової школи «Розвиток пізнавальної сфери учнів: пам'ять, увага»	66
Тарасова Т.Б. Методичне забезпечення навчальної дисципліни «Психологія освіти» для змішаного навчання	67
Тищенко Л.В., Варава Л.А. Багатофакторний опитувальник«Особливості суб'єктивного переживання жінкою власного життя».....	69
Туркова Д.М. Психотехнології саморегуляції тілесного засобами мак «Перелом» у роботі з психологічною травмою	71
Фоменко К.І. Опитувальник просоціальної мотивації фахівця соціономічних професій	72
Фоменко К.І., Жукова Н.С. Психодіагностика стрес-факторів навчальної діяльності учня основної школи.....	74
Фоменко К.І., Рочняк А.Ю. Адаптація диспозиційної шкали потоку С.А. Джексона.....	76
Ходикіна Ю.Ю. Програма розвитку моторної пам'яті дошкільників	77
Хомуленко Б.В. Характеристики гіпнабельності з урахуванням типології ПАТ (патологічних акцентів особистості)	79
Хомуленко Т.Б. Психосоматична трансформаційна гра «Шлях до філософського каменю».....	82
Хомуленко Т.Б., Крамченкова В.О. Методика проєктивної діагностики тілесного Я.....	86
Хорошева Т.В. Тренінг «Використання технології вивчення забезпеченості потреб дитини та сім'ї».....	87
Циганенко О.М. Корекція та розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами	88
Циганенко О.М. Корекція та розвиток пізнавальної сфери дітей з особливими освітніми потребами.....	90
Щербакова О.О. Методика діагностики імпліцитних теорій інтелекту учнів основної школи.....	92
Щербакова О.О. Психодіагностика наполегливості у виконанні домашнього завдання учнів основної школи.....	93

Частина 2. ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

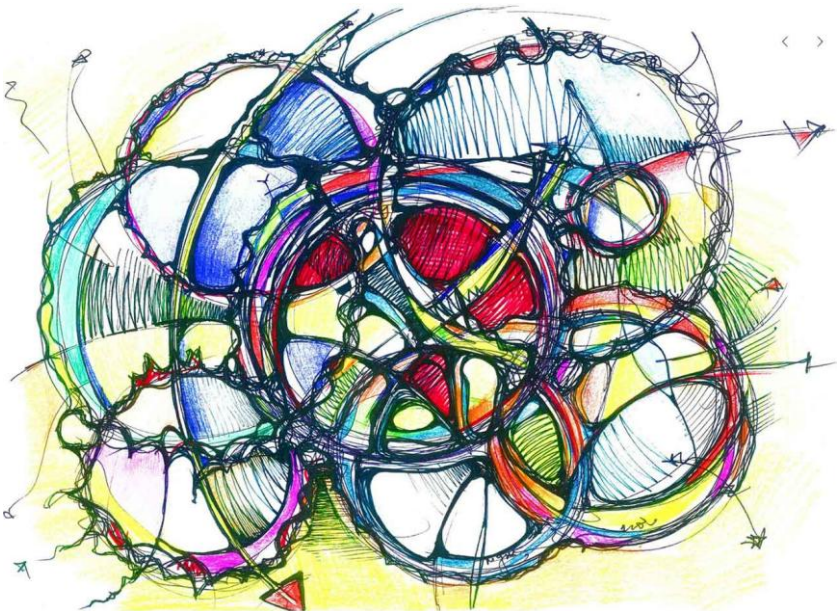
Аркатова О. С. Формування терміну «життєві стратегії» у психології.....	97
Артеменко В.І. Особливості особистості вагітної жінки	98
Бабатіна С.І. Явище «людського фактору» та його вплив на професійну діяльність майбутніх фахівців річкового та морського транспорту.....	102
Бабатіна С.І., Бостан Л.В. Взаємозв'язок стилів сімейного виховання та агресивної поведінки в підлітковому віці	105
Бабатіна С.І., Міщенко В.С. Аналіз конструктів життєвого шляху та життєвої перспективи у контексті життєтворення особистості	108
Базалій О.А. Становлення узгодженого уявлення про власне майбутнє у юнацькому віці	111
Балабай І. С., Малихіна О. Є. Вікова динаміка у розвитку обдарованості.....	113
Балинська М.В. Здоров'язберігаюча компетентність як запорука розвитку особистості та збереження психологічного здоров'я педагога та його учнів	115
Беляєва К.Ю., Коханова О.О. Формування психологічної готовності старшокласників до ЗНО з історії України	117
Білоцерківська Ю.О., Новрузова А.Е. Особливості психологічного сприйняття часу дорослої людини	118
Бочелюк В. Й. Профілактика професійного вигорання держслужбовців	119
Бужинська С. М., Бойченко А. О. Синдром емоційного вигорання студентів: психологічний аспект.....	122
Бурейко Н.О. Вікові та психологічні особливості студентів-білінгвів	124
Галата О.С. Навчальна завзятість та її залежність від самоорганізації діяльності студентів та школярів.....	126
Ганаго Г.Ю. Програма розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування.....	129
Ганущак Р., Сенік О. До проблеми визначення збалансованої часової перспективи	131
Гога Н.П. Проблемы формирования социального мышления студентов поколения «Z»	133
Гончар Н.О. Стереотипи ставлення до людей з особливими потребами як ключова проблема впровадження інклюзивної освіти	137
Гребенюк Н.О., Беляєва К.Ю. Імідж педагога Нової української школи: психологічний аспект.....	138
Грицук О.В. Емоції в структурі професійної компетентності викладача закладу вищої освіти	140
Грянник Д.О. Місце емоцій у розвитку пізнавальних процесів школярів під час навчання.....	141
Гукасян К.О. Психологічні чинники розвитку психосоматичної компетентності матерів дітей з вадами розвитку.....	144
Даниленко Н.В. Особистісні чинники, що впливають на формування ставлення до здоров'я	146
Даниленко Н.М. Методичні підходи до дослідження ставлення до власної зовнішності в сучасній психології	149
Даніліч-Скакун А.А., Антонюк Є.С., Сопільняк В.С. Психологічний аналіз шляхів звільненості від невпевненості	151
Дзюбич О.М. Поняття та проблема булінгу.....	153

Диаб Набил Ценность собственной жизни у студентов как объект психологического исследования	157
Дівинець Д.С. Вплив релігійних установок на відношення до смерті у молоді	162
Дорожко І.І., Сосніхіна С.Є. Ціннісні настанови сучасної студентської сім'ї.....	166
Жукова Л.В. Основні напрямки психолого-педагогічного супроводу дітей з аутичними порушеннями.....	170
Задорожна І.С., Шукалова О.С. Прояв агресії у студентської молоді.....	172
Зайцева О.О. Теоретичне обґрунтування змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів та методи їх вивчення	174
Захаревич Н.В. Критичне мислення і креативність як важливі компетентності у навчанні старшокласників	177
Корж О.В. Особливості пошуку сенсу життя у людей середнього віку	179
Костикова О.В. Профессиональный имидж: аспекты конструктивной критики	183
Крамченкова В.О. Типологія ставлення до паління.....	184
Кузнєцов М.А., Шаповалова В.С. Прогнозування ступеня схильності студентів до страхів, пов'язаних з навчально-професійною діяльністю	185
Кузнєцова М.М. Оптимізм в системі предикторів психічної саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів	190
Кушнарєва Л.А. Особливості та наслідки переживання нещасливого кохання	195
Ладика В. В., Шукалова О.С. Роль репрезентативної системи сприйняття у процесі навчання студентів	196
Леженіна Л.М. Психологічні умови профілактики синдрому емоційного вигорання у майбутніх працівників слідчого апарату правоохоронних органів.....	198
Лесніченко Н.П. Психосоматика у фокусі історії.....	200
Лисенко Л.М. Значущість соціального інтелекту в професіях системи «людина – людина».....	204
Лисечко М.В. Структурно-процесуальна модель формування рольової компетентності у студентів	208
Литвин А.О. Здатність генерувати ідеї як властивість особистості	112
Лугова М.С. Особливості психосоматичної компетентності людей з алергічними реакціями та захворюваннями шкіри.....	214
Меднікова Г.І. Психологічні особливості хворих на нейродерміт	216
Місюра А.В. Психологічні особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.....	218
Москаленко В.В., Цигічко К.Д. Арт-терапія як метод розвитку обдарованості дитини	219
Нестеренко М.О. Підходи до психологічної діагностики особистості	221
Нестеренко М.О., Ярещенко О.В. Психологічні складові структури особистості співробітника Національної поліції України	224
Нікітіна О. П., Обухова Н. О. Особливості розробки психотехнологій по активізації потенціалу особистості в контексті ауто-перцепції.....	227
Нікітіна О.П., Турчинова Ю.Р. Психологічні особливості стилів батьківського виховання в залежності від типу сім'ї (повна/неповна).....	227
Одокієнко О.Є., Жидко М.Є. Основні виклики у практиці психолога в сучасному технічному університеті (на прикладі досвіду психологічної служби, відділу навчально-виховної роботи Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»).....	229
Орлова В.А., Підчасов Є.В. Роль стилю сімейного виховання у формуванні	

особистості дитини та системи ставлень у сім'ї.....	231
Павлик О.М., Маренич Г.В. Ступінь конструктивності стратегій подолання стресових ситуацій юних тхеквондистів	233
Панасенко Е.А. Психологічний супровід дитини дошкільного віку з проявами агресивності	236
Панов М.С. Психологічні основи дезадаптації та реадаптації сучасної особистості ..	244
Підчасов Є.В., Галушко С.М. Термінологічний аналіз поняття «прив'язаність» як соціально-психологічної категорії	246
Підчасов Є.В., Зіза Є.О. Особливості готовності сучасної студентської молоді до створення сім'ї у юнацькому віці.....	250
Поденко А.В., Кутузова О.В. Професійна самоактуалізація студентів-психологів....	254
Постельник М.В. Взаємозв'язок самосвідомості підлітків з рівнем їх адаптації.....	255
Романовська О.О. Рекомендації щодо формування креативності у майбутніх психологів у закладах вищої освіти	257
Саврасов М.В. Теоретико-методологічні передумови дослідження креативності суб'єкта навчально-виховного процесу ВНЗ	261
Сапельнікова Т.С., Павленко Ю.В. Дослідження особистісних факторів розвитку мотивації до навчання у студентів психологів.....	264
Скрипник Н.Г. Ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів	268
Соколова В.В. Нейролінгвістичне програмування та його роль у рекламі	270
Соколова І.М., Колчигіна А.В. Психологічні проблеми особистісної самореалізації сучасної молоді.....	273
Соколова С.М. Особливості психічного супроводу та підтримки людей з залежними формами поведінки (з хімічними залежностями)	274
Стуліка О.Б. Соціальна компетентність класного керівника як умова ефективної реалізації професійної діяльності.....	275
Туріщева Л.В., Ткаченко І.В. Створення «живих картин» як засіб розвитку естетичного сприйняття у молодших школярів з особливими освітніми потребами...	277
Трушик О.В. Готовність педагогічних працівників та психологів до сприйняття розмаїття в умовах інклюзивного навчання	280
Удовенко М.В. Гендерні различия в вербальному поведінні респондентів молодого віку на слово-стимул «юмор»	281
Чепелєва Н.І., Підчасов Є.В. Психолого-педагогічні засади впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес закладів освіти	283
Шашенков Д.М., Кондрацька Л.В. Шляхи подолання психологічного стресу.....	286
Шовкова О.Д. Проблема ілюзії мислення в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ЗВО	288
Щербунова Ю.О. Емоційні стани студентів у ситуації іспиту	289
Яковенко Н.О. Особливості схильності до ризику у студентів з різним рівнем психосоматичної компетентності	290
Яланська С. П. Програма розвитку творчої компетентності майбутніх педагогів.....	291
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	295

Частина 1

КАТАЛОГ ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ



**ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ
ПІДЛІТКІВ «МОЄ МАЙБУТНЄ»**
**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ
СТРАТЕГИЙ ПОДРОСТКОВ «МОЁ БУДУЩЕЕ»**
**PSYCHOLOGICAL PROGRAM OF FORMATION OF VITAL STRATEGY OF
TEENAGERS «MY FUTURE»**

© Аркатова О.С., м. Харків

Проблема пошуку сенсу свого існування, визначення життєвих цілей важлива для збереження психічного та психологічного здоров'я будь-якої людини і в будь-якому віці. Саме у підлітковому віці створюються передумови для появи сенсу життя, оскільки це вік відкриття свого «Я», формування особистості, з одного боку, та формування світогляду, з іншого.

Саме в цей час потужним фактором саморозвитку стає виникнення у школярів інтересу до того, якою стане їх особистість в майбутньому. Тому при організації психологічного супроводу в підлітковому віці увагу потрібно приділяти не тільки професійному самовизначенню, але й іншим важливим сферам особистісного прояву, таким як міжособистісні відносини, родина, соціальна активність. В сучасних соціально-економічних умовах професійне самовизначення є лише частиною цілісного самовизначення особистості підлітка до постійного вдосконалення. Особистість, яка має чітку і цілісну, і в той же час гнучку життєву стратегію, буде більш успішною в адаптації до постійно змінюваних соціальних умов.

Життєві стратегії особистості визначаються вибором життєвої позиції і критеріями їх сформованості є організаційні характеристики, такі як планування свого життя, використання необхідного життєвого досвіду та напрямком тимчасової перспективи. Вони формуються у свідомості індивіда, відображаючи спрямованість його особистості, пояснюючи послідовність його поведінки. Виходячи з цього особистість зі сформованою життєвою стратегією планую своє життя далеко в майбутнє, життєвий шлях цієї особистості розробляється детально і кожен етап життя насичений подіями, які заздалегідь заплановані. Людина аналізує події свого життя, їх зміни, те як вони впливають на життя, оцінює свої можливості і особистісні особливості.

Розроблена програма сприяє формуванню життєвих стратегій підлітків, а саме: формування навичок особистісної рефлексії підлітків стосовно власного минулого та планування майбутніх подій життя, планування кар'єри.

Мета програми: формування активної життєвої позиції підлітка, вміння планувати майбутнє життя і досягати успіху.

Завдання:

1. Усвідомлення вихованцями цінностей і цілей, що дають людині сенс життя.

2. Усвідомлення власних цілей і прагнень.
3. Знайомство з навичками цілеформування.
4. Формування мотивації до особистісних змін.
5. Формування навичок усвідомлення себе як унікальної і повноправної особистості, зі своїми поглядами, переконаннями, цінностями.
6. Формування навичок прийняття відповідальності за свої дії, своє життя, розвиток навичок самостійності.
7. Формування позитивного образу майбутнього.

До розвивальної групи можна залучати від 5 до 30 осіб. Розвивальна програма «Моє майбутнє» призначена для роботи з учнями 8 – 9х класів. Термін заняття 40-50 хвилин.

Зняття можуть проводитись з усім класом у рамках «годин психолога». При проведенні занять є важливим обговорення та дотримання правил роботи в групі, обговорення очікувань від заняття та рефлексія по закінченні.

При проведенні тренінгу передбачається використання різноманітних форм і методів організації занять: індивідуальні і групові бесіди, дискусія, мозковий штурм, елементи арт-терапії, метод конкретних ситуацій, ігри, притчі, рухові вправи, релаксація.

Приклад вправ:

1. Вправа «Колесо (ефективності) життя».

У кожної людини бувають моменти, коли вона розуміє, що в житті потрібно щось міняти, але не може визначитися – що конкретно або з чого почати? Або буває розуміння, що «все повинно бути в житті по іншому», а як саме – не зрозуміло. Сьогодні ми виконаємо вправу, яка дуже добре підходить для вирішення таких питань.

Інструкція: На початку заняття ми говорили про те, що керує людиною в житті (запис висить на дошці).

На бланку записані значимі аспекти життя: здоров'я, робота, кар'єра, сім'я, фінансове становище, хобі, відпочинок, розвиток (духовний, інтелектуальний, особистісний), відносини з людьми (друзі, знайомі), місце проживання. Подумайте і оцініть за 10-бальною шкалою Вашу задоволеність по кожному з цих аспектів від 0 до 10 балів, де 0 – повна незадоволеність ситуацією, 10 – це максимальна задоволеність ситуацією.

Далі. На вашому бланку ви бачите коло, яке розбито на 8 секторів. У кожному секторі відзначте ту оцінку, яку ви поставили собі і з'єднайте всі позначки лінією і заштрихуйте все, що в середині. Ви наочно побачите оцінку вашого життя. У вас вийшло колесо на якому ви в даний момент їдете по життю. Чим воно рівніше, тим кращій баланс між сферами вашого життя.

Вправа допомагає наочно побачити і проаналізувати як влаштоване ваше життя в цілому. Будь-яка незбалансованість вносить в життя відчуття нестабільності і порожнечі. Тільки повне збалансоване життя дозволяє

відчувати щастя і гармонію.

2. Вправа «Мої цінності».

Ця вправа дає можливість усвідомити і проаналізувати сприйняття людиною цінностей: моральних, матеріальних і багатьох інших.

Інструкція: Вам необхідно, пересуваючись по класу, зробити 5 фотографій, які будуть асоціюватися зі словом «цінне» і 5 фотографій зі словом «нецінне».

Після того як фотографії зроблені учні відповідають на такі питання:

- які об'єкти для фотографування вам хотілося знайти?
- на що частіше звертали увагу – на цінне або нецінне?
- що означають поняття «Цінність» і «Знецінення»?

- яка фотографія Вам подобається найбільше? Яка цінність там зображена? і т.д.

Результатами проходження програми має стати:

1. Вміння ставити перед собою цілі «тут і тепер».
2. Здатність бачити можливості щось змінити у своєму житті в кращу сторону.
3. Навчання новим конструктивним моделям поведінки.
4. Усвідомлення правди про себе.
5. Застосування набутих знань, вміння та навичок у житті.
6. Розвиток здібності підлітків побачити і зрозуміти той шлях, яким вони підуть по життю.

КОМПЛЕКС ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНІК ТА ВПРАВ З ПРОФІЛАКТИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

КОМПЛЕКС ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕХНИК И УПРАЖНЕНИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСОХРАНЯЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ **COMPLEX OF PSYCHOLOGICAL TECHNIQUES AND EXERCISES FOR THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT AND THE FORMATION OF HEALTH PRESERVING COMPETENCE**

© Балинська М. В., м. Харків

Поняття «здоров'язберігаючих компетенцій» є не тільки актуальним, але й одним з ключових на сучасному етапі розвитку науки та освіти. Одним із основних аспектів, що впливають на формування та збереження даної компетенції, є підтримання психічного та психологічного здоров'я. Саме тому так важливо підвищувати психологічну культуру та займатися профілактикою негативних явищ відносно свого здоров'я, у тому числі власного емоційного та психофізіологічного стану. Виходячи з цього, пропонується комплекс психологічних технік та вправ з профілактики емоційного вигорання, які будуть сприяти у формуванні здоров'язберігаючої компетенції. Комплекс складається із наступних вправ

та технік:

- Вправа «Друкарська машинка» (виконуються при груповій розвиваючій чи корекційній діяльності і спрямована на активізацію уваги та створення робочої атмосфери у групі).

Мета: мобілізація уваги, поліпшення настрою, підвищення активності.

Вправа мобілізує увагу, допомагає зняти певну напругу після періоду напруженої роботи і поліпшити емоційний фон.

- Обговорення та опрацювання практичних порад, методів саморегуляції, які можуть допомогти уникнути хронічного емоційного напруження і, як наслідок, синдрому емоційного вигорання. Серед них такі, як: повільний рахунок методом антистресового дихання; методи візуалізації (перемикання локусу уваги); дихальні вправи; фізичні вправи на зняття психофізичного напруження та м'язового затиску; мімічні вправи; релаксаційні техніки (вправи на розслаблення); використання словесних формул.

- Виходячи з того, що за однією із теорій «емоційне вигорання» – це відповідь організму на тривале емоційне напруження і стрес, а супутник стресу – м'язовий затиск, – пропонується до використання комплекс із двох вправ, направлених на зняття фізичної напруги з стабілізацію психоемоційного фону. А саме:

Вправа «Ниточка». Мета вправи: зняття психоемоційного напруження, управління станом м'язового напруження і розслаблення.

Вправа «Гора з пліч». Мета: нейтралізація психо-м'язової напруги в області плечового поясу і спини, контроль за поставою, набуття відчуття впевненості в собі.

КОМПЛЕКСНА ПРОГРАМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВАГІТНИХ КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ БЕРЕМЕННЫХ

COMPREHENSIVE PROGRAM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PREGNANT WOMEN

© Бацилева О. В., Астахов В. М., Пузь І. В., м. Вінниця, м. Краматорськ

Очікування і підготовка до народження дитини є важливим періодом у житті кожної жінки і сім'ї загалом. Якісні зміни, які відбуваються з жінкою протягом всієї вагітності на фізіологічному, гормональному, психологічному, соціальному рівнях її особистості, призводять до втрати старої та отримання нової ідентичності, перебудови її самосвідомості та прийняття нової соціальної ролі – ролі матері.

Під час вагітності у жінок може спостерігатися актуалізація невіршених дитячих психологічних проблем, загострення внутрішніх конфліктів і протиріч, наслідком чого є виникнення різного роду негативних емоцій та переживань, які обумовлюють характер ставлення до

майбутньої дитини та майбутнього материнства в цілому. Тому, саме на даному етапі свого життя кожна жінка як ніколи потребує піклування, розуміння та психологічної підтримки не тільки з боку близького оточення, а й фахівців, завдяки яким має проходити попередження та своєчасна корекція низки психологічних проблем, які можуть виникнути, як у період вагітності, так і у післяпологовий період.

Мета програми – попередження та корекція можливих відхилень при формуванні материнської поведінки у жінок під час вагітності.

Головними завданнями даної програми є:

- 1) виявлення чинників, які перешкоджають формуванню адекватної материнської поведінки у жінок під час вагітності;
- 2) адаптація жінок до ситуації вагітності та ситуації майбутнього материнства;
- 3) стабілізація психоемоційного стану вагітних жінок;
- 4) формування у вагітних жінок відповідальності за власні дії та життя майбутньої дитини;
- 5) профілактика різних форм порушеного материнства (відмова матері від дитини, жорстоке материнське поводження тощо).

Основними *теоретико-методологічними принципами*, що використовувалися нами у розробці запропонованої програми, виступали положення особистісно-орієнтованого підходу К. Роджерса, згідно яким потенціал будь-якої людини до особистісного зросту має тенденцію до розкриття у стосунках, у яких той, хто надає допомогу відчуває та висловлює справжність, реальність, турботу, глибоке і точне безоцінне розуміння.

Враховуючи особливості психологічної роботи з вагітними жінками, які входять до групи ризику щодо виникнення різних форм порушення материнської поведінки, у роботі нами використовується *комплекс психологічних технологій*: психодіагностика, психологічне консультування та інформування, психологічна корекція та соціально-психологічна адаптація.

Так, *психологічна діагностика* особистості вагітної жінки, представляє собою спеціально організовану процедуру, головним завданням якої є своєчасне виявлення індивідуально-психологічних особливостей особистості вагітної жінки, які перешкоджають процесу формування адекватної материнської поведінки, основу якої складає материнська любов та турбота, спрямовані на дитину, починаючи ще з внутрішньоутробного періоду її розвитку. Грунтуючись на практичному досвіді використання різного роду психодіагностичного інструментарію в роботі, нами було розроблено та впроваджено спеціальну програму психодіагностики вагітних жінок, яка складається з чотирьох основних блоків, які містять в собі певні методики, спрямовані на психодіагностику індивідуально-психологічних особливостей вагітної жінки, особливостей її емоційно-вольової та

ціннісно-смысловій сфер, а також її ставлення до ситуації вагітності, майбутньої дитини та майбутнього материнства в цілому.

Використання *технології психологічного консультування* в роботі з вагітними жінками, має особливу актуальність та значущість, оскільки досить поширеним під час психологічного супроводу періоду вагітності, є виникнення у майбутніх матерів різного роду психологічних проблем, вирішення яких потребує індивідуального підходу в кожному окремому випадку.

Поряд з психологічним консультуванням в роботі з вагітними жінками доцільним є застосування *технології психологічного інформування*, як навчальної технології, що ґрунтується на педагогічній моделі психологічного супроводу періоду вагітності.

Наступною технологією в роботі з вагітними жінками, особливо з тими, що входять до групи ризику щодо виявлення різних форм девіантної материнської поведінки, виступає *технологія психологічної корекції*, яка представляє собою систему психологічних та психотерапевтичних засобів, спрямованих на усунення можливих девіацій поведінки, корекцію емоційних станів, різного роду фобічних розладів. Результатом застосування даної технології мають бути якісні зміни у психіці та свідомості особистості жінки, які позитивно впливають на її стан, діяльність та поведінку в цілому.

Використання даної технології у роботі з вагітними жінками має певну специфіку. Варто пам'ятати, що вибір методів для роботи з майбутніми матерями завжди обмежений необхідністю обов'язкового врахування фізичного та психічного стану вагітної жінки. Одними із найбільш поширених методів психологічної корекції виступають різні техніки *арт-терапії*.

У роботі з вагітними жінкам ефективним є використання таких видів арт-терапії, як: терапія малюнком, сказкотерапія, музикотерапія, бодіарт. Під час арт-терапевтичного процесу у вагітних жінок виникають різноманітні асоціації, почуття, спогади, стани. Результатом сеансів арт-терапії є виявлення особливостей психічного стану жінки, що дозволяє фахівцю визначати подальший напрямок роботи. Відомим є той факт, що вагітність виступає одним із кризових періодів у житті кожної жінки. Саме тому, під час роботи з вагітними жінками досить актуальним є використання *технології соціально-психологічної адаптації*, яка передбачає цілеспрямовану взаємопов'язану діяльність усіх суб'єктів, які оточують жінку протягом всього періоду вагітності (близьке оточення, лікар акушер-гінеколог, психолог). Використання даної технології дає вагітній жінці можливість оволодіти необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями, засвоювати позитивний досвід, пов'язаний з ситуацією майбутнього материнства, що, безумовно, сприяє формуванню ефективних моделей материнської поведінки.

Запропонована програма розрахована на чотири етапи, кожний з яких складається з трьох занять, які охоплюють певні методи і прийоми роботи. По-перше, це проведення індивідуальних та групових бесід, які спрямовані на встановлення довірливих, дружніх стосунків, а також на з'ясування певних аспектів сприйняття ситуації вагітності та ситуації майбутнього материнства кожною окремою жінкою. По-друге, тренінгові форми роботи, головною метою яких є зниження психоемоційної напруги та формування необхідних вмінь та навичок. По-третє, це використання низки психотерапевтичних технік та рольових ігор.

Окремою формою роботи упродовж всього циклу занять постає психодіагностика особистісних властивостей вагітних жінок, яка допомагає у разі необхідності планувати та корегувати подальшу роботу з учасницями, враховуючи їх психологічні особливості.

Об'єктами роботи виступають як вагітні жінки, починаючи з 25 тижня вагітності, так і подружні пари, які очікують народження дитини, та внутрішньоутробний плід. Заняття проводяться один раз на тиждень (усього 12 занять). *Тривалість заняття* від 1 години до 1,5 години (в залежності від теми та форми роботи). *Форма роботи*: групова та індивідуальна.

Перший етап роботи, пов'язаний із формуванням позитивного ставлення жінки до вагітності. Головними завданнями цього етапу є виявлення чинника бажаності-небажаності вагітності та майбутнього материнства, що в подальшому дозволяє надавати підтримку у формуванні адекватної материнської поведінки та прогнозувати можливі відхилення у розвитку материнських почуттів до майбутньої дитини. Результатом занять на цьому етапі має стати встановлення довірливих стосунків та виявлення очікувань і побажань з боку майбутніх батьків щодо подальших форм роботи.

Основною метою **другого етапу** є формування образу та цінності дитини. Заняття в межах даного етапу передбачають роботу з обома батьками, тому що це сприяє їхньому об'єднанню, усвідомленню відповідальності, а також залученню до виховання майбутньої дитини, починаючи ще з перинатального періоду її розвитку.

На **третьому етапі** відбувається робота над формуванням образу майбутнього батьківства. Основними завданнями цього етапу є прийняття учасниками програми нової соціальної ролі, формування відповідних патернів поведінки та засвоєння адекватних стилів виховання, основу яких складає унікальність та цінність кожної дитини.

Завершальний, **четвертий етап**, пов'язаний з формуванням готовності до пологів та післяпологового періоду. Особлива увага на цьому етапі надається навчанню вагітних жінок ефективним способам подолання болю під час пологів за допомогою спеціальних дихальних та релаксаційних технік, навичкам догляду за новонародженими (грудне вигодовування, гігієна новонародженого).

Останнє заняття запропонованої програми присвячено аналізу підсумків роботи, при цьому її результативність оцінюється на основі появи у вагітної таких *новоутворень*:

- формування психологічної готовності до пологів та материнства;
- гармонізація психоемоційного стану;
- посилення позитивних почуттів, пов'язаних з материнством;
- адекватне прийняття нової соціальної ролі – ролі матері;
- розвиток відповідальності за власні дії та життя майбутньої дитини.

Оцінка результатів впровадження авторської програми свідчить про позитивний вплив на характер протікання вагітності та пологів, а також на процес формування адекватної материнської поведінки, що дозволяє не тільки покращити фізичний та психічний стан майбутньої матері та дитини, а й вирішити низку соціальних проблем сучасного суспільства, пов'язаних із різними порушеннями системи дитячо-материнських стосунків.

**ПРОГРАМА «ПСИХОКОРЕКЦІЯ ПОВЕДІНКОВИХ РОЗЛАДІВ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО
РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ»**

**ПРОГРАММА «ПСИХОКОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ»**

**PROGRAM «PSYCHO CORRECTION OF BEHAVIORAL DISORDERS IN
PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENT BY
ART-THERAPY METHODS»**

© Березка С.В., м. Слов'янськ

Дана психокорекційна програма розроблена з метою зниження рівня сформованості поведінкових розладів дітей старшого дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку засобами арт-терапії. В основі програми покладені теоретичні положення А. Колупаєвої, О. Мамічевої, М. Матвєєвої, М. Омельченко, В. Синьова, О. Хохліної про особливості психокорекційної роботи з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями, а також про основні компоненти поведінкових розладів у дітей.

Зміст програми будується на окремих видах арт-терапії (музикотерапія, ізо-терапія, робота з неструктурованим матеріалом, казкотерапія, лялькотерапія, корекційна ритміка, ігротерапія, психогімнастика), що підібрані відповідно до компонентів поведінкових розладів дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Психокорекція здійснюється в два основні етапи. *Перший етап (підготовчий)* проводиться в індивідуальній формі з метою зняття нагальних симптомів, підготовки та подальшим включенням дітей до групової роботи. Другий етап має форму групових корекційно-розвивальних занять, які передбачають реалізацію корекційних, розвивальних та виховних завдань

спрямованих на психокорекцію складових поведінкових розладів.

Програма розрахована на два роки. Для досягнення максимального ефекту обов'язковим є залучення найближчого оточення дитини, тому у програмі зазначені тематика роботи з педагогами та батьками дітей дошкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку, які мають поведінкові розлади.

**ПСИХОЛОГІЧНА ТРАНСФОРМАЦІЙНА ГРА З ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГУ
«ЗАКОНИ ВСЕСВІТУ»**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ИГРА С ЭЛЕМЕНТАМИ
ТРЕНИНГА «ЗАКОНЫ ВСЕЛЕННОЙ»**

**PSYCHOLOGICAL TRANSFORMATION GAME WITH ELEMENTS OF
TRAINING «LAWS OF THE UNIVERSE»**

© **Большакова А.М., м. Харків**

Психологічна трансформаційна гра з елементами тренінгу «Закони всесвіту» – захоплюючий спосіб дослідити життєву ситуацію і пропрацювати запит збудь-якої важливої життєвої сфери.

Результати участі в грі: знаходження оптимальних рішень складних життєвих ситуацій; виявлення ресурсів і перешкод; виявлення ресурсних і не ресурсних стратегій поведінки. Трансформуючи свої стосунки в грі, учасники вибудовують шлях до реалізації важливої мети в реальному житті.

У процесі гри учасники під керівництвом ведучого опрацьовують свій запит через метафори 12 Законів Всесвіту.

Під час гри-тренінгу кожен учасник: пропрацює свою мету (проблему) через розуміння і прийняття свого механізму роботи «Законів Всесвіту»; пропрацює ефективні психологічні, коучінгові та арт-терапевтичні техніки і практики; усвідомить, чому проблема (ситуація) виникла в житті, засвоїть її уроки; дізнається, в якому напрямі рухатися для сприятливого розв'язання проблеми; відкриє ресурс, який допоможе досягнути бажаного результату.

**ТЕСТ СУБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ СИТУАЦІЙ ЯК
НЕВИЗНАЧЕНИХ/НЕБЕЗПЕЧНИХ
ТЕСТ СУБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СИТУАЦИЙ КАК
НЕОПРЕДЕЛЕННЫХ/НЕБЕЗОПАСНЫХ**

**TEST FOR SUBJECTIVE ASSESSMENT OF SITUATIONS AS UNDEFINED /
DANGEROUS**

© **Вдовіченко О.В., м. Одеса**

Методика представлена 10 ситуаціями, міру невизначеності та небезпеки яких респондент має оцінити за 5-бальною шкалою. Для кожного твердження, що відображує ситуацію невизначеності чи небезпеки, досліджуваним пропонувалося вибрати одну із п'яти варіантів відповідей

згідно зі шкалою Лайкерта: «зовсім не вірно», «не вірно», «не могу визначитись», «вірно», «повністю вірно». Досліджуваним пропонувалася наступна *інструкція*: «Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, в балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до самого себе. При оцінці використовуйте наступну шкалу: «зовсім не вірно 1 2 3 4 5 повністю вірно».

Надійність опитувальника перевірялась через розрахунок статистики альфа Кронбаха для шкали, що включає всі 10 пунктів. Величина альфа Кронбаха для шкали із 10 запитань склала 0,793, що є вищою за мінімально припустиму величину, яка становить 0,7.

Ретестова надійність опитувальника. Ре-тест здійснювався на вибірці у 100 респондентів з інтервалом в 1 місяць. Кореляція між результатом першого та повторного тестування становила $r=0,862$, що свідчить про високу ре тестову надійність опитувальника.

Побудова нормативної шкали. У таблиці 2.2 подано результати описової статистики «Суб'єктивна оцінка ситуації як невизначеної та небезпечної». Гранічні значення для шкали становлять 25-39 балів.

КОНЦЕПЦИЯ СОЗДАНИЯ ТЕХНИКИ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОГО ЮМОРА КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ ТЕХНІКИ ТЕРАПЕВТИЧНОГО ГУМОРУ CONCEPT OF THE DEVELOPMENT OF THE THERAPEUTIC HUMOR TECHNIQUE

© Гордиенко-Митрофанова И. В., Кобзева Ю. А., г. Харьков

Концептуальной основой создания техники терапевтического юмора, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений с детьми старшего дошкольного возраста с негативными психическими состояниями и их родителями, являются следующие основные методы, принципы, техники и положения:

- метод «позитивной реинтерпретации», в фокусе внимания которого находятся, во-первых, осознание родителями «позитивных» аспектов нарушений, а именно, способностей ребенка реагировать на определенные ситуации и конфликты симптоматическим поведением; во-вторых, прямое вовлечение родителей в процесс изменения поведения ребенка с целью помочь ребенку перейти от болезненных форм общения с самим собой и с миром к здоровым, адаптивным;

- игра Поллианны «Просто радуйся!», описанная в романе Э. Портер «Поллианна» и адаптированная для детей с негативными психическими состояниями; цель игры – понизить уровень эмоциональных страданий ребенка и усилить ощущение благополучия через воспитание позитивного отношения к жизни; архетипический литературный образ девочки Поллианны лежит в основе психологического феномена принципа Поллианны;

- техника «профилактика юмористических недоразумений»,

направленная на формирование у родителей умения чувствовать ребенка на основе воспроизведения собственных детских воспоминаний, связанных с травмирующими юмористическими недоразумениями;

- совместная читательская деятельность членов семьи; совместное чтение и обсуждение детской юмористической литературы способствует сближению родителей и детей, укреплению доверия и дружелюбия;
- психотерапия ребенка осуществляется через психотерапию родителей.

Общая цель техники терапевтического юмора – помочь ребенку справиться со своим симптоматическим поведением посредством прямого вовлечения родителей в процесс изменения поведения ребенка.

ОПИТУВАЛЬНИК ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОПРОСНИК ІГРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ «LUDIC COMPETENCE»

© Гордиенко-Митрофанова И. В., Кобзева Ю. А.,
Зувев И. А., Силина А.П., г. Харьков

Игровая компетентность определяется авторами как система внутренних ресурсов, к которой обращается человек с целью наилучшего уравнивания своей индивидуальности с внешними условиями социального окружения на основе положительных эмоций – интереса и радости.

Опросник предназначен для диагностики игровой компетентности и дает возможность оценить степень выраженности у испытуемых семи выделенных и описанных способностей (название шкал соответствует способностям): 1) «**СЕНЗИТИВНОСТЬ**» – способность к восприятию, идентификации, пониманию, управлению внешними ресурсами (по возможности) и внутренними условиями ситуации (чувствами, мыслями, действиями субъектов взаимодействия и своими собственными) с целью нахождения и принятия эффективных решений; 2) «**ЮМОР**» – способность понимать и использовать здоровый юмор (аффилиативный и самоутверждающий) для получения эмоционального удовольствия и самоактуализации, приятной социальной коммуникации и влияния, совладания с неприятностями; способность адекватно реагировать на нездоровый юмор (агрессивный и самоуничижительный) другого с учетом социально приемлемых норм; 3) «**ЛЕГКОСТЬ**» – способность дистанцироваться от ситуации в состоянии внутренней свободы и принять любой исход как потенциально эффективный, абстрагируясь от надежд и ожиданий, и при этом быстро корректировать свое поведение соответственно меняющимся обстоятельствам; 4) «**ВООБРАЖЕНИЕ**» – универсальная человеческая способность к спонтанному возникновению или преднамеренному построению в сознании образов действительности и манипулированию ими; 5) «**ФЛИРТ**» – способность привлечь внимание и

расположить к себе представителя своего или противоположного пола с целью установления и поддержания взаимовыгодных отношений, основанных на чувстве эмоциональной близости; 6) «**ШАЛОВЛИВОСТЬ**» – способность целенаправленно создавать ситуацию «испытания» себя при взаимодействии с субъектом/ объектом шалости с целью интенсивных переживаний положительных эмоций, в частности, при проработке темы запретов; 7) «**ФЬЮГ**» – способность к «намеренному старанию казаться глупым или безумным», рефлекслируемое самим игроком и наблюдаемое другими субъектами взаимодействия, с целью усиления чувства идентичности.

Утверждения создавались с опорой на русскоязычные версии: опросника самоактуализации в адаптации Н.Ф. Калиной, тест жизнестойкости С. Мадди, опросника способов совладающего поведения Р. Лазаруса, тест толерантности к неопределенности С. Баднера, шкалы поиска ощущений М. Цукермана, опросника стилей юмора Р. Мартина, шкала чувства связности А. Антоновского, в которых содержится операционализация основных конструктов концепции игровой компетентности.

Окончательная версия опросника состоит из 50 прямых утверждений: по 7 в составе каждой тестовой шкалы и еще 1 общее.

Испытуемый выражает степень своего согласия с каждым утверждением, руководствуясь 3-бальной интервальной шкалой.

Второй вариант опросника предназначен для определения заинтересованности в формировании игровой компетентности.

ТЕХНОЛОГІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З КУРСУ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ»

ТЕХНОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО КУРСУ «ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ»

TECHNOLOGY OF SELF-EMPLOYED WORK ON THE COURSE BASIS OF PSYCHOLOGICAL CONSULTATION

© Дворніченко Л.Л., м. Суми

Навчання студентів основам психологічного консультування, в умовах реформування навчального процесу у вищій школі, потребує перерозподілу годин – збільшення самостійної роботи. Досить складним це завдання є для курсів практичної спрямованості. Тому виникла нагальна потреба створення зазначеної технології.

Метою створення даної розробки було покращення якості навчання студентів заочної форми навчання спеціальності «психологія», надання методичних рекомендацій щодо оволодіння практичними навичками консультативної діяльності. Навчальний матеріал складається з циклу занять, кожне з яких спрямоване на вивчення теоретичних основ і оволодіння певними практичними вміннями і навичками, а саме:

особливостями уважної поведінки, вміннями працювати з запитаннями, навичками спостереження за клієнтом, активним слуханням, розумінням і відображенням почуттів під час бесіди. Кожне з розроблених занять має наступну структуру: перша вправа спрямована на аналіз досвіду по темі, що вивчається, до знайомства з науковою літературою. Друга – це основні теоретичні положення по темі заняття. Третя вправа містить завдання, спрямовані на здобуття практичного досвіду, навичок. Четверта має завдання, спрямовані на закріплення та вдосконалення навичок по темі. Останнім у кожному занятті є заповнення бланку зворотного зв'язку, який потребує знання матеріалу по темі й підсумкового аналізу. Обов'язковим для даної технології є покрокове виконання кожного з етапів (занять) самостійної роботи. В умовах заочної форми навчання набуття практичного досвіду можливе при ретельному виконанні і фіксуванні всіх завдань самостійної роботи, що потребує ведення щоденника.

Крім студентів технологія може зацікавити тих, хто займається самоосвітою та цікавиться проблемами психологічного консультування.

**КОМПЛЕКС КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ВПРАВ ДЛЯ
ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З УЧНЯМИ 6-8 РОКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ
ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**
**КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ С УЧЕНИКАМИ 6-8 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБУЧЕНИЯ**
**COMPLEX OF CORRECTIVE-DEVELOPING EXERCISES FOR INDIVIDUAL
CLASSES WITH STUDENTS 6-8 YEARS WITH A DELAY OF MENTAL
DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION**

© Дворовенко І. В., смт. Машівка, Полтавська область

Сучасні тенденції реформування освіти забезпечують доступ до освітніх послуг кожній дитині. Для дітей з особливими освітніми потребами пропонується інклюзивна форма навчання, яка передбачає і корекційно-розвивальну роботу практичного психолога з дитиною.

Розробка адресована практичним психологам для роботи з дітьми 6-8 років, які мають затримку психічного розвитку. Запропонований комплекс допоможе в розробці індивідуальних корекційно-розвивальних програм з розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, комунікативних навичок і вмінь дітей. Інструментарій дасть можливість фахівцю: визначити потенціал та ресурси розвитку дитини, розвивальні потреби, дібрати вправи відповідного рівня складності, врахувати психосоматичний стан дитини, забезпечити їй «ситуацію успіху» та скласти індивідуальну корекційно-розвивальну програму.

Структура матеріалу комплексу: психодіагностичний інструментарій за напрямками вивчення пізнавальних процесів; бланк реєстрації

результатів досліджень та рекомендації іншим суб'єктам супроводу дитини; опис вправ за блоками (на розвиток мислення, пам'яті, уваги, сприймання, розвиток навичок релаксації); методичні рекомендації практичному психологу щодо психологічного супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання; стимульний матеріал різного рівня складності до вправ; приклад корекційно-розвивального заняття, складеного на основі комплексу вправ.

Комплекс корекційно-розвивальних вправ є універсальним інструментом для забезпечення розвивальних потреб дитини в зоні найближчого розвитку. Розрахований на фахівця, що працює за принципом розвитку потенційних можливостей дитини.

Даний комплекс апробовано в Машівському опорному навчальному закладі (ЗОШ I-III ступенів) протягом 2016-2017 навчального року.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГІВ З ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ ПОЛІЦІЇ НА ЕТАПІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРЕНИНГОВ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У РАБОТНИКОВ ПОЛИЦИИ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL TRAINING
FORMATION AND DEVELOPMENT STRESS RESISTANCE OF POLICE AT
STAGE OF PROFESSIONAL PREPARATION**

© Доенко В.В., м. Харків

Система психологічних тренінгів з формування та розвитку стресостійкості і ресурсозбереження працівників поліції на різних етапах фахової підготовки орієнтована на виконання наступних завдань: профілактику стресу, формування вміння застосовувати методи нейтралізації або зменшення негативних наслідків дії стресів та розробку індивідуальних програм ресурсозбереження особистості поліцейського.

Тренінг «Адаптація» призначений для курсантів першого курсу навчання. Метою даного тренінгу є формування навичок і умінь самоорганізації особистості необхідних для навчання у виші зі специфічними умовами навчання; розвиток відповідальності, соціальної сміливості, високої нормативності поведінки та мотивації досягнення; вироблення активних і просоціальних моделей поведінки. Впродовж даного тренінгу учасники відпрацьовують наступні теми:

1) Стрес в житті курсанта та його регуляція (фізіологічні прояви стресу, психологічні симптоми стресу; типи поведінки і стрес; стратегії опанування стресом та адаптація до середовища навчально-службової діяльності курсантів у виші зі специфічними умовами навчання);

2) Самоорганізація курсантів в процесі їх професійної освіти (принципи самонавчання, пошуку і обробки інформації);

3) Планування і структурування часу (облік і розрахунок робочого та вільного часу за різними методиками; виявлення поглиначів часу; цілі та

цінності в самоорганізації часу).

Тренінг «Стрес і стиль життя» для курсантів другого курсу навчання. Мета тренінгу: сформувані правила психогієни та саморегуляції стресу. Дружокурсники працюють за наступними темами:

1) Правила психогієни в саморегуляції стресу (комплекс когнітивно-афективних оцінок стресових ситуацій і доступних ресурсів їх опанування);

2) Алгоритми цілепокладання (самостійне визначення цілі й умов її досягнення; визначення пріоритетів);

3) Методи саморегуляції емоційних станів і поведінки в емоційно та когнітивно складних ситуаціях (розвиток здібності діяти самостійно, прогнозувати, оцінювати та передбачати результати власних дій; розвиток вольових якостей).

Тренінг «Професійний стрес» допомагає розвивати у третьокурсників відповідальність за особистісний розвиток і сприяти самореалізації і становленню курсанта як самодостатньої креативної особистості. В рамках даного тренінгу третьокурсники знайомляться з коучінгом як інструментом особистісного й професійного розвитку особистості; формують розуміння того, що кожна людина несе відповідальність за плин власного життя й подолання перешкод, які виникають на шляху досягнення цілей у навчанні, професії та особистому житті; розвивають цілеспрямованість, самодисципліну, здібність до самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції та прогнозування. Основні теми тренінгу наступні:

1) Стрес у професійній діяльності поліцейського (поняття, сутність та основні види стресових і екстремальних ситуацій поліцейського);

2) Методи саморегуляції емоційних станів і поведінки в стресових ситуаціях;

3) Навички саморегуляції під час дій в ситуаціях, наближених до екстремальних;

4) Робота з гострим стресовим станом.

**ТРЕНІГОВИЙ КУРС «ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ
ПЕРШИХ КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ
«НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»**

**ТРЕНІГОВИЙ КУРС «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ УЧИТЕЛЕЙ
ПЕРВЫХ КЛАССОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ВНЕДРЕНИЮ
КОНЦЕПЦИИ «НОВОЙ УКРАИНСКОЙ ШКОЛЫ»**

**TRAINING COURSE «PSYCHOLOGICAL READINESS OF TEACHERS OF THE
FIRST CLASSES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS TO IMPLEMENT THE
CONCEPT OF THE «NEW UKRAINIAN SCHOOL»**

© Жданюк Л.О., Лукова С.В., м. Полтава

В процесі реформування сучасної освіти перед педагогом постає ряд завдань, які вимагають постійного самовдосконалення, вміння швидко навчатися, опанувати нові технології, миттєво змінюватися, щоб відповідати швидкоплинним вимогам суспільства, бути відкритим до змін,

швидко адаптуватися до нових освітніх умов. Психологічний супровід діяльності педагогічних працівників в період зміни освітніх стратегій забезпечують фахівці психологічної служби системи освіти України.

Враховуючи актуальність здійснення якісного психологічного супроводу діяльності педагогічних працівників, зокрема вчителів перших класів, та розширення інструментарію психологічних формувальних впливів, був розроблений тренінговий курс «Психологічна готовність вчителів перших класів закладів освіти до впровадження Концепції Нової української школи». Мета тренінгового курсу – сприяти формуванню психологічної готовності педагогів до змін в умовах впровадження Концепції Нової української школи та успішній адаптації до нового змісту освітнього процесу

Тренінговий курс складається із 6 тренінгів, тривалістю 1,5-2 год. Саме «тренінг» – як метод групової діяльності, коли в певних умовах, засобами спеціальних вправ, спрямованих на відтворення, виконання й аналіз ситуацій, в учасників не тільки формуються професійні уміння й навички, але й створюються умови для особистісного і професійного розвитку, був взятий за основу вищезгаданого курсу. Тематика тренінгів включає в себе наступні теми: «Психологічна готовність дітей 6-го віку до навчання в закладі освіти», «Психологічний портрет вчителя Нової української школи», «Реалізація засад педагогіки партнерства в освітньому просторі», «Проблеми, ресурси, перспективи діяльності педагога Нової української школи», «Педагог в період освітніх змін: стани, емоції відчуття, трансформації», «Час як особистісний ресурс. Стресменеджмент в роботі педагога. Змістовне навантаження тренінгів направлене на створення умов для емоційного відображення станів педагогів; зниження рівня прояву фрустраційних процесів; формування впевненості в своїх професійних якостях, силах, можливостях; готовності для отримання професійної допомоги; формування вміння моніторингу власних емоційних станів; усвідомлення меж професійної компетентності і відповідальності; формування позитивного мислення.

У тренінговому курсі використані такі методи роботи: міні-лекція, мозковий штурм, презентація, самопрезентація, індивідуальні та групові завдання, візуалізація, рольова гра, ділова гра, криголами, рефлексія. У ході занять поєднуються різні форми роботи: в парах, в мікрогрупах, індивідуальна робота та обговорення у великому колі. Апробація тренінгового курсу «Психологічна готовність вчителів перших класів закладів освіти до впровадження Концепції Нової української школи» приходила протягом 2018 року в рамках «Навчальних тренінгів з підготовки тренерів до впровадження Концепції «Нової української школи» Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського та в рамках навчального проекту «Підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з впровадження нового Державного

стандарту початкової школи» Полтавського міського методичного кабінету Полтавської міської ради.

Тренінговий курс розроблений для використання у роботі практичними психологами, соціальними педагогами закладів системи освіти України. Автори курсу працюють над розробкою психодіагностичного інструментарію, направлено на вивчення стану психологічної готовності педагогів до впровадження Концепції «Нової української школи» в закладах освіти.

СКРИНІНГОВА МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СУМІСНОЇ УВАГИ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

СКРИНІНГОВАЯ МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

SCREENING OF JOINT ATTENTION FOR THE CHILDREN OF EARLY AGE

© Жукова Л.В., Грушик О.В., м. Харків

Методика є модифікацією блоку «Соціальна взаємодія» Плану діагностичного обстеження при аутизмі ADOS (Кетрін Лорд, Майкл Раттер, Памела Ді Лаворе, Сьюзан Різі, російськомовна адаптація О.Сорокіна, К.Давидової). Скринінгова діагностика проходить як структуроване включене спостереження за поведінкою під час спеціальній організованій ігровій діяльності. Спостереження проводяться у збідненому середовищі. Для організації ігрової діяльності використовуються стандартизовані стимульні матеріали. При проведенні спостереження обов'язкова присутність особи, що здійснює постійний догляд за дитиною. Методика може бути застосовна для дітей віком від 1,5 року до 3-х років, що не мають обмежень у моторній сфері. Можливе використання для дітей що частково або повністю не володіють мовою. Методика включає чотири модельовані ситуації.

1. Довільна гра. Початковий період спостереження, що дозволяє дитині адаптуватися і дорослому оцінити предметну діяльність дитяти і її спосіб соціальної взаємодії із іграшками та іншою людиною. Використовуються: механічна іграшка з причинно-наслідковими зв'язками, зменшена копія побутового предмету із звуковими ефектами, лялька-маля, набір іграшкового посуду, дві іграшкові машинки, два м'ячі, набір кубиків. Особа, що проводить спостереження, самостійно не ініціює ігрові дії і не намагається зацікавити дитину.

2. Гра із бульбашками. Дорослий на видаленні від дитяти пускає мильні бульбашки, на рівні нижче за своє обличчя. Після того, як дитина це помітить, за 5 секунд припиняє та оцінює дії, які здійснювала дитина (напряма погляду, поворот до іншого дорослого, жести, вокальну активність). Використовується пістолет для пускання мильних бульбашок.

3. Пошук нового ігрового об'єкту. Поза видимістю дитини розміщується нова іграшка з дистанційним управлінням і сенсорний

привабливими характеристиками. З протилежного боку і також поза видимістю розташовується значущий для дитини дорослий. Другий дорослий привертає увагу дитини і емоційно виразно каже «Поглянь». На іграшку дорослий вказує а) поглядом, б) поворотом свого обличчя та поглядом, в) поглядом і вказівним жестом, г) дистанційно включає іграшку. Після того, як дитина звернула увагу на іграшку за 5 секунд іграшка вимикається.

4. Посмішка у відповідь. Утримавши уваги дитини дорослий посміхається їй та намагається викликати у відповідь посмішку а) мімікою, б) звуками, в) дотиками

При проведенні методики фокус уваги спостерігача направлений на здатності дитини простежити за поглядом іншої людини без додаткових вказуючих жестів; спонтанне переміщення погляду з предмету на людину і назад без очевидних інших цілей, окрім наміру поділитися власним інтересом; зміна виразу обличчя дитини у відповідь на посмішку або ігрову дію дорослого, навмисне приміщення дитиною предмету туди, де його побачить інша особа, без явної мети здобуття допомоги.

Виявлені форми поведінки фіксуються в процесі спостереження, після кодуються відповідною кількістю балів, відповідно до протоколу обробки результатів. Після чого робиться підрахунок сумарної кількості балів і оцінка вираженості ознак порушення висхідної і низхідної спільної уваги у випробовуваного.

«ЧАРІВНА ПІСОЧНА КРАЇНА» РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА З ВИКОРИСТАННЯМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІСОЧНИЦІ

«ВОЛШЕБНАЯ ПЕСОЧНАЯ СТРАНА» РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПЕСОЧНИЦЫ

«MAGIC SAND COUNTRY» DEVELOPING PROGRAMS USING THE PEDAGOGICAL SANDBOX

© Зарудська Т. А., м. Полтава

Метою розвивальної програми «Чарівна Пісочна країна» є надання можливості дитині бути вільною у проявах своєї індивідуальності, розвивати емпатійні здібності, сприяти забезпеченню повноцінного розвитку життєво компетентної, впевненої у своїх силах, цілеспрямованої особистості, інтеграція особистості в соціум.

Програма створена на основі методики пісочної терапії Т. Д. Зінкевич-Євстигнеевої та Т. М. Грабенко і філософських казках та оповіданнях М.А. Андріанова. Рекомендується для використання психологами, вихователями та вчителями початкової школи, які ознайомлені з принципами методики пісочної терапії.

Основні завдання програми:

- Стимулювати пізнавальну активність дитини, формувати навички самоконтролю.

- Розкривати внутрішній світ дитини через емоційний і змістовний відгук, викликаний темою заняття та казкою, розвивати здатність до співпереживання, співрадість і адекватному виявленню цих почуттів, вчити дитину рефлексії.

- Сприяти формуванню адекватної самооцінки дитини, усвідомленню нею власних можливостей, розумінню причинно-наслідкових зв'язків та власної відповідальності у своїх діях та вчинках.

- Розвивати здатність до подолання труднощів, так званий, психологічний імунітет.

- Формувати комунікативну культуру дітей на основі сюжетно – рольових ігор.

Форми і методи роботи.

- Вправи на розвиток тактильної чутливості.

- Музична релаксація.

- Вправи на розвиток пізнавальної сфери (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява), мови, моторики.

- Розігрування казок.

- Рольове програвання ситуацій.

- Творчі завдання.

- Вільні ігри у піску.

У іграх з піском діють загальні принципи, визначені Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєвою (Зінкевич-Євстигнєєва Т.Д., Грабенко Т.М., 2007).

Структура програми.

Програма складається з 30 занять (1 заняття на тиждень).

Кількість учасників: 4 дитини, вікова категорія 5 – 8 років.

Тривалість заняття: 60 хв.

Формування груп дітей.

До групи входять діти, які пройшли попереднє психологічне діагностування та за рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації. Під час формування груп враховується вік, діагноз кожної дитини.

Кожне заняття має такі *етапи*:

1. Початковий етап: традиційне привітання; спілкування та ігри у колі; музична релаксація.

2. Основний етап заняття: вітання з Пісочною країною, правила поведіння в пісочниці, вправи, що спрямовані на маніпуляції з пісочною поверхнею, розкриття основної теми (розповідь казки психологом), вільна гра.

3. Заключний етап заняття: рефлексія, розповідь дітьми створених казок, демонтаж, традиційне прощання.

Критерії діагностичного обстеження дітей.

- Рівень розвитку пізнавальних процесів та довільної регуляції поведінки.

- Рівень тривожності, імпульсивності та агресивності.
- Соціальний статус дитини в групі однолітків.
- Сімейна ситуація. Комунікативні навички.

Комплекс психодіагностичних методик.

1. Діагностична бесіда з дитиною, з батьками та вихователями.

Спостереження за поведінкою дитини у різних видах діяльності.

2. Блок тестів по готовності дитини до шкільного навчання:

- Методика визначення загальної обізнаності та запасу побутових знань(Р.С.Немов).

- Тест «Розфарбуй малюнок» (Є.Є. Кравцова).

- Методика «Послідовність подій» (А.Н. Бернштейн).

- Методика «Четвертий зайвий» (Н.Головань).

3. Тест «Тривожність» (Р.Темл, М.Доркі, В.Амен)

4. Кольоровий тест М. Люшера.

5. Проективні методики «Малюнок сім'ї», «Будинок. Дерево. Людина», «Намалюй людину».

Критерії ефективності програми.

- Виконання дітьми діагностичних завдань.

- Усвідомлення дітьми своїх емоцій, уміння володіти ними.

- Розуміння емоційних станів інших людей.

- Позитивне ставлення дітей до однолітків, дружні стосунки між ними.

- Адекватна реакція на різні життєві ситуації.

- Впевненість у своїх силах, почуття самоповаги.

- Прагнення до активності, ініціативи, комунікації з дорослими і дітьми.

- Розвиток творчих здібностей.

В 2011 році програма «Чарівна Пісочна країна» була затверджена Управлінням освіти виконкому Полтавської міської ради і впроваджується в декількох закладах освіти міста Полтава та позашкільних закладах розвитку дітей.

Спостереження і результати діагностики дітей, які займались за програмою свідчать про те, що рівні їх готовності до шкільного навчання відповідають достатньому і високому. Діти оволодівають навичками спілкування і способами порозуміння в конфліктних ситуаціях, уміють управляти своєю поведінкою, дотримуватись правил. Діти розвивають фантазію і мовлення, коли придумують і розповідають власні казки, отримують можливість висловитись і бути почутими, навчаються слухати і приймати думку іншого, бути толерантними, формувати власні кордони і поважати кордони сусіда (територіальні та психологічні), збагачують досвід поведіння в різних життєвих ситуаціях. Порядок організації роботи в «пісочному кабінеті» стає власною, особистісною потребою дитини у внутрішньому порядку. Діти засвоюють способи саморелаксації,

вивільняють творчий потенціал, фантазують, малюючи і виконуючи вправи на піску, розвивають пізнавальний інтерес і довільність поведінки, працюючи з матеріалами для розвитку пізнавальних процесів. Почуті дітьми філософські казки викликають їх емоційний відгук, стають прикладом для наслідування при створенні ними власних сюжетів, закладають основи світогляду. Заряд позитивного настрою під час занять, бажання займатись, створюють у дітей позитивний емоційний фон, який дуже важливий, особливо для дітей з мовними особливостями, бо в них часто супутніми виступають розлади емоційно-вольової сфери.

АВТОРСЬКА АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНА ТЕХНІКА ЯКА СЛУЖИТЬ ЗАСОБОМ ВІЛЬНОГО САМОВИРАЖЕННЯ І САМОПІЗНАННЯ

АВТОРСКАЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ТЕХНИКА КОТОРАЯ СЛУЖИТ СРЕДСТВОМ СВОБОДНОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ И САМОПОЗНАНИЯ AUTHOR'S ART-THERAPEUTIC TECHNICIAN THAT MAKES A MEANS OF FREE EXPRESSION AND SELF-CONSCIOUSNESS

© Касумова О.С., м. Харків

Мистецтво супроводжує людину протягом життя. Кожна дитина має талант, але ці здібності необхідно розвивати. Одним із засобів розвитку креативних, творчих здібностей дитини є Арт-терапія.

Термін «арт-терапія» почав використовувати в 1938 році Адріан Хілл. Перші арт-терапевти спиралися на ідеї Фрейда про те, що внутрішнє «Я» людини проявляється у візуальній формі щоразу, коли вона спонтанно малює і ліпить, а також, на думку Юнга, про персональні і універсальні символи. Центральна фігура в арт-терапевтичному процесі – НЕ пацієнт (як хвора людина), а особистість, яка прагне до саморозвитку, самовдосконалення та розширення діапазону своїх можливостей.

Природний матеріал, з яким взаємодіє людина кожен день, має величезне психотерапевтичне значення. Наприклад, використання солі для відображення внутрішніх бачень має довгу історію. Сіль – не тільки речовина, яка необхідна людині для життєдіяльності, а й цікавий матеріал для дослідів, спостережень і творчості. Відкриття солі, початок її вживання було таким же важливим в історії, як і знайомство людини з землеробством. Сіль – це символ дружби. «Ділити хліб і сіль» – значить дружити. За старовинною традицією хлібом та сіллю здавна і до сьогоднішнього часу вітають поважного гостя, батьки зустрічають молодят на порозі з короваєм та сіллю.

Методика арт-терапії із сіллю надає клієнту можливість пережити, усвідомлювати будь-яку життєву ситуацію, будь-яку маленьку проблему способом найбільш зручним для психіки людини – через малюнок, бо малюнок може розповісти про внутрішній світ людини краще та змістовніше, ніж його творець. Створені з солі образи легко піддаються трансформації та зміні. Цей природний матеріал трансформує в позитив

будь-які емоції людини, дає життєвий ресурс і допомагає заспокоїтися. При роботі із сіллю «включаються» фантазія та уява, формується відчуття зв'язку і контролю над власним внутрішнім світом.

Для роботи краще використовувати сіль «Екстра», дрібного помелу, клей ПВА в тюбику з носиком, вушні палички.

Психолог просить клієнта уявити, а потім намалювати клеєм візерунок на задану тематику. Після завершення етапу малювання, візерунок ретельно засипають сіллю, і через кілька хвилин зайву сіль струшують в тарілочку. Після цього у клієнта важливо дізнатися, які емоції викликає його робота. І на завершення пропонується розфарбувати свій витвір мистецтва, використовуючи замість пензля вушні палички, які ретельно змочують у воді. Учасники, які спостерігають за рухами фарби уздовж ліній солі, уявно подорожують в світ своїх бажань, почуттів і можливостей – туди, де ми всі справжні.

МЕТОДИКА «ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ УСТАНОВОК ЩОДО ПАЛІННЯ»

МЕТОДИКА «ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ОТНОСИТЕЛЬНО КУРЕНИЯ»

TECHNIQUE «RESEARCH OF SOCIAL MENTAL SETS CONCERNING SMOKING»

© Крамченкова В.О., м. Харків

У основі методики «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння» лежить поєднання якісної і кількісної оцінки соціально-психологічних установок щодо паління в суспільстві. При розробці експериментальної методики використовувалися наступні групи істинних і помилкових тверджень – наукові факти, половина з яких використовується в антитютюновій соціальній рекламі і міфи про позитивні сенси куріння, які широко представлені в суспільній свідомості.

Кількісна обробка результатів передбачає підрахунок вірних та помилкових відповідей за групами тверджень, які умовно позначені «антитютюнова соціальна реклама», «науковий факт» та «міфи про позитивні сенси паління». Сума хибних відповідей з груп тверджень «антитютюнова соціальна реклама» та «науковий факт» характеризує відкидання шкоди паління. Наступний етап обробки передбачає розрахунок показника «Адекватність сприйняття паління» за формулою: «Адекватність сприйняття куріння» = кількість вірних відповідей з блоку «антитютюнова соціальна реклама» + кількість вірних відповідей з блоку «науковий факт» – кількість хибних відповідей з блоку «міфи про позитивні сенси куріння». Якісний аналіз результатів спрямований на змістовний розгляд помилкових когніцій за смисловими блоками тверджень.

Соціально-психологічне вивчення паління дозволяє розкрити латентні соціальні механізми, що лежать в її основі, виявити

соціокультурний механізм залучення людини до паління, виявити тенденції розвитку тютюнопаління, з'ясувати ставлення різних груп до проблеми паління.

МЕТОДИКА «ПАЛІННЯ ЯК ЗАМІЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ГОЛОДУ»
МЕТОДИКА «КУРЕНИЕ КАК ЗАМЕЩЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ГОЛОДА»

TECHNIQUE «SMOKING AS REPLACEMENT OF PSYCHOLOGICAL HUNGER»

© Крамченкова В.О., м. Харків

Методика «Паління як заміщення психологічного голоду» є самостійним інструментом для визначення видів потреб курців, що задовольняються завдяки палінню. Методика базується на концепції Е. Берна про види психологічного голоду. У структурі методики виділяються наступні шкали:

Сенсорний голод – недостатність сенсорної стимуляції, бажання більших стимулів від органів чуття. Паління стимулюється видом, звуками, дотиками, запахом і смаком сигарет в якості додаткової винагороди.

Голод з визнання – недостатність людського тепла в контактах з іншими. Паління стимулюється бажанням отримати соціальне визнання, увагу до себе, прагненням об'єднуватися з іншими в справах і словах.

Голод контакту – недостатність задоволення комунікативних потреб, брак психологічної близькості з іншими, прагнення до довіри, скорочення дистанції, психологічного «погладжування». Паління стимулюється бажанням встановлювати неформальні довірливі контакти.

Сексуальний голод – недостатня задоволеність сексуальних потреб, прагнення до встановлення зв'язків з протилежною статтю. Паління виступає як сексуальний сигнал і як заміщаюча активність.

Структурний голод – голод по заповненню часу і регламентації життя. Основними стимулами паління виступають нудьга, паузи між справами, а також необхідність замаскувати потребу у перерві в діяльності (відпочинок, роздуми та інше).

Голод з інцидентів – суб'єктивна недостатність подій в житті, прагнення викликати інтерес, у тому числі, ризикованими діями. Стимулом паління виступає його негативна соціальна оцінка.

Інтерпретація результатів передбачає визначення характеристик незадоволених потреб особистості та їх заміщення завдяки палінню, типових ситуацій, що провокують паління та розкриття психологічного змісту тютюнової аддикції, як заміщуючої активності. Дана психодіагностична методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних опитувальників та може бути використана для психодіагностики у структурі комплексної терапії нікотинової залежності.

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВПЛИВУ ПАЛІННЯ НА СІМЕЙНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ

МЕТОДИКА ПСИХОДІАГНОСТИКИ ВЛИЯНИЯ КУРЕНИЯ НА СЕМЕЙНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

PSYCHODIAGNOSTICS TECHNIQUE «INFLUENCE OF SMOKING ON FAMILY FUNCTIONING»

© Крамченкова В.О., м. Харків

Методика «Вплив паління на сімейне функціонування» є самостійним інструментом для визначення установок щодо паління як чинника реалізації сімейних функцій. У структурі методики виділяються наступні шкали, що відповідають функціям сім'ї: господарчо-побутова, виховна, сексуально-еротична, емоційна, духовного (культурного) спілкування та первинного соціального контролю.

Методика дозволяє визначити рівень функціональності сімейної системи та характер специфічного (сприяючого, перешкоджаючого або нейтрального супроводжуючого) впливу паління на реалізацію окремих функцій сім'ї. Низькі показники за кожною шкалою відображують уявлення про сприяючий вплив паління на реалізацію відповідних сімейних функцій. Середні показники характеризують нейтральний супроводжуючий вплив паління. Високі показники за шкалами є проявленням установки про перешкоджаючий вплив паління на сімейне функціонування у відповідних сферах життєдіяльності сім'ї. Діагностика особливостей реалізації функцій сім'ї дозволяє визначити рівень функціональності сімейної системи. Функціональна сім'я (нормально функціонуюча сім'я) – це сім'я, яка відповідально і диференційовано виконує свої функції, внаслідок чого задовольняється потреба в зростанні і змінах як сім'ї в цілому, так і кожного члена. Дисфункціональна сім'я – це така сім'я, в якій одна або декілька функцій порушені або відсутні, в наслідок чого сім'я виявляється нездатною задовольняти потреби її членів в особистісному зростанні.

Дана методика відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування психодіагностичних опитувальників та може бути використана для психодіагностики у структурі комплексної терапії нікотинової залежності.

ОПИТУВАЛЬНИК ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

ОПРОСНИК ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

SPIRITUAL VALUES QUESTIONNAIRE

© Кузнецов О.И., м. Харків

Фактор 1 (28% дисперсії; факторна вага становить 11,42) містить пункти 1 (0,979), 7 (0,969), 8 (0,968), 29 (0,968), 21 (0,960), 9 (0,956), 36 (0,950), 27 (0,948), 28 (0,945), 18 (0,941), 38 (0,941), 16 (0,938). Фактор був названий «Духовно-моральні цінності совісті». Фактор 2 (21%; 8,37): 2

(0,985), 23 (0,962), 5 (0,956), 13 (0,955), 25 (0,952), 12 (0,949), 22 (0,938), 3 (0,937), 33 (0,920). Фактор був названий «Духовно-Моральні ціннісні орієнтації честі». Фактор 3 (13%; 5,38) 6 (0,973), 39 (0,953), 19 (0,934), 26 (0,926), 15 (0,921), 35 (0,913). Фактор був названий «Гуманістичні ціннісні орієнтації стійкості». Фактор 4 (14%; 5,63) 4 (0,984), 14 (0,967), 34 (0,960), 40 (0,954), 24 (0,950), 20 (0,943). Фактор був названий «Гуманістичні ціннісні орієнтації альтруїзму». Фактор 5 (8%; 3,57) 11 (0,953), 31 (0,927), 17 (0,924), 37 (0,897). Фактор був названий «Духовні ціннісні орієнтації». Фактор 6 (7%; 2,79) 32 (-0,951), 10 (-0,935), 30 (-0,935). Фактор був названий «Релігійні ціннісні орієнтації».

Тест-ретестова надійність. Повторне тестування однієї і тієї ж вибірки (120 осіб) проводилося з інтервалом в два тижні. Кореляція між результатами першого та другого дослідження становить $r = 0,798$, що свідчить про досить високу надійність опитувальника.

Інструкція: Нижче наведені описи деяких людей. Будь ласка, прочитайте кожний опис і подумайте, наскільки кожна людина схожа або не схожа на Вас: 1 – зовсім не схожа, 2 – не схожа, 3 – частково схожа, 4 – схожа, 5 – дуже схожа на мене.

1. Вона ввічлива, не хамить і завжди поводить ся пристойно.
2. Вона чесна, не обманює інших.
3. Вона порядна, не робить аморальних вчинків.
4. Вона вміє прощати людям їх слабкості і не тримати на них зла і образи.
5. Для неї дуже важливо бути скромною і помірною в своїх бажаннях.
6. Вона терпляча, спокійно переносить негаразди і тяготи життя.
7. Вона вважає, що важливо проявляти повагу до інших людей, бути шанобливою.
8. Для неї важливо жити і робити все по совісті.
9. Вона любить сумлінно виконувати і відповідати за те, що їй доручено або за те, що вона зобов'язана робити.
10. Бути релігійною важливо для неї. Вона дуже старається слідувати своїм релігійним переконанням.
11. Вона цінує душевність у відносинах з людьми і прагне до такого спілкування з іншими.
12. Для неї важливо показувати свою подяку іншим.
13. Вона прагне до чистоти і відданості у відносинах з близькими людьми.
14. Їй важливо проявляти добросердечність і терпляче переносити образи.
15. Вона прагне стійко переносити труднощі, бути витривалою у складних ситуаціях.
16. Вона намагається ретельно виконувати свої зобов'язання.
17. Вона цінує у відносинах щирість, правдива у вираженні своїх думок і почуттів.
18. Вона вірна своїм переконанням, її поведінка і вчинки співвідносяться з її життєвими принципами.

19. Вона підпорядковує власні інтереси потребам інших людей для їх же блага.
20. У неї відсутнє почуття користі і прагнення нажитися на інших.
21. Для неї дуже важливо весь час бути ввічливою з іншими людьми. Вона намагається ніколи не дратувати і не турбувати інших.
22. Вона не вмє і не хоче обманювати ні себе, ні інших.
23. Для неї важливо здійснювати тільки високоморальні вчинки, не бути аморальним.
24. Для неї важливо прощати людей, які образили її. Вона намагається бачити хороше в них і не ображатися.
25. Для неї важливо бути скромною. Вона намагається не привертати до себе увагу.
26. Вона здатна стійко витримувати труднощі, бути терплячою.
27. Вона вважає, що завжди повинна проявляти повагу до своїх батьків і людям старшого віку. Для неї важливо бути послухною.
28. Вона совісна, дає моральну оцінку всім своїм вчинкам.
29. Вона відповідально підходить до будь-якої справи.
30. Вона ходить до церкви і дотримується релігійних ритуалів.
31. Вона цінує в людях душевність і моральні якості.
32. Вона вдячна долі (Богу, іншим людям) за все хороше в її житті.
33. Для неї важливо бути відданою своїм друзям. Вона хоче присвятити себе своїм близьким.
34. Вона завжди контролює емоції, готова усвідомлено прощати помилки і образи від інших.
35. Вона дуже витривала навіть в найскрутніших ситуаціях.
36. Вона завжди виконує обіцянки, тримає слово.
37. Вона прагне до щирості і відкритості в стосунках.
38. Для неї важливо слідувати своїм принципам.
39. Вона схильна жертвувати своїми інтересами заради інших.
40. Вона віддасть «останню сорочку» ближньому.

Ключ:

<i>Шкала</i>	<i>№ тверджень</i>	<i>Нормативні значення, бали</i>
Духовно-моральні цінності совісті	1, 7, 8, 9, 16, 18, 21, 27, 28, 29, 36, 38	30-45
Духовно-моральні цінності честі	2, 3, 5, 12, 13, 22, 23, 25, 33	20-30
Гуманістичні цінності альтруїзму	4, 14, 20, 24, 34, 40	10-20
Гуманістичні цінності толерантності	6, 15, 19, 39	10-20
Духовні цінності	11, 17, 31, 37	8-15
Релігійні цінності	10, 30, 32	7-12

**СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ**

**СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
РОЛЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**STRUCTURAL AND PROCESSUAL MODEL OF FORMATION OF STUDENTS'
ROLE COMPETENCE**

© Лисечко М.В., м. Кривий Ріг

Нами розроблено структурно-процесуальну модель формування рольової компетентності студентів як здатності ефективно виконувати роль у відповідності з рольовими очікуваннями задля досягнення цілей навчальної діяльності та отримання її результатів. Рольова компетентність є комплексною характеристикою особистості, тому в структурі моделі її формування нами виділено шість автономних підсистем або складових цього процесу: 1) мотиваційно-смысловий блок – ієрархія внутрішніх і зовнішніх мотивів діяльності, потреб, цінностей. 2) цільовий блок – особливості цілепокладання або постановки цілей; 3) регуляційний блок – планування діяльності та самоконтроль (саморегуляція) її виконання; 4) блок «реакція на невдачу» – реагування на ситуації перешкоди, труднощі та невдачі, що виникають в процесі виконання діяльності; 5) мотиваційно-поведінковий, що характеризує інтегративний прояв завзятості та наполегливості при виконанні діяльності, спрямованої на досягнення; 6) блок когнітивних предикаторів рольової компетентності студентів, що включає систему уявлень про роль різних засобів досягнення успішного результату, міру володіння ними, віру у власний потенціал, каузальні атрибуції успіхів і невдач, емоційні предикатори рольової компетентності та власне компетентність. Виділені структурні компоненти моделі формування рольової компетентності забезпечують спонукування, спрямованість, підтримку та регуляцію продуктивної навчальної діяльності студента. Це відображено в особливостях цілепокладання, інтересі до діяльності, а також в рівні зусиль, які він докладає в процесі досягнення результату, часі, що студент приділяє виконанню діяльності, характері реагування на труднощі та невдачі.

СИСТЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ КОМБАТАНТІВ З МЕТОЮ ПОДОЛАННЯ ТА ЗАПОБІГАННЯ ЗАГОСТРЕННЮ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОМБАТАНТОВ С ЦЕЛЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ И ПРЕДОТВРАЩЕНИЯ ОБОСТРЕНИЯ КРИЗИСА СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF COMBATANTS FOR THE PURPOSE OF OVERCOMING AND PREVENTING THE AGGRAVATION OF THE MEDIUM AGE CRISIS

© Ломакін Г.І., м. Харків

Виклики сучасного світу, як то збільшення військових конфліктів, локальних війн, терористичних актів, від яких з кожним роком страждає все більше людей, як самих учасників (комбатантів), так і цивільних громадян, що опинилися в зоні конфлікту спонукають науковців до вирішення психологічних проблем, пов'язаних з наслідками участі у бойових діях. Але життя кожної людини не обходиться без криз, які їй приходится долати протягом життя. Переживаючи психологічні наслідки участі у бойових діях, більшості комбатантам, разом з цим, також приходится долати кризу середнього віку та вирішувати вікові завдання розвитку вже в мирному житті після виходу зони конфлікту. У сучасній психологічній науці не існує єдиного концептуального підходу, який би поєднував в собі напрямки роботи психолога з комбатантами, метою яких є подолання негативних наслідків участі в бойових діях з перебігом кризи середнього віку, які сприяли б їх подоланню та оптимізації.

Проведені (теоретичні і практичні) дослідження серед учасників бойових дій в період перебігу кризи середнього віку дають змогу стверджувати, що на реадaptaцію (адаптацію) комбатанта в умовах мирного життя значно впливають психологічні наслідки участі у бойових діях (жахи війни, вимушені вбивства, втрата товаришів, травматизація, тощо). Було з'ясовано, що походження дезадаптивних процесів у комбатантів в період кризи середнього віку значною мірою пов'язано з виникненням посттравматичних стресових розладів (ПТСР), як особистісної кризи комбатанта, а також з віковими завданнями розвитку, притаманними для цього періоду (нормативною кризою). Симптоми перебігу кризи середнього віку та ПТСР мають різні корені за своїм походженням але у своїй більшості мають однакові характеристики (тривожність, депресія, замкненість (відстороненість, «занурення у себе»), погіршення стану здоров'я, зловживання медичними або наркотичними препаратами, алкоголізм, ціннісний конфлікт, апатія, тощо. Дослідження кореляційних зв'язків між окремими характеристиками перебігу кризи середнього віку та психологічними наслідками участі у бойових діях (симптомами ПТСР) також підтвердили їх значущу взаємозалежність.

Все вищесказане дає нам підставу стверджувати, що система

психологічного супроводу учасників бойових дій, метою якого є психокорекція негативних впливів участі у бойових діях в період подолання кризи середнього віку комбатантами, їх реадaptaції (адаптації) повинна, понад усе, будуватися на нівелюванні психологічних наслідків, пов'язаних з участю у бойових діях, а саме – ПТСР та його окремих симптомів, на їх психокорекції та профілактиці. Це в свою чергу буде позитивно впливати і на розв'язання кризи середнього віку в комбатантів.

Подолання індивідом психотравмуючого впливу стресорів бойових обставин залежить від трьох факторів: характеру психотравмуючих подій, індивідуальних характеристик комбатанта та особливостей умов, в які учасник бойових дій потрапляє після повернення з війни. Взаємодія цих трьох факторів з процесом когнітивної переробки психотравмуючого досвіду (поєднання уникнення спогадів з періодичним їх повторюванням) приводить або до зростання психічного напруження, або до поступової асиміляції психотравмуючого досвіду, в результаті чого можливо: психічна «рестабілізація» або виникнення ПТСР. Впливаючи на умови, в які потрапляє комбатант і змінюючи їх, можливо, позитивно змінювати і його індивідуальні характеристики. В цьому і полягає особливість реабілітаційних заходів та соціально-психологічної роботи з успішною реадaptaції учасників бойових дій в мирних умовах під час перебігу кризи середнього віку.

До фундаментальних принципів в психокорекційній та профілактичній роботі з учасниками бойових дій в період перебігу кризи середнього віку, як зазначає О.Л. Пушкарьов та інші, відносять: принцип нормалізації; принцип партнерства та підвищення гідності особистості; індивідуальний підхід. У сучасній психологічній практиці вважається, що нормальний індивід зіткнувся з ненормальним випадком, і щоб нейтралізувати наслідки психологічних травм, отриманих комбатантом в наслідку участі у бойових діях необхідно, головним чином, робити ставку на мобілізацію механізмів зівладання. Це в корені відрізняється від застарілого переконання в тому, що психологічні травми бойових дій і, як їх наслідок, розвиток ПТСР є продуктом особистісної неспроможності і патологічних, невротичних механізмів. Крім того, дуже важливим є міждисциплінарний підхід до психокорекції та профілактики ПТСР. За яким знання біологічного і психологічного аспектів, соціальної динаміки дозволяє дивитися на психологічну травму в широкому контексті і знаходити пояснення наявним симптомам і засоби їх корекції в різних сферах життя.

Всі методи і напрямки реадaptaції комбатантів до мирного життя повинні всіляко підтримуватися на державному рівні, забезпечуватися пільгами і преференціями (наприклад, в пріоритетному вступі до ВНЗ або при оформленні на роботу), що в значній мірі сприятиме їх успішній реінтеграції та самореалізації в суспільстві, подоланню особистісних та

вікових криз.

Отже зазначимо, що всі методи, які використовуються для психокорекції комбатантів під час перебігу кризи середнього віку та психокорекції (нівелювання) ПТСР, як наслідку участі у бойових діях можна об'єднати поняттям «соціально-психологічна реабілітація» (rehabilitatio – відновлення), яке найбільш ретельно відображає процес і результати діяльності психолога при наданні допомоги в процесі соціально-психологічної адаптації комбатанта в період перебігу кризи середнього віку.

Серед них виділимо:

- Освіта і самоосвіта (включає в себе обговорення книг і статей, знайомство з основними концепціями фізіології і психології);

- Формування холістичного (цілісного) ставлення до здоров'я (формування здорового способу життя – фізична активність, раціональне харчування (дотримання режиму), духовність і розвинуте почуття гумору);

- Методи, які збільшують соціальну підтримку та соціальну інтеграцію (система психологічного супроводу, залучення до соціальної активності, сімейна та групова терапія, розвиток мережі самопомоги, створення громадських організацій і участь в їх діяльності) і саме психотерапія (робота з реакцією втрати, фобічними реакціями, бесіди про травматичні переживання, рольові ігри, гештальт-терапія тощо).

Українські науковці І.Д. Зверева, О.В. Безпалько визначають такі основні форми та методи соціальної роботи, на яких базується соціальний супровід: індивідуальна робота, соціальне навчання, соціально-психолого-педагогічна та юридична підтримка, консультування. Його реалізація передбачає здійснення послідовних етапів, а саме: діагностику проблеми, планування (підготовчий етап); надання соціальної допомоги або підтримки та завершальний – оцінка отриманих результатів.

Соціальне супроводження є однією з форм підтримки та передбачає надання конкретній особі (групі осіб, сім'ї), як правило, комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг впродовж певного (часто тривалого) часу. Його метою – є поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи повне розв'язання проблеми одержувача (одержувачів) соціальних послуг.

Так, спираючись на зазначені основи, модель **системи психологічного супроводу комбатантів в період перебігу кризи середнього віку** повинна включати: взаємну адаптацію психолога та учасника бойових дій (комбатанта), навчання навичкам саморегуляції; катарсичний етап (повторне переживання); обговорення найбільш типових форм поведінки (на прикладі життєвих ситуацій); апробування нових навичок поведінки через гру; визначення життєвих перспектив і безпосереднє залучення комбатантів до соціальної активності, як одного з найважливіших (базових) аспектів в системі психологічного супроводу та

реабілітації комбатантів під час перебігу кризи середнього віку.

В якості форм проведення психокорекційної роботи з комбатантами, що переживають кризу середнього віку та страждають психологічними розладами, притаманними учасникам бойових дій, ми пропонуємо власну програму *системи психологічного супроводу комбатантів*.

Мета програми: поліпшення якості життя комбатанта в період перебігу кризи середнього віку, його реадaptaція (адаптація) до умов мирного життя; подолання психологічних наслідків участі у бойових діях та психологічних впливів нормативної кризи.

Програма: система психологічного супроводу комбатантів включає:

1-й етап. Початковий (індивідуальна робота):

Метою початкового етапу програми є забезпечення довірливих стосунків психолога і комбатанта, а також позитивної мотивації до участі в корекційній програмі, формування психотерапевтичних груп для подальшої психокорекції та індивідуальне консультування.

- *Встановлення (налагодження) контакту психолога з комбатантом:* встановлення безпечної атмосфери; тісного емоційного зв'язку з комбатантом; теплих, довірливих відносин;

- *Обговорення мети та цілей* корекційної програми: формування позитивного відношення до участі у програмі та запропонованих заходів, формування груп для участі у психокорекційній програмі;

- *Індивідуальне консультування (виявлення (діагностика) проблем):*

- *Консультування з тих чи інших, виявлених в ході бесід, психологічних і соціальних проблем, обговорювання тих чи інших станів в яких перебуває комбатант.* Робота зі спогадами та переживаннями про травматичний досвід.

При психокорекції негативних наслідків перебігу кризи середнього віку та ПТСР, що взаємообтяжує її в індивідуальній роботі необхідно допомогти комбатанту «переробити» проблеми і «впоратися» з симптомами, які продукуються в результаті зіткнення з травмуючою ситуацією, допомогти відреагувати травматичний досвід. Це призводить до зівлання з реакціями, які раніше були некерованими;

- *Робота з захисними механізмами* уникнення або витіснення травмуючої психіку події або амнезія на неї: надання можливості комбатанту виговоритися, розкритися. І тут необхідно підходити досить обережно і відчувати моменти, коли комбатант почувається з вами в безпеці, довіряє вам і налаштований на відверту бесіду, щоб ні в якому разі не нашкодити своїм втручанням, а навпаки поступово довести до катарсису, дати можливість заново емоційно пережити травматичну подію і по-новому на неї поглянути, переосмислити те, що сталося, можливо надати певний сенс травмуючій події, знайти їй пояснення;

- *Освіта і самоосвіта.* Може допомогти комбатанту якісно змінити

своє життя, підвищити професійну кваліфікацію, вирішити питання з працевлаштуванням, а отже звести до мінімуму прояви ПТСР та перебіг кризи середнього віку;

- *Формування позитивної самооцінки.* Комбатант повинен усвідомлювати, що, виконуючи поставлені перед ним бойові завдання в зоні збройного конфлікту, він свідомо виконував важливу місію із захисту держави, її громадян і власного життя від посягання з боку дестабілізуючих сил. На основі такої внутрішньої позиції комбатантові буде легше чинити опір впливу деструктивної, «фейковій» інформації, що надходить з Інтернет, деяких друкованих видань і суперечливої громадської думки. Це дозволить зберегти стан психічної рівноваги і запобігти виникненню когнітивного дисонансу;

- *Періодичне відвідування комбатантів на дому:* особливо це актуально в гострий депресивний період, коли комбатант не знаходить сенсу свого буття, коли він не бачить жодних перспектив і все бачить в «чорному» кольорі. В такий період без сторонньої підтримки, підтримки з боку близьких йому людей просто не обійтись.

В процесі успішного відновлення можна спостерігати поступовий перехід від настороженості до відчуття безпеки, від вираженої ізоляції до вибудовування соціальних контактів і т.д.

Після проведення підготовчого етапу, налагодження довірливих відносин та формування позитивного ставлення до участі у програмі можливе подальше залучення комбатантів вже до групової психокорекції.

2-й етап. Групова психокорекція.

Метою 2-го етапу – застосування соціально-психологічних впливів задля вирішення нагальних проблем комбатантів.

В рамках групової психокорекції рекомендується проводити наступні заходи:

- *Періодичне проведення круглих столів (інформативний)* (ветеранські зустрічі з представниками адміністрацій району, міста, пенсійного фонду, управління праці та соціального захисту населення, центром служби зайнятості, військових шпиталів, комісаріатів та ін.), де комбатанти можуть приймати участь у обговоренні тих чи інших соціально-важливих для них питань. Мета цих заходів носить, перш за все, інформативний характер і дозволяє комбатантам розширити свій життєвий простір, свій кругозір у вирішенні тих чи інших нагальних для них проблем, що в загальному сенсі позитивно позначається на їх адаптації (реадаптації) в суспільстві, знижує рівень соціальної напруженості, що позитивно впливає на перебіг кризи середнього віку;

- *Лекційні заняття (освітній)* – ознайомлення учасників програми з загальними проблемами, які притаманні комбатантам під час перебігу кризи середнього віку. Отримані в ході лекційних занять знання допоможуть комбатантам усвідомити, що їх проблеми типові і що вони потребують

вирішення;

- *Допомога заради самопомоги (залучення до діяльності ветеранських організацій)* як метод подолання негативних наслідків війни. Слід створювати умови коли комбатанти самі починають підтримувати зв'язок з бойовими товаришами, надавати один одному допомогу у вирішенні соціальних і побутових питань. Підтримка «бойового братерства» є невід'ємною складовою післявоєнної реадaptaції військовослужбовців.

Зустрічі в групах також дають можливість більш тісно познайомитися один з одним, налагодити міжособистісні стосунки, що дає змогу перейти до наступного, саме психолого-терапевтичного етапу в роботі з подолання негативних наслідків участі у бойових діях та перебугу кризи середнього віку де їх *залучення до соціальної активності*, створення таких умов, де самі комбатанти мають брати участь у організації різних заходів і спільній діяльності є основним (базовим) елементом в розробленій програмі системи психологічного супроводу.

3-й етап. Залучення до соціальної активності (суспільно-корисна діяльність). Ефективний метод роботи з психологічними ознаками перебугу кризи середнього віку та ПТСР і його симптомами, що взаємообтяжують її перебіг. Дозволяє комбатантам отримати новий досвід соціально-значущих комунікацій, підвищує рівень самоосвіти, сприяє успішній реінтеграції в суспільство та подоланню кризи середнього віку.

Залучення до соціальної активності містить в собі наступні заходи:

- *Організація культурно-масових заходів*: відвідування театрів, походи по місцях бойової слави, концертні програми за участю лауреатів фестивалів солдатської пісні, виїзди на природу і багато інших. Всі ці заходи дають можливість комбатантам розкрити свій власний потенціал та здібності, бути не тільки пасивними учасниками але й безпосередньо брати участь в їх організації, де розподіляються ролі і особистісна відповідальність кожного з них;

- *Проведення вечорів-зустрічей студентів (школярів) з комбатантами*: залучаються учасники бойових дій, які можуть розповісти про свої спогади, про військову службу, передати молодому поколінню свій бойовий досвід. Це дає комбатанту можливість виговоритися, розповісти про значні події, що відбувалися в його житті, підвищити свою значущість і самооцінку;

- *Спортивно-масова робота*: організація військово-спортивних заходів за типом гри «Патріот», спортивні змагання з ловлі риби тощо, де можуть бути задіяні, як команди дітей самих комбатантів, так і самі учасники бойових дій в якості інструкторів, журі та інше. Така спільна діяльність позитивно позначається як на стані самих учасників бойових дій, так і на членах їх родин, дозволяє комбатанту під час гри застосувати свій унікальний бойовий досвід і навички через гру. В свою чергу це дає родинам учасників бойових дій можливість знайти взаєморозуміння, по-

новому поглянути дітям на своїх батьків, а їм в свою чергу стати трохи ближче і зрозуміліше для них.

Застосування такого комплексу заходів дозволяє комбатантам знаходити нові життєві перспективи, можливість спілкування з цікавими та авторитетними для них людьми, допомагає формувати відповідальність, можливість самореалізації, розкриття власного потенціалу та підвищення самооцінки, що позитивно впливає на інтеграцію та успішну реадaptaцію в суспільстві під час подолання кризи середнього віку.

При залученні комбатантів до соціальної активності та суспільно-корисної діяльності у них відбувається асиміляція досвіду всієї групи, з'являються нові корисні зв'язки і навички, комбатанти починають самостійно допомагати один одному, знаходячи явну підтримку (допомога заради самодопомоги), що в кінцевому підсумку позитивно впливає на їх адаптацію (реадaptaцію) до звичайної життя. Спілкування в групі з людьми, що мають схожий травматичний досвід, дає можливість зменшити почуття ізоляції, відчуженості, сорому і посилити почуття приналежності, доречності, спільності, незважаючи на унікальність травматичного переживання кожного учасника групи.

- *Підтримка громадських організацій.* Комбатантам, які переживають кризу середнього віку та страждають ПТСР, що взаємообтяжує її перебіг вкрай важлива підтримка з боку близького оточення. І такою підтримкою, на наш погляд, може бути підтримка з боку волонтерів, активістів ветеранських організацій з одного боку, з іншого, і практика це підтверджує, вкрай важливо створення умов залучення комбатантів до соціальної активності, як методу подолання негативних наслідків кризи середнього віку та взаємообтяження її перебігу ПТСР, як наслідку участі у бойових діях. У багаторічній практиці роботи в ветеранських організаціях (з 1985р.), спостереження і особистий досвід свідчать, що залучені до громадської роботи комбатанти набагато менше страждають від психологічних наслідків особистісної та нормативної криз, ніж соціально-пасивні учасники бойових дій.

Під час запропонованих індивідуальних та групових заходів, також можливі способи боротьби зі стресом: релаксація; концентрація; ауторегуляція подиху. Також при роботі з комбатантами при наявності у них негативних ознак кризи середнього віку та взаємообтяження її перебігу ПТСР та окремих його розладів важливо пам'ятати, що справжнє фізичне та внутрішнє здоров'я людини полягає в тому, щоб відповідати соціальним нормам, правилам та стандартам, а тому і необхідні ті методи, які б дозволили комбатанту прийти до ладу з самим собою та прийняти змінені реальні факти свого життя; відчувати внутрішню опору та набратись мужності жити далі в любові до життя.

Отже психокорекція негативних впливів перебігу кризи середнього віку та її взаємообтяжуючих факторів участі у бойових діях

запропонованою нами системою психологічного супроводу спрямована на реінтеграцію порушеної внаслідок бойової травми психічної діяльності. Завданням психокорекції є: створення нової когнітивної моделі життєдіяльності, афективна переоцінка травмуючого психіку досвіду, відновлення почуття власної гідності та цінності особистості, здатності подальшого якісного існування в світі, визначення життєвих перспектив. Стан комбатанта можна поліпшити тільки за допомогою системи реабілітаційних заходів, які спрямовані не тільки на корекцію гострих проявів на початковому етапі адаптації, а й на профілактику можливих відстрочених ефектів, особливо під час перебігу кризи середнього віку. У більшості випадків, особливо при комплексному впливі, застосуванні системи психологічного супроводу, спостерігається одужання. Якщо ж пустити процес адаптації (реадаптації) учасників бойових дій на самоплив, то можливий і затяжний перебіг кризи (особистісної і нормативної) з наростаючою психопатизацією, епізодами антисоціальної поведінки, алкоголізацією, наркотизацією.

**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА ДЛЯ ПІДЛІТКІВ «У СВІТІ
ВЛАСНОГО Я»**

**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ «В
МИРЕ СОБСТВЕННОГО Я»**

**CORRECTION-DEVELOPMENT PROGRAM FOR TEENAGERS «IN THE
WORLD OF MY OWN SELF»**

© Лукова С.В., м. Полтава

Підлітковий вік є часом стрімких особистісних змін. Перебудова ціннісної сфери, нестійка самооцінка, зміни в образі Я зумовили вибір даної теми.

Метою програми є формувати позитивне сприйняття себе, сприяти усвідомленню власної самоцінності, розвивати рефлексію та емпатію, вміння адекватно оцінювати свої якості, розвивати здатність до самоствердження особистості у колективі.

Корекційно-розвивальна програма розрахована на підлітків віком від 13 до 15 років. Вона складається з 9 занять тривалістю 1 година кожне. Змістовне наповнення розкривається в чотирьох основних темах: «Цінності особистості», «Позитивний образ Я», «Критичне ставлення до себе», «Власна унікальність». Особливістю побудови даної програми є інтегрованість зазначених змістовних блоків в рамках окремих тем. Перше заняття «Що важливіше для мене?» дозволяє підліткам переосмислити власні цінності, порівнюючи їх з цінностями групи. На другому занятті «Яким мене бачать інші?» учасники отримують інформацію про себе через метафоричне відображення їхньої індивідуальності іншими учасниками. На перших двох зустрічах підлітки більше дізнаються про себе, порівнюючи себе з іншими, отримуючи від інших певні відомості про себе. На

наступному занятті створюються умови для самоствердження тих особистісних властивостей, які є актуальними для учасників та можуть стати предметом їхньої гордості та основою для самоповаги. Третє та четверте заняття спрямовані на формування позитивного образу Я. На цих заняттях складаються умови для формування довіри у групі. Показником успішного проведення цих занять є зростання активності підлітків на наступній зустрічі, підвищення рівня відвертості у тренінговій групі. Завданням п'ятого заняття «Формування критичного ставлення до себе, довіри до інших» є запобігання ідеалізації образу Я, формування вміння визнавати свої слабкі сторони, зберігаючи повагу до себе. Шосте заняття «Я у колективі» сприяє усвідомленню рівня комфорту в групі для кожного учасника, прояву власного ставлення до групи та процесів групової взаємодії. Воно спрямоване на розвиток у підлітків вміння визначати міру власної задоволеності. Важливим індикатором благополуччя особистості у групі є внутрішнє відчуття безпеки. На тренінгу складаються безпечні умови для висловлення свого незадоволення групою чи окремими учасниками, уникнення конформіської позиції. На сьомому занятті «Цінності власні і групові» підлітки продовжують роботу над ціннісною сферою. Вони вчаться узгоджувати власні цінності з цінностями групи, визначати можливість компромісної позиції та, за неможливості компромісу, відстоювати особистісні цінності. Восьме заняття «Оцінка якостей» спрямоване на розвиток критичного ставлення до себе, толерантності до інших. Перед підлітками постає завдання ідентифікувати певні риси та якості інших, визначити власне ставлення до них. Вони вправляються не лише у визначення важливих особистісних якостей, а й у виділенні критеріїв для оцінки останніх. Останнє заняття циклу «Я це я» покликане підсилити усвідомлення самоцінності особистості, власної унікальності, водночас, розвивати повагу до неповторності іншого.

Реалізація змісту програми відбувається за допомогою різних форм роботи: в парах, в мікрогрупах, індивідуальна робота та обговорення у великому колі. Автор у своїй розробці використовував наступні методи: ділова гра, дискусія, асоціативний ланцюжок, складання переліку понять з визначенням пріоритетів, графічно-оціночна шкала, презентація, самопрезентація, піктограма, арт-методи (створення колажу, малювання, написання тексту та підбір заголовків до нього, есе), рефлексія.

Апробація корекційно-розвивальної програми відбулася у Полтавській гімназії «Здоров'я» №14 у 2016-2017 р.р.

Програма розроблена для використання у роботі практичних психологів, які працюють з підлітками. У подальшому планується її вдосконалення, розширення окремих тем та методів, а також доповнення темою «Мої ресурси».

ТРЕНІНГ ВЗАЄМОДІЇ В РОДИННОМУ КОЛІ
ТРЕНІНГ ВЗАЙМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЕЙНОМ КРУГУ
TRAINING OF INTERACTIONS IN THE FAMILY CIRCLE

© Лукова С.В., м. Полтава

Використання тренінгу як форми роботи з батьками створює якісно нові можливості для формування взаємовідносин у сім'ї.

Завданням даної методичної розробки є представлення комплексу тренінгових занять, спрямованих на розвиток комунікативних умінь та формування відповідальної батьківської позиції. Тренінг-курс складається з 4 занять тривалістю по 3,5-4 години. Зміст курсу розкривають 4 основні тематичні блоки: «Будьмо знайомі»; «Мистецтво спілкування»; «Роль та місце дитини у сучасній сім'ї»; «Формування відповідальної батьківської позиції». Перший тематичний блок спрямований на створення атмосфери довіри у тренінговій групі. Зміст матеріалу другого блоку «Мистецтво спілкування» має на меті розвинути комунікативні навички учасників, урізноманітнити їхні способи взаємодії. У третьому блоці батькам пропонують поміркувати над функціями сім'ї, обговорити місце, яке займає дитина у родині, замислитися, чому саме такі позиції у сім'ї відведені дітям. У цій темі створюються умови для усвідомлення дитячих потреб та міри їх задоволення у родині. Частина вправ спрямована на виявлення типових комунікативних батьківських конструктів та осмислення доцільності й ефективності останніх. У першій частині теми «Формування відповідальної батьківської позиції» учасники обговорюють проблему толерантності, вправляються в «Я-висловлювання», розвивають навички асертивної відмови. Друга частина теми побудована як розуми над власною місією у своїй великій родині, у батьківському роді. Цей тематичний блок присвячений посиленню батьківської відповідальності. Усвідомлення сильних та слабких сторін своєї батьківської позиції, відсутність зовнішнього оцінювання та критики створюють умови для свідомого вибору учасників. Кожен з них сам вирішує що і наскільки він готовий змінити у спілкуванні з іншими членами своєї родини.

У тренінг-курсі використані різні методи: міні-лекція, інтерактивна лекція, мозковий штурм, презентація, самопрезентація, дискусія, аналіз конкретної ситуації, індивідуальні та групові завдання, візуалізація, рольова гра, ділова гра, криголами. У ході занять поєднуються різні форми роботи: в парах, в мікрогрупах, індивідуальна робота та обговорення у великому колі. Особливого значення автор надає рефлексії учасників. Цінними є дискусії, які виникають в учасників під час виконання вправ. Вони розширюють розуміння окремих питань, дозволяють поставити під сумнів певні стигми, переглянути власну батьківську позицію.

Тренінг взаємодії в родинному колі вперше був апробований у 2002 р. з батьками учнів в гімназії «Здоров'я» №14 м. Полтави та у 2003 р. – з педагогами закладів освіти м. Комсомольська (теперішні Горішні Плавні,

Полтавська обл.). Рекомендований до друку вченою радою Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 12 від 30 квітня 2004 року). Матеріали, що містяться в тренінг-курсі, рекомендовано використовувати фахівцям психологічної служби для проведення тренінгів з батьками, виступів на батьківських зборах, індивідуального консультування. У 2004-2005 р.р. на основі розроблених матеріалів даного тренінгу творча група педагогів і психологів м. Комсомольськ створила та апробувала цикл тренінгових занять для батьків дітей дошкільного віку. Матеріали авторського тренінгу у повному обсязі були використані у рамках підвищення кваліфікації практичних психологів закладів освіти м. Полтави у 2011 р. На основі даного тренінг-курсу психологи-практики створюють власні програми, враховуючи потреби тієї батьківської аудиторії, з якою вони працюють.

Досвід роботи в батьківських групах підтверджує думки більшості фахівців, що люди можуть змінюватись, якщо вони потрапляють у розвиваюче середовище, отримують можливість чесного і відкритого спілкування, можуть обговорювати різні проблеми в атмосфері довіри і розуміння. Серед учасників більшість дорослих не має досвіду участі в тренінгових групах, тому зміни, які відбуватимуться з батьками-учасниками є для них несподіваними і навіть вражаючими. Найчастіше відзначають такі зміни:

1. Зміни, які відбулися з самими батьками. Вони проявляються в усвідомленні своєї поведінки, у покращенні емоційної саморегуляції.

2. Зміни, які відбулися у сфері стосунків між батьками і дітьми: покращення взаєморозуміння, зменшення конфліктності, більша відвертість.

3. Зміни, які відбулися у стосунках з іншими членами сім'ї.

Психологічна та педагогічна обізнаність батьків, отриманий ними досвід у тренінговій групі є одним із факторів, що сприяє налагодженню взаємодії в сім'ях учасників. Даний тренінг-курс не є кінцевим результатом наших професійних пошуків. У подальшому планується його вдосконалення та опрацювання інших тем направлених на пошук найбільш ефективних форм інтерактивного спілкування з батьками у освітньому процесі.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ACTIVATION COGNITIVE ACTIVITIES CHILDREN OLDER PRESCHOOL AGE

© Москаленко О.С., м. Полтава

Розвивальна програма для дітей старшого дошкільного віку, які мають низькі показники розвитку пізнавальних процесів. Програма містить конспекти 24 занять та Стимульний матеріал до них, буде корисною практичним психологам закладів дошкільної освіти, вихователям і батькам.

Проблема готовності дитини до школи завжди була і є актуальною. Від підготовленості до навчання в школі залежить рівень успішності дитини, як учня.

Програма спирається на дослідження проблеми інтелектуальної, «плануючої» функції мови, яка з успіхом була розв'язана у працях Л.С. Виготського, Л.І Божович, О.В Запорожця, а також на праці Ю.З. Гільбуха, стосовно навчання дітей операцій логічного мислення: аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення, систематизації і класифікації.

Мета занять: активізація пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Завдання занять:

- розвивати механізми пам'яті і уваги;
- активізувати уяву і логічне мислення;
- розвивати орієнтацію в просторі;
- спонукати до розвитку зв'язного мовлення;
- розвивати навички письма і довільну увагу;
- розвивати дрібну моторику

Структура занять:

- заняття проводяться з групою дітей (4 – 5 осіб) 2 рази на тиждень, тривалістю 20 – 25 хвилин.

- кількість занять розрахована на 3 місяці (24 заняття);
- в ході проведення занять вправи доцільно повторювати, замінювати одна одною, залежно від рівня розвитку і потреб дітей групи;
- конспекти занять доповнюються Стимульним матеріалом до програми, в якому зібрані демонстраційні картки, письмові завдання: розмальовки, штрихування, логічні вправи, приховані малюнки, лабіринти, аналоги «Коректурної проби» та інші.

Формування груп дітей

До розвивальної групи входять діти, які пройшли попередню діагностику пізнавальної сфери і розумового розвитку, і отримали низькі або середні показники.

Комплекс діагностичних тестів і методик

- Тест розумового розвитку Біне-Симона
- Послідовні події (за А.Бернштейном)
- Четвертий зайвий
- Викладання візерунків за зразком (модифікація методики Н. Циркун)
- Будиночок (за Н.Гуткіною)
- Заборонені слова (за О.Кравцовою)
- Тест запам'ятовування 10 слів (за С.Рубінштейном).

Критеріями ефективності програми є результати повторної діагностики по завершенню занять та спостереження.

Отримані результати говорять про те, що діти стають більш

впевненими, соціалізованими, підвищується пізнавальний інтерес, спостерігається довільність у поведінці, збільшується словниковий запас, вміють класифікувати, узагальнювати, аналізувати.

У 2013 році дана програма була затверджена Управлінням освіти виконкому Полтавської міської ради Центром практичної психології та соціальної роботи м. Полтава, та впроваджується у закладах дошкільної освіти.

ПРОГРАМА «ПСИХОСОМАТИКА: ПОГЛЯД ЗСЕРЕДИНИ»
ПРОГРАММА «ПСИХОСОМАТИКА: ВЗГЛЯД ИЗ СЕРЕДИНЫ»
«PSYCHOSOMATICS: A VIEW FROM THE INSIDE»

© Мотрук Т. О., Суми

Зростання загальної уваги до внутрішньоособистісних проблем, висвітлення для самих широких верств населення основ психологічних знань формує наразі зацікавлене відношення як до питань психічного характеру, так і до соматичних негараздів, виникнення яких у різний спосіб пов'язують з психологічним напруженням. Критерієм віднесення фізичного захворювання до групи психосоматичних хвороб є наявність психологічно значущих подразників навколишнього середовища, що у часі пов'язані з виникненням чи загостренням саме цього фізичного порушення.

Програма «Психосоматика: погляд з середини» передбачає знайомство з основами наукових підходів у цій галузі, діагностично-дослідницьку роботу, спрямовану на пошук та виявлення проблемних зон, розробку та теоретичне дослідження можливих варіантів психотерапевтичної інтервенції. Передбачається, також, моделювання та аналіз психотерапевтичних ситуацій: учасники в ігровій формі презентують завчасно підібрані різні клінічні випадки, намагаючись, з одного боку, визначитись зі скаргами, з іншого – найбільш коректно опитати та запропонувати варіанти діагнозу.

Програма зорієнтована, в першу чергу, на формування основ клінічного бачення проблем клієнта майбутніми практичними психологами, уважного відношення до власної тілесності та соматичних сигналів, розуміння своїх компетенцій у роботі зі скаргами соматичного характеру та готовності до просвітницької роботи у напрямку попередження та профілактики виникнення психосоматичних проблем. Також ця програма може бути цікавою самим широким групам слухачів, що мають інтерес до дослідження зазначеної проблеми.

**ПОЄДНАННЯ МЕТОДІВ РЕГРЕСИВНОГО ГІПНОЗУ ТА
ДЕСЕНСИБІЛІЗАЦІЇ І ПЕРЕРОБКИ РУХАМИ ОЧЕЙ У ПРОЦЕСІ
ПСИХОТЕРАПІЇ ЕМОЦІЙНИХ ТРАВМ**

**СОЧЕТАНИЕ МЕТОДОВ РЕГРЕССИВНОГО ГИПНОЗА И
ДЕСЕНСИБИЛИЗАЦИИ И ПЕРЕРАБОТКИ ДВИЖЕНИЯМИ ГЛАЗ В
ПРОЦЕССЕ ПСИХОТЕРАПИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРАВМ**

**COMBINATION OF THE METHODS OF REGRESSIVE HYPNOSIS AND
DESENSITIZATION AND PROCESSING BY EYE MOVEMENTS IN THE
PROCESS OF PSYCHOTHERAPY OF EMOTIONAL INJURIES**

© Ніколаєнко С.О., м. Суми

В процессе психотерапии эмоциональных травм целесообразно сочетание различных методов краткосрочной психотерапии. Эффективный алгоритм сочетания таких методов краткосрочной терапии, как регрессивный гипноз (РГ) и десенсибилизация и переработка движениями глаз (ДПДГ) состоит в следующем:

- 1) изучение запроса клиента;
- 2) диагностика эмоционально-соматического состояния клиента;
- 3) формирование эмоционально-соматического моста;
- 4) индукция и углубление транса;
- 5) актуализация в состоянии транса эмоционально-соматического моста и последовательная регрессия по данному мосту к значительным негативным эмоциональным переживаниям в прошлом;
- 6) регрессия по эмоционально-соматическому мосту к первоначальной эмоциональной травме в прошлом;
- 7) регрессия по эмоционально-соматическому мосту к «ядру» данной эмоциональной травмы;
- 8) выведение клиента из состояния транса;
- 9) выбор протокола ДПДГ, соответствующего данной эмоциональной травме;
- 10) с опорой на избранный протокол ДПДГ, десенсибилизация и переработка движениями глаз всех выявленных в процессе возрастной регрессии негативных эмоциональных переживаний клиента, начиная от ядра и первоначальной эмоциональной травмы в прошлом и заканчивая ситуациями в настоящем;
- 11) проверка остаточных телесных блоков и зажимов; при необходимости – дополнительная десенсибилизация и переработка движениями глаз;
- 12) последовательная инсталляция позитивного самопредставления клиента, начиная от «ядра» и первоначальной эмоциональной травмы и заканчивая ситуациями в настоящем.

ДРУЖНО РАЗОМ У П'ЯТИЙ КЛАС
(Програма корекційно-розвивальних занять для п'ятикласників)
ДРУЖНО ВМЕСТЕ В ПЯТЫЙ КЛАСС
(Программа коррекционно-развивающих занятий для пятиклассников)
FRIENDLY TOGETHER IN THE FIFTH CLASS
(The program of correction-developing activities for students of fifth classes)

© Панчук О. А., м. Харків

Упродовж усього життя і дорослим, і дітям доводиться адаптуватись до різних ситуацій. Переступаючи поріг школи, дитина також увесь час адаптується: до дітей, до вчителів, до уроків, до нового режиму дня. Одним зі складних адаптаційних періодів є початок навчання у п'ятому класі.

У середній школі від учнів чекають більш незалежної, самостійної і відповідальної поведінки, до чого багато дітей не готові. Вчителі середньої школи часто не роблять відмінностей між п'ятикласниками та іншими учнями, що навчаються в середній школі. Успішність адаптації молодшого підлітка залежить не тільки від інтелектуальної готовності, але і від того, наскільки добре він вміє налагоджувати стосунки й спілкуватись з однокласниками і педагогами, дотримуватись шкільних правил, орієнтуватись в нових ситуаціях.

Для полегшення процесу адаптації учнів, які переходять до середньої школи, і створена дана програма корекційно-розвивальних занять. Її метою є сприяння психологічній адаптації учнів шляхом формування навичок спілкування та гармонізації стосунків з оточуючими в період їх адаптації до нових умов навчання.

На початку навчального року практичним психологом проводиться комплексне психодіагностичне дослідження учнів 5-х класів за допомогою наступних методів: методика Філіпса з визначення шкільної тривожності; методика Фурмана з визначення рівня адаптованості; спостереження за учнями на уроках та перервах. За результатами дослідження визначаються учні, що мають підвищену тривожність в сфері стосунків з оточуючими, та прояви дезадаптації. За їх участю формуються корекційні групи і протягом року проводиться відповідна робота за програмою. Наприкінці року відслідковується динаміка змін.

Програма складається з двох блоків. Заняття за програмою першого блоку «Переходимо до п'ятого класу» (психологічна гра із двох частин) проводяться психологом та вчителем наприкінці четвертого класу з усіма учнями класу із залученням соціального педагога та майбутніх класних керівників п'ятих класів з метою підготовки учнів до навчання в середній школі. Другий блок «Ми – п'ятикласники» (вісім занять) проводиться у п'ятому класі практичним психологом або соціальним педагогом з виділеною групою чисельністю 10-15 учнів. Заняття розраховані на учнів віком 10-12 років.

Тривалість кожного заняття складає 40-45 хвилин, окрім

психологічної гри (автор М.Р. Бітянова) в четвертому класі, під час якої, заняття можуть тривати біля 60 хвилин, в залежності від стану учасників та складності запропонованих вправ та інших видів роботи.

Завданнями програми є сприяння формуванню в учнів: навичок взаємодії з іншими людьми на основі самоприйняття, саморозкриття і прийняття інших; вироблення системи взаємодії та співробітництва; адекватного відношення до своїх успіхів і невдач в будь-якій діяльності, розвиток навичку упевненої поведінки; уявлення про себе, як про людину з великими можливостями розвитку.

Для реалізації завдань на заняттях використовуються: діалоги, малюнки, проєктивні методики, рухливі ігри, дискусії, розвивальні вправи або ігри та їх обговорення. Ефективність занять полягає в розвитку творчого потенціалу дітей, набутті ними навичок аналізу своїх відчуттів, проблем, стосунків, подій.

Пріоритет надається багатофункціональним вправам, що сприяють розвитку навичок впевненої поведінки та взаємодії з іншими людьми. Послідовність вправ забезпечує зміну видів діяльності та психофізіологічних станів учасників: від рухливого до спокійного, від складної, напруженої гри до релаксації тощо.

Програма орієнтована на групові форми роботи, як більш ефективні, проте, при необхідності вона може доповнюватися різними видами індивідуальної психологічної допомоги дітям та їх батькам.

МАЙСТЕРНЯ «ВІДОБРАЖЕННЯ У ПАРИ»
МАСТЕРСКАЯ «ОТРАЖЕНИЯ В ПАРЕ»
WORKSHOP «REFLECTION IN THE COUPLE»

© Пивоварчик І.М., г. Одеса

Цель: осознание экзистенциальных данностей существования индивидуально и в паре, исследование созависимых отношений.

Оборудование: проектор, пластилин, лист бумаги.

Ход работы

1. Работа в кругу: дискуссия вокруг содержания цитаты.

Все люди, посланные нам – это наше отражение. И посланы они для того, чтобы мы, смотря на этих людей, исправляли свои ошибки, и когда мы их исправляем, эти люди либо тоже меняются, либо уходят из нашей жизни (Борис Пастернак)

Вопросы для обсуждения:

- О чем эта цитата? Как вы ее понимаете?
- Что это для вас?
- Какие психологические темы поднимает?

2. Просмотр короткометражного фильма «Он снял свою кожу для меня» (режиссер Бен Эстон, 2014).

Вопросы по фильму:

Психологические темы фильма?

Ключевые образы, символизм?

Метафоры, метафорические высказывания?

Обобщение ведущего.

Психологические темы фильма: зависимость-созависимость, осознание экзистенциальных данностей существования индивидуально и в паре, экзистенциальная значимость собственного Я, партнерские ожидания.

Символизм:

Сырое мясо – символически трактуется как образ негативный, олицетворяющий собой болезни, проблемы, раздражение. Нередко мясо указывает на консервативность, привязанность к общепринятым нормам, заиканность на правилах. Приготовление сырого мяса – символ пресыщения, популярности у друзей с коллегами.

Приготовление пищи – метафора трансформации идей и замыслов в оригинальный творческий продукт.

Вино с одной стороны, в особенности красное, символизирует кровь и жертвоприношение; с другой стороны, оно выступает символом свободы.

Кровь – универсальный символ; наделяется культовым статусом. Кровь у многих народов понималась как вместилище жизненной силы, нематериального начала (нечто подобное душе, если последнее понятие не было развито).

В Библии душа отождествляется с кровью: «Ибо душа всякого тела есть кровь его, она душа его» (Лев. 17), с чем и был связан запрет на употребление в пищу крови и необескровленного мяса. Исходно кровь выступает символом жизни; с этим представлением связаны такие обряды архаических культур, как смазывание кровью (или символизирующей ее красной краской) лба тяжелобольных, рожениц и новорожденных младенцев.

В ближневосточной традиции, у арабов и евреев, кровь выступает как необходимый атрибут различных обрядов очищения и искупления грехов. Кровью очищается все, и без пролитой крови не бывает прощения, говорится в Библии. Кровь тесно связана с жертвоприношением, цель которого – умиротворить грозные силы и устранить угрозу наказания.

Плата кровью за освоение новых пространств бытия и обретение новых степеней свободы выступает как атрибут существования людей на всем протяжении их истории. Раны, по ассоциации с кровью, несут сходную символическую нагрузку.

Кровь и вино являются взаимозаменяемыми символами.

Следы – благодаря материальным следам, прошлое приобрело для нас символический характер, то есть стало нематериальным символом материального мира. В этом отношении понятие след родственно таким

понятиям как «символ» или «знак». Символы, точно также как и следы, принадлежат как сфере материального, так и нематериального бытия, потому что они находятся в точке пересечения двух различных миров – как мира внешнего, так и мира внутреннего, как мира телесного (материального), так и духовного (идеального), как мира видимого, так и невидимого.

След ноги, подобно отпечатку руки, является символической формой присутствия человека или божества.

Утверждение ноги, попираание ею чего-либо – знак владения и господства:

- освоение земель часто фиксировалось просто установлением стопы первооткрывателя;
- победитель, символически закрепляя свою победу, ставит ногу на поверженных врагов;
- подчиненные и рабы в знак смирения целуют ноги своих господ.

Кожа – это самый большой орган человека, который служит его защитой как на биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях. Метафорически кожа защищает индивидуальность человека и обеспечивает его постоянный контакт с окружающим миром. На метафизическом уровне кожа представляет способность человека ценить себя перед лицом окружающего мира. Будучи оболочкой тела, она отражает то, что человек думает о себе.

Кожа в шкафу. Шкаф – символ объекта немногословного, скрытного. В отличие от кровати или стола, которые представляют нам голые плоскости, требующие прикрытия (скатертью или простыней), шкаф – сооружение с дверьми, которые еще надо открыть, чтобы увидеть за ними особый тайный мир. Прояснить скрытые смыслы шкафа поможет его знаменитый английский «родственник» – closet. В русском языке это слово укрепилось как один из многочисленных эвфемизмов туалетной комнаты – клозет (от англ. water closet). Однако в современном английском «closet» – именно шкаф. Но и это значение возникло не сразу. В XIV в. под «closet» понимали келью, монашескую комнату, – маленькое закрытое помещение. Келья – комната для размышлений и молитв, комната уединения, где человек остается один на один с собой и мыслями о тайнах бытия. Келья – свидетель добровольного изгнания человека из суетного мира, добровольное стремление быть одному, изолировавшись от других людей. Келья – место, где человек спрятан от соблазнов мирской жизни. Клозет в русском значении взял от кельи такие признаки, как запретность, уединенность, скрытость. Впрочем, в современной европейской культуре клозет отчасти остается «одухотворенным» местом. Ведь клозет – это еще и «комната размышлений» (распространенный эвфемизм) и «комната отдыха», в которой часто лежат книги и в которой люди нередко любят задержаться, чтобы заодно и подумать.

Шкаф-closet унаследовал от кельи и клозета скрытость, стыдливо охраняемую тайну. В шкафу прячут «скелеты» (тайны, о которых не следует знать посторонним), стыдливые тайны.

Итак, шкаф оказывается сложной структурой, в которой можно наблюдать сосуществование различных смыслообразов, которые раскрываются на двух основных уровнях – психологическом (шкаф как метафора памяти, мышления) и метафизическом (шкаф как метафора космоса, хаоса и мироздания, бытия и небытия).

Уборка дома и стирка белья на метафорическом уровне – это обретение комфортной и безопасной среды, пространства, в котором удобно, спокойно, интересно, красиво, функционально. Главное – это процесс создания чистой и комфортной среды, обустройство своего пространства, которое можно будет наполнить Любовью.

Уборка метафорически указывает на наведение порядка внутреннего, эмоционального и внешнего, материального для сохранения переживания защищенности и благополучия в отношениях.

Стирка может говорить о стремлении избавиться от некоторых неприятных моментов, не дающих покоя. Стирка грязного белья может символизировать о том, что вскоре придется отвечать за прежние прегрешения перед кем-либо близким.

Высказывания, обращающие на себя внимание подтекстами: «ему нравилось как я готовлю», «я могла увидеть каждую его деталь», «только два человека наедине показывают себя настоящими», «Ты потерял свою кожу, это больно? Он отвечал – да, иногда нет», «уже не было нужно так много, чтобы сказать», «мы оба знали, что зима уже близко», «я верила – он со всем разберётся».

Любовь это принятие людьми друг друга, такими как они есть, без ожиданий. Конец фильма демонстрирует нам искаженность этого чувства, когда главный герой демонстрирует намерение снять кожу с героини. Тот, кто любит никогда не заставит отказаться от того, что дорого и, тем более, сделать что-то, что причинит боль.

3. Работа группе. Обсуждение видов отношений в паре (по Е.Тарариной):

- «Канат» – каждый партнер «тянет одеяло» на себя.
- «Очаг на стене» – на людях партнеры демонстрируют одни отношения, а дома другие («мы претворяемся быть семьей»)
- «Кто сверху?» – постоянное подавление друг друга, желание доминировать.
- «Друзья» – модель сожительства на основе уважения.
- «Любовники» – модель базируется на любовных отношениях.
- «Мамы и папы» – пара живет вместе ради детей.
- «Созидательное партнёрство» – созидание на двух уровнях:

личном и социальном.

4. Индивидуально: упражнение «Границы отношений»

Инвентарь: лист бумаги, пластилин.

Инструкция:

- Выберите партнера, отношения с которым вы будете исследовать.
- Создайте из пластилина две фигуры: «Я» и «Мой партнер».
- На листе бумаге разместите фигурки «Я и мой партнер».

Вопросы для анализа:

- (1) Эти фигурки, их форма, цвет, размеры, как они характеризуют вас и вашего партнера?
 - (2) На каком расстоянии находятся фигурки друг от друга? Почему важно быть близко, далеко или максимально рядом?
 - (3) Что вы можете рассказать о ваших границах, какие они?
 - (4) Что вы можете рассказать о границах вашего партнера?
 - (5) Что защищают обе границы, какие они?
 - (6) На почве чего у вас чаще всего возникают разногласия: тела или эмоций?
 - (7) Какая граница ваша или вашего партнера более гибкая? Какая граница первая идет на компромисс?
 - (8) Как будет выглядеть ваша работа, когда обе границы будут в компромиссе? Вылепите это прямо сейчас.
 - (9) На что вам важно обратить внимание в отношениях прямо сейчас?
5. Выставка работ, обратная связь и заключительная рефлексия.



**КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА ПРОГРАМА «ГАРМОНІЯ ІЗ СОБОЮ ТА
ІНШИМИ»**
**КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА «ГАРМОНІЯ С СОБОЮ
И ДРУГИМИ»**
**THE CORRECTIONAL DEVELOPING PROGRAM «HARMONY WITH
ONESELF AND OTHERS»**

© Полонська Ю.Ю., м. Решетилівка, Полтавська обл.

*Ми ставимося до навколишнього нас простору не краще, ніж до
самих себе (Павло Лушин)*

Програма створена у 2013 році, але за декілька років була трансформована по змісту та розширена за аудиторією учасників. Автор апробував програму серед учасників освітнього процесу, слухачів центру зайнятості населення та за запитом інших зацікавлених осіб. Завдяки цій програмі людина набуває впевненості в собі та рівноваги в кризових випадках; досліджує власну особистість, приміряючи різні ролі у житті; відслідковує власні емоційні переживання при вирішенні різноманітних ситуацій; усвідомлює власну недосконалість на тлі з іншими людьми й підвищує рівень прийняття себе.

Кожне заняття не схоже на попереднє, тому що, шляхом послідовності учасник відчуває зміни, які відбуваються з ним – це проявляється в усьому: в стосунках, в спілкуванні та у внутрішньому світі. Ця програма допоможе підлітку, дорослому збагнути й зрозуміти, що з ним відбувається, реагувати щоб не зашкодити ні собі ні оточуючим. Кожен з учасників знайде свій шлях, який буде вірним тільки для нього.

Універсальність програми є її використання як в консультативній діяльності, так і в корекційній. Завдяки простоті, доступності та екологічності, однією з переваг програми є використання не лише спеціалістами психологічної служби, а й педагогам, класними керівникам закладів освіти.

Мета програми: зниження рівня тривожності, подолання внутрішнього конфлікту шляхом усвідомлення впливу власних емоцій та почуттів на життя, розвитку уміння рефлексії, саморегуляції; формування адекватної самооцінки, пошук життєвих ресурсів для успішного виходу з конфліктних ситуацій, які можуть виникати протягом всього життя.

Завдання програми:

- формування толерантного ставлення до власних емоцій і почуттів, розвиток вміння чути і розуміти себе;
- розвиток емпатії, уміння співпереживати;
- усвідомлення власної досконалості й підвищення рівня прийняття себе таким який є;
- допомога в подоланні стресів та постстресових ситуаціях, терапія стосунків з друзями та відносин з батьками;
- розвиток сили волі, пошук життєвих ресурсів тощо.

Обладнання: асоціативні картки «Креатив-1», «Креатив-2», «Креатив-3» автор Ю. Луценко: «настрій, стани, емоції, почуття», плакати-заготовки для вправ «Очікування»; білий папір формату А4, А3, А2, кольоровий папір; маркери, олівці, ручки; кольорові журнали для колажу; ножиці; м'яка іграшка, пластилін.

Перелік методів і форм роботи, які будуть використані під час занять: групова дискусія, аналіз ситуацій, арт-терапевтичні методи, інформаційні повідомлення, мозкові штурми, психодіагностичні методи тощо.

Організація занять: програма розрахована на 11 занять, тривалість одного заняття 1,5 – 2 години. Заняття проводиться 1 раз на 1 – 2 тижні.

Прогнозований результат: вирішення внутрішнього конфлікту, вміння керувати власними емоціями ; відновлення контакту з собою, покращення стосунків з рідними та друзями, досягнення позитивних змін при спілкуванні з іншими людьми.

Коли автор створював програму, то він орієнтувався на екофасилітативний підхід та за основу брав картки «Креатив» автор Юрій Луценко.

До речі, в процесі роботи спеціаліст сам занурюється і разом з учасниками проходить трансформацію «самого себе».

Працюючи за програмою, потрібно пам'ятати: «Неможливо зробити інших людей здоровішими раніше, ніж ми навчимося ставитися до самих себе з турботою та любов'ю» (П.Лушин).

ПСИХОДІАГНОСТИКА ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ БАСКЕТБОЛІСТА ПСИХОДІАГНОСТИКА ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ БАСКЕТБОЛІСТА PSYCHODIAGNOSTICS OF INTERNAL MOTIVATION FOR BASKETBALL PLAYERS

© Рочняк А.Ю., м. Харків

Опитувальник «Внутрішня мотивація баскетболіста» є методикою, яка спрямована на вивчення внутрішньої мотивації до занять баскетболом. Основою цієї методики є шкала «Intrinsic Motivation Inventory» (IMI), розробленої та представленою R.M. Ryan в 1982 році. Оригінальна анкета отримала широке розповсюдження в спортивній медицині та психології педагогіки.

Для діагностики внутрішньої мотивації при участі в грі по кидкам в кільце Е. МакОлі, Т. Данканом та В. Тамменом було адаптовано шкалу «Intrinsic Motivation Inventory». Адаптована версія методики складається з 18 пунктів, які оцінюються по шкалі Лайкерта (від 1 до 7). Методика розбита на 4 підкласи: вимір інтересу та задоволення (Interest enjoyment dimension, 5 пунктів шкали), вимір відчуття власної компетентності (Perceived competence dimension, 5 пунктів шкали), вимір важливості зусиль (Effort-importance dimension, 4 пункти шкали) і вимір психологічного тиску

(Tension-pressure dimension, 4 пункта шкали) (McAuley, E. D., Duncan, T., & Tammen, V. V., 1989).

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА УЧНІВ ДО ІСПИТІВ ТА ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧАЩИХСЯ К ЭКЗАМЕНАМ И ВНЕШНЕМУ НЕЗАВИСИМОМУ ОЦЕНИВАНИЮ

PUPILS' PSYCHOLOGICAL TRAINING FOR EXAMS AND UKRAINIAN INDEPENDENT TESTING

© Соколова О.І., м. Харків

В ході передекзаменаційного періоду учням необхідно набути технологій розвитку своїх здібностей, збереженню власного здоров'язберігаючого середовища в складних життєвих ситуаціях.

Цілісність: програма забезпечує взаємодію і послідовність дій для реалізації мети. Рекомендується проведення психодіагностичного обстеження стресового стану учнів. Пропонований цикл занять з учнями рекомендується проводити з I півріччя навчального року.

Мета програми – надання допомоги учням, їх батькам та вчителям при підготовці учнів до іспитів, підготовка учнів до протидії тривожним станам; сприяння розвитку пам'яті, уваги та мислення учнів, становлення цілепокладання та високої мотивації учнів в період підготовки до іспитів.

Завдання програми: збереження психологічного здоров'я учнів, їх батьків і педагогів; навчання учнів навичкам саморегуляції; навчання учнів, педагогів та батьків в екзаменаційний період долати передчуття «екзаменаційного стресу»; підвищення психологічної компетентності учнів, їх батьків та педагогів; формування впевненості учнів в отриманні позитивного результату на іспитах.

Програма розрахована на учнів 9-х-11-х класів (15-17 років), заснована на принципах конструктивної взаємодії психолога з усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Цикл програми становить 15 розвиваючих занять для учнів, практичного семінару для педагогів та просвітницького заняття для батьків учнів. Учням пропонуються практичні рекомендації з підготовки до іспитів і тренувальні вправи для розвитку пам'яті, уваги та мислення та зняття нервової та емоційної напруги в екзаменаційний період. При проведенні занять використовуються методичні матеріали періодичних видань для психологів та фахові психологічні видання. Програма розрахована на педагогів-психологів, які можуть впроваджувати її у вигляді факультативу. Тривалість одного заняття з елементами тренінгу з учнями – 45 хвилини.

Робота проводиться в групі по 10-14 учнів, що створює передумови до конструктивної взаємодії. Створення ситуацій успіху та довіри при веденні тренінгових та практичних занять сприяє оптимізації навчального процесу. Заняття можуть бути змінені та доповнені необхідними вправами в

залежності від особливостей групи учнів. Одним із обов'язкових умов впровадження програми є дотримання прав дитини, пояснення необхідності участі в даній програмі для подальшого саморозвитку і самоактуалізації особистості. Ведення програми допускає спільну діяльність викладання з предметом ОБЖ. В період ведення програми всім учасникам навчально-виховного процесу забезпечується індивідуальне психолого-педагогічне консультування. Рекомендації пропонуються вчителям, батькам і учням в якості наочних посібників, буклетів, демонстраційного матеріалу.

Навчально-тематичний план занять з елементами тренінгу за комплексною програмою для учнів старшої школи «Психологічна підготовка учнів до іспитів та Зовнішнього незалежного оцінювання»

Тема занять	Учасники	К-ть часу
1. «Тренінг цілепокладання»	Учні 9-х, 11-х класів	45 хв.
2.»Самопідготовка – запорука успіху»		45 хв.
3.» Тренування пам'яті»		45 хв.
4.» Тренування уяви, мислення»		45 хв.
5.» Тренування уваги»		45 хв.
6. «Моя самооцінка»		45 хв.
7. «Долаємо екзаменаційну тривожність»		45 хв.
8. «Вчимося релаксації»		45 хв.
9. «Ази аутотренінгу»		45 хв.
10. «Розвиток стійкості до невдачі»		45 хв.
11. «Формула особистого успіху»		45 хв.
12. «Підвищуємо впевненість у своїх силах»		45 хв.
13. «Підвищуємо стресостійкість»		45 хв.
14. «Мої досягнення»		45 хв.
15. «Генеральна репетиція»		45 хв.
16. Семинар для педагогів «Психологічна підготовка учнів до ЗНО»	Вчителі учнів 9-х, 11-х кл.	1 год
17. Батьківські збори «Як допомогти дитині скласти іспит?»	Батьки учнів 9-х, 11-х кл.	1 год

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И СПОСОБЫ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ

PSYCHOLOGICAL SUPPORT AND MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENT'S VALUE-SEMANTIC SPHERE

© Сосніхіна С.Є., Дорожко І.І., м. Харків

Представлена програма психологічного супроводу з розвитку ціннісно-смилової сфери студентської молоді. Методологічну основу програми становлять засоби психологічного впливу, які основані на активних методах групової роботи з використанням специфічної форми подачі знань. Програма психологічного супроводу складається з трьох

етапів – мотиваційного, розвивального та рефлексивного, кожен з яких включає декілька стадій та серію групових занять.

Основна мета програми полягає в актуалізації та оптимізації становлення ціннісно-сислової сфери студентів.

Основні завдання націлені на поглиблення знань студентів про поняття «цінність», «смісл», «смісл життя» та «сім'я»; усвідомлення власної системи цінностей в індивідуальному осмисленні; підвищення початкового рівня осмисленості життя та екзистенції; самовизначення студентів у феноменологічному просторі загальнолюдських, сімейних та індивідуальних цінностей; розвиток комунікативних навичок щодо налагодження міжособистісних відносин, подолання сімейних конфліктів; формування умінь свідомо будувати власну життєву стратегію.

В програму включені інформаційні та інтерактивні методи та форми роботи: міні-лекції, перегляд відеоматеріалів (художніх та документальних фільмів, репортажів, соціальної реклами, лекцій психологів, тощо) з наступним їх обговоренням; дебати; мозкові штурми; тренінгові вправи. При проведенні занять пропонується використовувати такі основні способи взаємодії як евристична бесіда, аналіз проблемних ситуацій, сюжетно-рольові ігри, групові дискусії та колективне обговорення.

Мотиваційний етап програми спрямований на усвідомлення важливості гармонійної структури ціннісних орієнтацій та життєвих смислів особистості; розвиток обізнаності про ціннісно-сислову сферу особистості; формування прагнень до активного застосування навичок і знань у повсякденному житті, які будуть засвоєні у процесі розвивальної програми; створення позитивного ставлення учасників до участі у програмі.

Мотивація до участі у розвивальній програмі пов'язана з мотиваційною сферою, що є актуальною для студентського віку та змістом програми. Мотиваційний етап є важливим елементом програми, адже він забезпечує майбутню активність учасників до участі у програмі, і як результат, успішне засвоєння знань, умінь і навичок, на розвиток яких націлені основні завдання та етапи тренінгу.

Мета мотиваційного етапу – знайомство з групою, створення позитивного ставлення до участі у програмі, знайомство з програмою тренінгу, виявлення провідних мотивів участі, актуалізація особистісних цінностей та смислів.

Розвивальний етап програми складається з системно-сімейного та екзистенційного блоків. При розробці програми психологічного супроводу в межах «Екзистенційного блоку» автори спираються на екзистенційно-гуманістичний підхід, що розглядає людину з точки зору її життєвих цілей та цінностей, свободи вибору й відповідальності, здатності до само здійснення. Також враховуються методи системної сімейної терапії. Зокрема на системний підхід Вірджинії Сатір – з метою інформаційного та інструментального забезпечення «Системно-сімейного блоку» програми.

На інформаційній стадії системно-сімейного блоку проводиться ряд заходів, зокрема: формування обізнаності студентів про сім'ю та її особливості з точки зору системного підходу; формування обізнаності про роль спілкування в сімейній системі; формування знань щодо основних комунікативних бар'єрів та видів конфліктних ситуацій; поінформованість щодо визначення провідного стилю спілкування та способів поведінки у конфліктних ситуаціях; розширення уявлень про сімейні традиції та цінності та актуалізація знань у контексті особливостей організації родинного дозвілля.

Інструментальна стадія вирішує ряд важливих завдань: ознайомлення студентів із засобами подолання конфліктних ситуацій; оволодіння техніками конструктивної поведінки, стилями поведінки в конфлікті в системі між особою взаємодії; ознайомлення з методом генограми як засобом засвоєння паттернів поведінки та успішної емоційної саморегуляції; ознайомлення з поняттям «дисфункціональна сім'я» та засобами поліпшення відносин в сімейній системі.

Екзистенційний блок програми психологічного супроводу також складається з двох стадій. Перший етап спрямований на знайомство учасників із концепціями цінностей, життєвих та особистісних смислів; усвідомлення значимості ціннісних настанов у житті; поінформованість щодо власної системи ціннісних орієнтацій та життєвих смислів.

На інструментальній стадії відбувається: осмислення учасниками широкого спектру цінностей та стимулювання розвитку усвідомлення їх значущості; створення образу власного майбутнього та встановлення зв'язку між поставленими життєвими цілями, перспективами та власними цінностями; формування навичок прогнозування та планування майбутнього; розширення границь розуміння сенсу життя та осмислення позитивного життєвого досвіду.

Останній рефлексивний етап програми направлений на аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми; забезпечення активного застосування набутих знань умінь та навичок; розвиток здатності до рефлексії у результаті взаємодії з оточуючою дійсністю на рівні ціннісно-сміслових та системно-сімейних настанов.

Ефективність програми підтверджена у контрольних зрізах, проведених після формувального експерименту в експериментальних і контрольній групах.

**ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ДЛЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
«РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ УЧНІВ: ПАМ'ЯТЬ, УВАГА»
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ УЧЕНИКОВ
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ «РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ
УЧЕНИКОВ: ПАМ'ЯТЬ, ВНИМАНИЕ»
PSYCHOLOGICAL PROGRAM FOR PRIMARY SCHOOL
«DEVELOPMENT OF PUPIL'S KNOWLEDGE SPHERE: MEMORY,
ATTENTION»**

© Сушко В.В., м. Харків

У житті школяра пізнавальні процеси відіграють особливу роль. Вони є безпосередньою основою операційного складу всіх пізнавальних та навчальних дій учня, забезпечують сприйняття, переробку та засвоєння нової інформації. Високий рівень розвитку цих процесів (поряд зі сформованою мотивацією та здібністю до вольової саморегуляції) – це важлива передумова успішного здійснення навчальної діяльності, глибокого, ґрунтовного та творчого засвоєння матеріалу, а завдяки цьому є їй передумовою сприятливого розвитку особистості в цілому.

Недостатній рівень розвитку пізнавальних процесів, не сформованість певних їх компонентів є однією з найчастіших причин неуспішності учнів, усіляких труднощів у навчальній діяльності. Якщо ці труднощі своєчасно не подолати, вони стають хронічними та впливають на виникнення порушень у поведінці та спілкуванні школярів, з'являються різні деформації в розвитку особистості (низька самооцінка, постійна фрустрованість, негативне ставлення до школи, протиправна поведінка та ін.), які можуть у подальшому стабілізуватися та придбати відносну самостійність (тобто втратити зв'язок із безпосередньою причиною їх виникнення – труднощами в навчанні – та розвиватися за особистою логікою).

Багато психологів і вчителів прийшли до висновку, що спиратися в розвитку пізнавальних процесів лише на навчальний процес – недостатньо. Необхідна ще організація спеціальних занять з удосконалення, корекції та розвитку пізнавальних процесів.

Розроблена програма сприяє розвитку пізнавальної сфери учнів молодших класів, а саме: властивостей уваги та пам'яті.

Пам'ять – основа для повноцінного засвоєння, збереження та використання навчального матеріалу. Для засвоєння більшості шкільних предметів необхідна розвинута пам'ять, яка забезпечує запам'ятовування змісту уроків і створює передумови швидкого та ефективного відтворення навчального матеріалу. Але іноді діти потребують допомоги в розвиткові властивостей пам'яті. Тому в даній розвиваючій програмі є цикл занять з розвитку пам'яті, що сприяє зростанню продуктивності, міцності й точності запам'ятовування матеріалу. Під час занять також іде формування логічної пам'яті, внаслідок чого суттєво змінюється співвідношення образної та словесно-логічної пам'яті.

Значну роль в успішному навчанні відіграє такий пізнавальний

процес як увага. Характерною віковою особливістю в дітей молодшого шкільного віку є нерозвинена довільна увага, а найчастіше домінує – мимовільна. Дана програма «Розвиток пізнавальної сфери учнів: пам'ять та увага» має цикли занять із розвитку зазначених вище пізнавальних процесів, але слід зауважити, що розвиваючі заняття забезпечують лише певний рівень розвитку пам'яті та уваги. Вони ні в якому разі не повинні замінити інших шляхів розвитку пізнавальних процесів, особливо через раціональну організацію навчально-пізнавальної діяльності на уроках.

Мета програми: сформувати та розвинути пізнавальну сферу учнів; стимулювати та активізувати властивості пізнавальних процесів, а саме: пам'яті та уваги; створити позитивне емоційне ставлення школярів до інтелектуальної діяльності.

Завдання

1. Навчити учнів вольової регуляції своїх дій.
2. Скорегувати вміння адекватно реалізовувати отриману інформацію («бачу» + «чую» = «роблю»).
3. Розвинути властивості уваги та пам'яті.
4. Навчити дитину знімати м'язове та емоційне напруження.

До розвиваючої групи можна залучати від 6 до 30 дітей. Розвиваюча програма «Розвиток пізнавальної сфери учнів: пам'ять та увага» призначена для роботи з учнями 2 – 3х класів. Термін заняття 40- 60 хвилин.

Заняття можуть проводитися з усім класом у рамках «годин психолога» протягом одного або декілька навчальних років. Можна використовувати лише блок занять на розвиток або пам'яті, або уваги при необхідності формування певного пізнавального процесу. Також можливе використання окремих занять з даної програми щодо розвитку пізнавальної сфери молодших школярів (наприклад на «годинах психолога»), бо вони сприяють стимуляції та розвитку пізнавальних процесів, що у свою чергу спричиняє позитивний вплив на навчальну діяльність дитини в цілому.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЯ ОСВІТИ» ДЛЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ» ДЛЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

METHODICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL DISCIPLINE «PSYCHOLOGY OF EDUCATION» FOR BLENDED LEARNING

© Тарасова Т.Б., м. Суми

Розвиток вищої освіти нерозривно пов'язаний з глобальними соціально-економічними змінами, що відбуваються в суспільстві. Зокрема, сучасний рівень повсюдного використання інформаційних технологій та їх неухильно зростаюча популярність, диктують необхідність широкомасштабної інформатизації системи освіти на всіх її рівнях. У сфері вищої освіти інформатизація навчального процесу стає своєрідним двигуном процесу професійної підготовки фахівця. Сучасні інформаційно-

комунікативні технології навчання в закладах вищої освіти забезпечують ефективний взаємозв'язок між потребами ринку праці в висококваліфікованих кадрах і вмотивованістю молоді до здобуття нових знань шляхом використання сучасних і звичних для них технологій кіберпростору.

Пропоноване методичне забезпечення навчальної дисципліни «Психологія освіти» для освітнього ступеню «Магістр», галузі знань 01 «Освіта» розроблено та реалізовано автором впродовж 2017-2018 років в режимі «змішаного навчання». На сьогоднішній день під «змішаним навчанням» розуміється поєднання традиційних аудиторних дидактичних форм організації навчального процесу з використанням в ньому технологій дистанційного електронного навчання в кіберпросторі. Існує кілька моделей змішаного навчання, серед яких найбільш популярною і ефективною вважається модель «*Rotation*», відповідно до якої і розроблено методичне забезпечення. В курсі навчальний час розподілено між індивідуальним електронним навчанням студентів і їх навчанням в аудиторії разом з викладачем, який також здійснює дистанційну підтримку при електронному навчанні.

Навчальний курс «Психологія освіти» містить 9 розділів:

- вступний розділ (представлення викладача, форум новин та форум для вирішення поточних дискусійних питань, правила мережевого етикету);
- розділ «Нормативні документи» (анотація навчального курсу, його робоча програма і дидактична картка, список рекомендованої основної та додаткової літератури);
- чотири розділи, що відповідають структурі навчальної дисципліни і містять навчальний контент (матеріал до лекцій, плани і завдання до практичних занять з критеріями оцінювання), призначений як для аудиторного так і для дистанційного використання.
- розділ індивідуального навчально-дослідного завдання (зміст завдань та методичні рекомендації до них з критеріями оцінювання);
- розділ «тестування» (банк запитань – 60, випадковий вибір з них – 10 запитань);
- розділ «підсумкове анкетування» (12 закритих запитань щодо оцінки студентами навчання в змішаному курсі і перспектив його удосконалення)

В аудиторній частині курсу передбачено читання проблемних і оглядових лекцій, а на практичних – презентація навчальних проєктів з проблеми «Психологічні засади педагогічних технологій», які виконані студентами у навчальних бригадах та оцінюються з використанням експертних оцінок академічною групою. Навчальний контент представлений з використанням елементів дистанційного курсу: завдання, лекція, семінар, глосарій, тест і ресурсів: книга, сторінка і гіперпосилання. В курсі використовуються прийоми інфографіки, гейміфікації, відео та

мультимедійних презентацій. Курс розміщено на сайті дистанційної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**БАГАТОФАКТОРНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК «ОСОБЛИВОСТІ
СУБ'ЄКТИВНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ЖІНКОЮ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ»
МНОГОФАКТОРНЫЙ ОПРОСНИК «ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО
ПЕРЕЖИВАНИЯ ЖЕНЩИНОЙ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ»
MULTIFACTORAL QUESTIONNAIRE «FEATURES OF SUBJECTIVE
EXPERIENCE BY A WOMAN OF OWN LIFE»**

© Тищенко Л.В., Варава Л.А., м. Маріуполь

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої значущості набувають індивідуально-психологічні параметри оцінки та переживання особистістю міжперсональних, внутрішньо сімейних та внутрішньо групових взаємовідносин. З цим пов'язане виникнення цілого ряду науково-психологічних категорій які стають предметом соціально-психологічних досліджень, наукового осмислення та послідуочого використання в практиці соціального та психологічного супроводу особистості.

На сьогодні актуальним напрямом соціально-психологічного вивчення та громадсько-соціальної підтримки виступає психологічне благополуччя жінки. Адже, як показує практика, жінка являється найбільш вразливою ланкою внутрішньо сімейних відносин. Модальність суб'єктивного переживання нею власного життя багато в чому залежить від стану актуальних між гендерних та між сімейних взаємин. Наявність будь якої форми насильства в структурі складно структурованих внутрішньо сімейних відносин безпосередньо впливає на якість життя жінки та її суб'єктивні переживання.

Традиційно феномен насильства пов'язується з фізичними діями агресивного характеру. Така форма насильства є найбільш очевидною та легко фіксується за зовнішніми фізіологічними параметрами. Однак в ситуації насильства як різновиду агресивної поведінки, спрямованої на іншого, поряд з діями фізичного характеру можуть мати місце такі форми насильства як сексуальне, економічне та психологічне. Вони, найчастіше, не є очевидними як для зовнішнього спостерігача так і для самого об'єкта насильницького впливу. Сутність цих форм насильства відображується поняттями «психологічна агресія» та «емоційне насильство».

Складність діагностування факту насильства у відношенні до жінки обумовлена наступним: по-перше, неочевидне психологічне насильство супроводжує будь-яку іншу форму насильницького впливу; по-друге, ознаки насильницького впливу протягом тривалого часу можуть бути латентними, а його наслідки – надзвичайно важкими; по-третє, свідоме бажання жертви насильницьких дій скривати факт насильства за різними мотиваційними підставами; і, нарешті, неусвідомлене заперечення факту насильства або суб'єктивне виправдання дій агресора.

Вважаючи на це, основним психологічним інструментом дослідження факту наявності або відсутності насильства у відношенні до жінки виступає вивчення специфіки суб'єктивного переживання нею власного життя. Адже, психоемоційними маркерами наявного насильства (у будь якій формі) являються: напруга, тривога, невпевненість, безсилля, залежність, безвихідність, почуття провини, страх, безправність, безпорадність, розгубленість, меншовартість.

Отже, актуальність та гострота проблеми сімейного насильства у відношенні до жінки, а також неоднозначність та складність феномену насильницького впливу, обумовлюють необхідність створення соціально-психологічного інструменту діагностичного характеру.

Метою розробленого нами *багатофакторного опитувальника «Особливості суб'єктивного переживання жінкою власного життя»* є виявлення прямих/непрямих форм наявного/прихованого насильства у відношенні до жінки в структурі внутрішньо сімейних відносин.

Зміст опитувальника та структура завдань спрямовані на вирішення наступних діагностичних *задач*:

1. Визначення особливостей суб'єктивної оцінки та модальності переживання жінкою різноманітних сфер і контекстів власних внутрішньо сімейних відносин як проекції суб'єктивного благополуччя або неблагополуччя.

2. Виявлення певних сфер внутрішньо сімейних відносин, що виступають джерелом стійких негативних переживань та емоційних станів респонденток.

3. Здійснення якісного аналізу актуальних переживань жінки, пов'язаних із сферами її життя в сім'ї, та визначення наявних проблем і протиріч в кожній з них.

4. Аналіз можливих протиріч у відповідях респондентів як проекції свідомого/неусвідомлюваного приховування факту внутрішньо сімейного насильства.

Теоретико-методологічною основою розробки представленого опитувальника виступає: визначення насильства як соціально-психологічного феномену (В.Беньямін, Ш.Берн, Д.Майєрс, П.Павленок); вивчення специфіки сімейного насильства (Е.Гіденс, А.Квасневська, О.Кочеміровська, Т.Сидоренкова); психологічне визначення сутності складних переживань особистості (Ф.Василюк, Ф.Бассін, О.Кочарян, Л.Кітаєв-Смик); дослідження феномену психологічного благополуччя особистості (А.Аргайл, Р.Вінховен, А.Вотермен, Е.Дісі, Е.Кологрівова, О.Кронік, М.Норман, О.Осадько, Е.Позднякова, Р.Раян, К.Ріфф, П.Фесенко); аналіз психологічних аспектів соціальної роботи (Ю.Швалб, Н.Максимова, С.Хоружий, І.Мигович); обґрунтування методів психодіагностики особистості (Б.Ананьєв, Ф.Березін, Л.Бурлачук, В.Нікадров, О.Кенберг).

**ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТІЛЕСНОГО ЗАСОБАМИ МАК
«ПЕРЕЛОМ» У РОБОТІ З ПСИХОЛОГІЧНОЮ ТРАВМОЮ
ПСИХОТЕХНОЛОГИИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ТЕЛЕСНОГО ПОСРЕДСТВОМ
МАК «ПЕРЕЛОМ» В РАБОТЕ С ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМОЙ
PSYCHOTECHNOLOGIES OF A BODILY SELF-REGULATION BY
METAPHORIC CARDS OF ASSOCIATION «FRACTURE» FOR DEALING
WITH PSYCHOLOGICAL TRAUMA**

© Туркова Д. М., м. Кривий Ріг

Психологічна травма — це неподоланне (залишкове) афективне переживання на дію зовнішнього подразника, що породжує психологічний дискомфорт та/або психосоматичні розлади за відсутності порушень функціонування психіки.

У цьому сенсі, психотерапевтичне втручання має на меті реконструкцію дисфункцій когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів тілесного Я особистості.

Усвідомлення травматизму життєвої ситуації визначає специфіку використання МАК «Перелом» у подоланні травматичного досвіду паліативними клієнтами (пацієнт з невиліковним діагнозом й всі причетні до нього (доглядають його), що мешкають з ним під одним дахом) (Табл. 1).

Таблиця 1

Категорії паліативних клієнтів

1	2	3	4
Визнає та усвідомлює непережитість травматичної події	Частково усвідомлює, що подія непережита. Наявність опору, коливання між домінуванням законів гомеостазу та розвитку. Амбівалентність емоцій та почуттів	Не усвідомлює кореляцію між актуальним станом й травматичною подією. Знає, що потребує допомоги, проте не знає якої саме (що йому необхідно)	Клієнти з найсильнішим опором, знеціненням, закам'янінням. Самі по допомогу не звертаються і будь-які пропозиції відштовхують

Наразі, нами апробовано систему з 10 технік роботи з МАК «Перелом»:

1. 5 класичних питань методики ТАТ;
2. Як отримати відповіді на свої питання за допомогою проектних карт (Є. Морозовська);
3. Класичні запитання за методикою Л. Сонді;
4. Сімейна соціограма за принципом Е. Г. Ейдемільлера;
5. Рапорт через тілесне Я;
6. «Бажаю народити ще одну дитину». «Не мала щастя материнства»;

7. Ставлення до хвороби;
8. «Здоровий Я та мій хворий не-Я»;
9. Декартова система і ставлення до хвороби;
10. Чорно-білі карти.

Саморегуляція тілесного забезпечується системою зазначених технік у відповідності з якістю усвідомлення травматичної події (Табл.2).

Таблиця 2

Диференціація технік відповідно категоріям паліативних клієнтів

1	2	3	4
4	3	1	Робота з клієнтом
7	4	2	можлива за умови
8	5		подолання опору. У
	6	+10	подальшому, відповідно
+10	9		рівню усвідомлення
	+10		травми

1–10 — порядкові номери технік роботи з МАК «Перелом»*

**ОПИТУВАЛЬНИК ПРОСОЦІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ФАХІВЦЯ
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ**

**ОПРОСНИК ПРОСОЦІАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СПЕЦІАЛІСТА
СОЦІОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ**

PROSOTIONAL MOTIVATION IN SOCIAL PROFESSIONS ASSESSMENT

© Фоменко К.І., м. Харків

Просоціальна мотивація є цілісною системою спонукальних процесів, спрямованих на благо інших людей або суспільство в цілому, які мають соціальні наслідки, що класифікуються як соціально корисні дії (Брессо, 2013).

Перевірка одномоментної надійності пунктів опитувальника показав, що величина альфа становить 0,703 для 40 пунктів, що є достатнім.

Факторизація показників за усіма пунктами опитувальника показало чотири фактори. Перший фактор (22% дисперсії) увібрав 14 пунктів: 1 (0,897), 13 (0,804), 5 (0,789), 21 (0,776), 25 (0,741), 9 (0,655), 17 (0,647), 33 (0,634), 29 (0,621), 38 (0,611), 36 (0,587), 42 (0,554), 40 (0,521), 45 (0,498), 42 (0,452). Фактор був названий «Професійні просоціальні мотиви».

Другий фактор (17% дисперсії) був утворений 11 пунктами: 2 (0,822), 6 (0,812), 18 (0,712), 14 (0,687), 10 (0,645), 22 (0,613), 26 (0,610), 34 (0,567), 30 (0,543), 43 (0,505), 39 (0,487). Фактор був названий «Широкі гуманістичні мотиви».

Третій фактор (13% дисперсії) містить 11 пунктів: 44 (0,786), 35 (0,713), 23 (0,708), 41 (0,678), 31 (0,634), 3 (0,612), 7 (0,567), 19 (0,543), 11 (0,521), 15 (0,505), 27 (0,465). Фактор названий «Альтруїстичні мотиви».

Четвертий фактор (11% дисперсії) утворений 9 пунктами був

названий «Просоціальна мотивація у міжособистісному спілкуванні»: 8 (0,723), 4 (0,634), 20 (0,612), 28 (0,603), 24 (0,547), 16 (0,523) 12 (0,511), 32 (0,501), 37 (0,492).

Тест-ретестова надійність опитувальника становить 0,765. Конвергентна валідність перевірялась через встановлення позитивних кореляційних зв'язків з показниками соціально-психологічних установок на альтруїзм ($p < 0,0001$) за методикою О.Ф. Потьомкіної (2007). Дивергентна валідність показана через відсутність значущих зв'язків з професійною ідентичністю за методикою А.А. Озеріної (2011).

Текст опитувальника

1. Вибір моєї професії був обумовлений тим, що вона дозволяє допомагати іншим.
2. Я прагну сприяти встановленню у світі рівних можливостей для кожного.
3. Я охоче допомагаю іншим, якщо є така можливість.
4. Мої друзі вважають, що я про інших думаю більше, ніж про себе.
5. Однією з безперечних переваг моєї професії є те, що вона суспільно корисна.
6. Я керуюся принципом, що слід чинити добро людям.
7. Мені легше попросити для інших, ніж для себе.
8. Мені складно відмовити друзям у допомозі.
9. Мені подобається, що моя професія спрямована на задоволення потреб інших людей.
10. Для мене дуже важливим є виявлення поваги до інших.
11. В мене є і сили, і бажання допомагати іншим.
12. Я завжди допомагаю друзям та знайомим, якщо в них біда чи неприємності.
13. Можливість допомагати іншим на роботі для мене є важливою.
14. Аморальні та неетичні вчинки для мене неприпустимі.
15. Я прагну зробити якомога більше для людей.
16. У дружбі для мене більш важливо «віддавати», ніж «брати».
17. Можливість чинити користь людям перекриває недоліки моєї професії.
18. Я прагну допомагати іншим відстоювати свої права у суспільстві.
19. Я ціную в людях безкорисливість.
20. Основа щирих стосунків з близькими – безкорисливість та доброта.
21. Моїм найважливішим професійним обов'язком є допомога людям.
22. Люди мають бути більш толерантними один до одного.
23. Мені подобається піклуватись про інших.
24. Турбота про близьких – важлива складова мого життя.
25. Престиж моєї професії полягає у тому, що вона призначена для задоволення шляхетних завдань – приносити користь іншим.
26. У власній поведінці я керуюся нормами етики і моралі.
27. Я готовий співчувати іншим людям.

28. Мені властива самовідданість у стосунках з близькими людьми.
29. Я думаю, що я здатний допомогти іншим за допомогою моєї професії.
30. Я переконаний, що усі люди заслуговують на рівні можливості.
31. Мені здається, що багато людей потребують моєї допомоги.
32. Я із задоволенням поспішаю на допомогу друзям та близьким.
33. Іноді доводиться жертвувати задоволенням особистих потреб заради допомоги іншим на роботі.
34. В основі благополуччя людства у світі має бути співчуття та допомога один одному.
35. Я часто намагаюсь робити послуги людям, якщо вони цього потребують.
36. Провідним інтересом у професії для мене є надання послуг та допомоги людям.
37. Я здатний співчувати близьким людям.
38. Служити людям – провідне завдання моєї професії.
39. Любов до ближнього має стати провідною цінністю у світі.
40. На роботі я з однаковим задоволенням надаю послуги різним людям.
41. Мені досить легко знайти щось хороше у людях.
42. У моїй професійній діяльності часто трапляються випадки, в яких я допомагаю іншим.
43. Суспільство має пристосовуватись до потреб людини та задовольняти їх.
44. Мені легко відволіктись від власних турбот, якщо іншим потрібна допомога.
45. Я із задоволенням вирішую професійні завдання, спрямовані на допомогу іншим.

Ключ:

Професійні просоціальні мотиви: 1, 5,9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 36, 40, 42, 45.

Широкі гуманістичні мотиви: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 39, 43.

Альтруїстичні мотиви: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 41, 44.

Просоціальна мотивація у міжособистісному спілкуванні: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 37.

**ПСИХОДІАГНОСТИКА СТРЕС-ФАКТОРІВ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧНЯ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

**ПСИХОДІАГНОСТИКА СТРЕСС-ФАКТОРОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧЕНИКА ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

**PSYCHODIAGNOSTICS OF STRESS-FACTORS OF EDUCATIONAL ACTIVITY
OF THE MIDDLE SCHOOL**

© **Фоменко К.І., Жукова Н.С., м. Харків**

Психодіагностичний інструментарій був створений на основі опитувальника «Стрес-фактори навчально-пізнавальної діяльності студентів» (М.А. Кузнецов) (Кузнецов, 2015). Досліджуваному

пропонується оцінити за п'ятибальною шкалою (від 0 балів – «ні» до 4 балів – «так») кожне з 40 тверджень, що представляють собою різні відповіді на питання: «Що мене дратує (не подобається) у навчальній діяльності у школі?». Визначалася міра схильності дії таких пресингів (стресорів), як: 1) поведінка та дії однокласників, 2) поведінка та дії вчителя, 3) організація навчального процесу, 4) умови навчання і 5) власні особистісні якості, вміння знання.

При перевірці надійності опитувальника було здійснено перевірку статистики альфа Кронбаха для 40 пунктів, яка становила 0,997. Отже, всі 40 пунктів мають високу надійність.

У результаті факторизації даних за процедурою Варімакс по 40 твердженням опитувальника було утворено лише два фактори, що пояснюють 95% дисперсії. Зміст першого фактору (50% дисперсії) утворили 24 пункти: 1-18, 20-22, 26, 28, 33. Зміст другого фактору утворено пунктами 19, 23-25, 27, 29-32, 34-40. Фактори корелюють між собою, тому опитувальник можна застосовувати як одношкільний. Крім того, зазначений опитувальник можна використовувати як список стресорів та оцінювати їх угруповання шляхом ієрархічної кластеризації. Зміст тверджень наведено нижче:

- 1 Інші учні списують у мене
- 2 Учитель, незрозуміло викладає матеріал
- 3 Контрольна, або опитування без попередження
- 4 Адміністрація приходить перевірити присутність учнів на заняттях
- 5 Не можу зрозуміти навчальний матеріал
- 6 Вискочка серед однокласників, прагне вислужитися перед учителем
- 7 Необ'єктивність учителя в оцінюванні знань
- 8 Дають завдання підготувати матеріал, якого ніде немає або важко знайти
- 9 Тривале виконання домашнього завдання
- 10 Не можу ефективно розподілити свій час і через це не встигаю підготуватися до уроків
- 11 Необхідність відповідати не тільки перед своїм класом, але і перед усією паралеллю
- 12 Прискіпливість учителя
- 13 Нудний урок
- 14 Незручний розклад
- 15 Моя пам'ять підводить мене і я не можу згадати те, про що мене запитують на уроці
- 16 Недисциплінованість однокласників
- 17 Учитель на уроці відволікається на інші теми
- 18 Необхідність вивчати багато зайвого матеріалу
- 19 Ставлення класного керівника до мене
- 20 Розсіяна увага, не можу зосередитись
- 21 Балакучі однокласники, які мене відволікають на уроці

- 22 Формалізм учителя, неможливість отримати повноцінну відповідь та допомогу
- 23 Несподівані зміни в розкладі уроків
- 24 Брак підручників, навчальних посібників тощо.
- 25 Не встигаю записувати те, що говорить учитель
- 26 Настирливість, безцеремонність і зверхність деяких учнів
- 27 Запізнення вчителя на урок
- 28 Занадто багато уроків на день
- 29 Необлаштований шкільний двір
- 30 Відчуття, що ті знання, які нам дають у школі, не знадобляться в житті, у професійній діяльності
- 31 Те, що клас, в якому я навчаюсь, недостатньо дружній
- 32 Учитель на уроці переказує з підручника і нічого більше
- 33 Урок триває і на перерві
- 34 Необхідність займатися громадською роботою (вона відволікає мене від навчання)
- 35 Часто відкладаю «на потім» виконання завдань, які необхідно виконувати зараз
- 36 Учні, які запізняються і заходять в клас після початку уроку
- 37 Не готовність учителя до уроку
- 38 Зневага, безцеремонність та образи від учителя
- 39 Недостатня технічна оснащеність навчального процесу
- 40 Мені не вистачає волі і посидючості для навчальної роботи.

АДАПТАЦІЯ ДИСПОЗИЦІЙНОЇ ШКАЛИ ПОТОКУ С.А. ДЖЕКСОНА
АДАПТАЦИЯ ДИСПОЗИЦИОННОЙ ШКАЛЫ ПОТОКА С.А. ДЖЕКСОНА
ADAPTATION OF JACKSON'S DISPOSITIONAL FLOW SCALE

© **Фоменко К.І., Рочняк А.Ю., м. Харків**

Оригінальний опитувальник «Диспозиційна шкала потоку. Повна версія» (LONG Dispositional Flow Scale (DFS-2)) був представлений С.А. Джексоном в 2010р. Теоретичною основою даної методики є дев'ятивимірна концептуалізація потоку М. Чіксентміхайї (M. Csikszentmihalyi). Ці дев'ять вимірів: «баланс між ступенем складності діяльності і рівнем розвитку навичок»; «злиття свідомості і дії»; «ясність мети»; «точність зворотного зв'язку»; «концентрація на поточному моменті»; «відчуття контролю»; «втрата самосвідомості»; «трансформація часу»; «самодостатній досвід». Разом ці виміри становлять оптимальний психологічний стан потоку, окремо вони означають концептуальні елементи цього стану.

Чотири з дев'яти вимірів (баланс між ступенем складності діяльності і рівнем розвитку навичок, ясність мети, точність зворотного зв'язку, концентрація на поточному моменті) є умовами для входження в стан

поток, а п'ять інших є ознаками, які безпосередньо характеризують стан поток.

С.А. Джексон було розроблено три типи шкал поток, які відносяться до конструкції поток з різних точок зору. «Диспозиційна шкала поток. Повна версія» відноситься до багатовимірної типу шкал, яка є інструментом самоаналізу, який призначений для оцінки досвіду поток в дев'ятивимірній моделі. Дана шкала є найкращим варіантом для детального опису характеристик загальної тенденції та частоти переживання стану поток відповідно до дев'ятивимірної моделі поток М. Чіксентміхайі.

Опитувальник С.А. Джексон представлений 36 пунктами (по 4 на кожен шкалу). Оцінка пунктів опитувальника здійснюється за 5-бальною шкалою, де 1 – повністю не згодний, 5 – повністю згодний (Jackson S., Eklund B., & Martin A., 2011).

**ПРОГРАМА РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ ПАМ'ЯТІ ДОШКІЛЬНИКІВ
ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ МОТОРНОЙ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ
PROGRAMME FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS' MOTOR
MEMOR**

© Ходикіна Ю.Ю., м. Харків

Розвиток структур моторної пам'яті та збагачення запасу рухових програм – один з ключових механізмів психомоторного розвитку дитини. Емпіричні дані дозволяють стверджувати про зумовлену особливостями моторної пам'яті гетерохронність становлення окремих рухових якостей дошкільників, а також про сензитивний характер даного вікового періоду відносно навчальних і виховних впливів на моторну пам'ять.

Розвивальна програма була спрямована на оптимізацію моторної пам'яті старших дошкільників, поліпшення параметрів її функціонування, підвищення ефективності конструктивно-технічної діяльності дітей.

Програма розвивальних впливів реалізувалася відповідно до принципів системності, діяльності, обліку індивідуально-психологічних і особистісних особливостей дітей дошкільного віку. Формуючі впливи були орієнтовані на зону найближчого розвитку та мали в якості мішеней уваги, сенсорно-перцептивні, інтелектуальні та моторні процеси, емоційно-вольову й мотиваційну сфери особистості дитини.

Впровадження розвивальної програми було пов'язане з такими завданнями:

1. Сприяння процесу формування в дітей системи довільної психічної активності при програмуванні психомоторних актів і конструктивно-технічних дій.

2. Формування уважливих якостей, що виражаються в здатності дітей концентруватися на завданні.

3. Формування навичок просторового аналізу та синтезу предметів

дії й умов розв'язання практичних і рухових завдань.

4. Формування в дітей здатності до навчання за допомогою оптимізації програмування дій та урахування зворотної інформації.

5. Розвиток якостей моторики дітей (дрібною та загальною).

Розвивальна програма складалася з двох блоків, містила 24 заняття, які проводилися 2 рази на тиждень протягом 3-х місяців. У роботі використовувалися ігри з пальчиками; дидактичні ігри з предметами й дидактичними матеріалом; рухливі ігри; сюжетні ігри; ігри для розвитку дрібною та загальною моторики; комплекси фізкультурхвилинок із пальчиковою гімнастикою; релаксаційні вправи.

У ході реалізації першого блоку розвивальної програми здійснювалася робота з керування процесом здобуття дошкільниками форм рухового досвіду (це вправи для активації уваги, підвищення рівня психічної активності, стимуляції розвитку здатності до навчання в умовах цілеспрямованого впливу на дрібну й загальну моторику взагалі та моторну пам'ять зокрема).

Другий блок розвивальної програми було спрямовано на проведення спеціальних занять із формування навичок конструювальної діяльності з папером, які сприяють актуалізації та формуванню сенсорно-перцептивних, інтелектуальних, імажитивних і моторних операцій, опосередковують вплив мнемічних структур на здійснення рухових актів.

За рахунок формуючих впливів у дошкільників істотно збільшилася точність моторної короткочасної пам'яті, а також відбулося помітне зрушення в напрямку підвищення оперативності моторної короткочасної пам'яті. Статистично підтвержені зміни на краще відбулися в відтворюванні рухів по пам'яті (за просторовим, силовим і особливо – часовим параметрами). Підвищився рівень володіння початковими конструктивно-технічними навичками та вміннями, що доводить ефективність авторської розвивальної програми.

Розроблена програма розвиваючих впливів на моторну пам'ять дітей може сприяти оптимізації процесу моторного навчання при засвоєнні ними рухових, трудових та спортивних навичок і вмінь.

Перспективними можна вважати подальші наукові розробки динаміки параметрів моторної пам'яті в представників інших вікових категорій, а також розробки прогнозу розвитку моторної пам'яті в окремих категорій досліджуваних засобами багатовимірної статистики та моделювання.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ГІПНАБЕЛЬНОСТІ З УРАХУВАННЯМ ТИПОЛОГІЇ ПАТ (патологічних акцентів особистості)
ХАРАКТЕРИСТИКИ ГІПНАБЕЛЬНОСТИ С УЧЕТОМ ТИПОЛОГИИ ПАТ (патологических акцентов личности)
CHARACTERISTICS OF HYPNOBILITY TAKING INTO ACCOUNT THE PAP TYPOLOGY (pathological accents of the personality)

© Хомуленко Б.В., м. Харків

У нашій статті ми хочемо торкнутися теми впливу патологічних акцентів особистості, те, як впливає гіпноз на індивідуума, що відбувається з ним в процесі гіпнотизації, які результати можна отримати, в залежності від особистісного профілю. У нашій статті ми вводимо термін «патологічний акцент особистості» (ПАО) або просто «акцент особистості». Даний термін ми будемо розглядати майже синонімічно терміну Карла Леонгарда – «акцентуації особистості» і будемо наділяти цей термін наступними значеннями:

– специфіка, властивість особистості є особливістю, яка в процесі реалізації зумовлює вектор невротичних процесів;

– сам по собі ПАО не є патологією, але скоріше є основою для її зростання;

– у разі гіперневротизації здатний перетворитися на повноцінний психіатричний симптом;

– ПАО зумовлює не тільки вектор невротизації, а й вектор всіх екстравертованих і інтровертованих особистісних процесів, специфіки реакції на гіпнотичний процес зокрема;

Так як ПАО здатний бути застосований в картируванні безлічі психічних і соціальних процесів, в даній статті ми торкаємося суто його ставлення до процесу гіпнотизації.

Ми будемо виділяти 8 базових ПАО, такі як:

1. Істероїдний.
2. Параноїдний.
3. Психопатичний.
4. ОКР (Обсесивно-компульсивний розлад).
5. Шизофренічний.
6. МДП (маніакально-депресивний).
7. Шизоїдний.
8. Епілептоїдний.

Істероїдний ПАО має наступні характеристики:

- швидке входження в гіпнотичний стан;
- майже повна відсутність опору гіпнотерапевту;
- перебільшення гіпнотичних ефектів;
- перебільшення терапевтичних ефектів;
- більш глибоке і швидке входження в гіпноз на публіці;
- ризик еротичного перенесення на психотерапевта;

- сильний короткостроковий і слабкий довгостроковий психотерапевтичний ефект;
- відомість бажанням в отриманні уваги.

Параноїдний ПАО має наступні характеристики:

- майже повна нездатність до гіпнотичного процесу мінімум на перших спробах роботи;
- транс якщо він з'являється, найчастіше поверхневий і неглибокий;
- зменшення гіпнотичних ефектів;
- зменшення терапевтичних ефектів;
- збільшення дискомфорту при публічному наведенні трансу;
- ризик агресивного перенесення на психотерапевта;
- відомість потребою в безпеці.

Психопатичний ПАО

- середня або висока здатність до гіпнотичного процесу;
- транс ніколи не буває дійсно глибоким;
- ризик брехні в зворотньому зв'язку щодо гіпнотичного процесу;
- формалізоване ставлення до гіпнотичного процесу;
- здатність до прояву лише деяких, «малих» трансових феноменів;
- майже повна відсутність психотерапевтичного ефекту;
- повна відсутність переваг з приводу;
- відомість нездатністю відчувати провини і сором.

ОКР ПАО

- дуже велика потреба в трансі. На відміну від істероїдного ПАО, феномени більш глибокі і «реальні»;
- робота з трансом без перебільшень трансового ефекту;
- робота з трансом без перебільшень психотерапевтичного ефекту;
- зовнішні феномени можуть бути подібні істероїдному ПАО;
- сильний як короткостроковий так і довгостроковий психотерапевтичний ефект;
- відомість почуттям провини.

Шизофренічності ПАО

- транс розширює схильність до фантазування, будь-яка ідея щодо світу і його трактування знаходить більш збочену реалізацію;
- в картині мімічних афектів в процесі індукції трансу часто домінують негативні емоційні патерни;
- транс має або онейроїдний ухил або тривожно-фобічний;
- в різних випадках індукція трансу або скрутна, або необхідні специфічні форми трансової індукції;
- трансіві постоефекти можуть мати негативний емоційний ухил і загострювати негативну психотерапевтичну динаміку.

МД ПАО

В даному випадку варто розрізняти різні ефекти в разі індукції трансу під час маніакальної і депресивної фаз.

Маніакальна фаза:

- транс середньої глибини;
- виключно позитивно орієнтований за змістом;
- завжди задоволеність трансовим процесам;
- завжди задоволеність короткостроковою психотерапевтичною динамікою;

Депресивна фаза:

- транс малої або середньої глибини;
- частіше негативно орієнтований за змістом;
- незадоволеність трансовим процесом;
- незадоволеність короткостроковою психотерапевтичною динамікою.

Шизоїдний ПАО

Відразу варто відзначити що за нашими спостереженнями транс сам по собі має винятково терапевтично дією для пацієнтів, у яких можна спостерігати шизоїдний ПАО.

- перші спроби трансової взаємодії можуть бути невдалими;
- з кожним наведенням повинна спостерігатися більш позитивна динаміка і глибший рівень гіпнотичного трансу;
- сам транс навчав індивідуума з шизоїдним ПАО почуттю контакту зі світом;
- набагато важливішим є факт наведення трансу, а не те, що саме в процесі його відбувається.

Епілептоїдний ПАО

Дуже сильна потреба в трансі. Індивідум, що володіє епілептоїдним ПАО, сприймає вербальний трансовий досвід як форму позбавлення від напруги.

- транс майже завжди глибокий;
- на відміну від істероїдного ПАО, зовнішня феноменологія трансу у епілептоїдного ПАО дуже мізерна, але внутрішні трансові феномени досить великі і різнобічні;
- глибокий транс дійсно без несвідомого прагне до удавання, так як індивідум з епілептоїдним ПАО ні на кого не хоче справити враження;
- як сам транс так і те що відбувається в ньому для індивідуума з епілептоїдним ПАО володіє сильним психотерапевтичним ефектом.

З приводу будь-якої уточнюючої інформації можете писати на:
stephensaarela@gmail.com

**ПСИХОСОМАТИЧНА ТРАНСФОРМАЦІЙНА ГРА «ШЛЯХ ДО
ФІЛОСОФСЬКОГО КАМЕНЮ»**
**ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ ТРАНСФОРМАЦИОННАЯ ИГРА «ПУТЬ К
ФИЛОСОФСКОМУ КАМНЮ»**
**PSYCHOSOMATIC TRANSFORMATIONAL GAME «WAY TO THE
PHILOSOPHERS' STONE»**

© Хомуленко Т.Б., м. Харків

Слід зазначити, що недоліком програм психологічного супроводу з розвитку й психокорекції є те, що вони потребують включення до них початкового мотивувального етапу, що збільшує їх тривалість. Вирішити таку проблему дозволяє застосування сучасних засобів ігротерапії, таких як трансформаційні ігри (Т-ігри), що за принципом побудови мають потужний мотивувальний потенціал.

Д.Майерс підкреслює, що Т-ігри захоплюють, рівень групового збудження, поряд з так званою ігровою відповідальністю, підвищують реактивність у ситуації гри.

Дієвість Т-гри забезпечує також «ефект Зейгарник» – ефект незавершеної дії та ефект очікування, який може викликати відчуття наближення успіху у досягненні мети. Крім того, за рахунок умов гри, опір учасників послаблюється і активується внутрішня мотивація за рахунок ефектів поля (К.Левін).

Історія застосування Т- ігор в психологічній практиці починається з першої психотерапевтичної Т-гри «Пори року», яка була створена відомим танатотерапевтом В.Баскаковим. Проте деякі принципи побудови та функціонування трансформаційних ігор були відомі єгипетським жрецам, буддистським та даоським монахам понад тисячу років тому.

Сучасні Т-ігри мають ряд спільних рис і характеризуються наступним.

Т-гра – є різновидом групових ігор, яка орієнтована на знаходження оптимальних шляхів, рішень в складних ситуаціях та значимих векторах активності, спрямована на роботу з особистими запитами щодо досягнення цілей учасників в умовах змодельованого середовища та символічного розгортання сюжету або ритуалу.

У Т-грі відображаються суб'єктивні (психологічні, особистісні, міжособистісні, світоглядні, сенсожиттєві), а не об'єктивні категорії.

У грі, за переконанням Ретюнських Л.Т., в результаті зустрічі звичайного, об'єктивного та ігрового світів формується суб'єктивна реальність, через яку учасник створює свою ігрову історію та інтерпретує події на шляху гри. Оскільки в ігровий процес вбудована особиста мета, цей світ суб'єктивної реальності стає проявленим.

Аналіз відомих Т-ігор дає можливість стверджувати, що проходячи етапи Т-гри людина набуває нового досвіду:

– аналізу ресурсів та обмежень;

- ресурсного використання символів;
- інтерпретації метафор;
- прийомів використання візуалізацій;
- вербалізації внутрішніх подій.

В результаті відбувається перебудова внутрішньої картини світу і самої системи внутрішнього простору. Крім того, учасник отримує зворотній зв'язок від внутрішньої реальності, що дає можливість скорегувати власний спосіб дій. Метою Т-гри є:

– створення умов для екологічної діагностики паттернів та сценаріїв своєї поведінки, власних установок та переконань як причин поточної ситуації;

– пошук таких моделей взаємодії із зовнішнім світом та векторів розгортання змісту внутрішнього світу, які сприяють успіху у досягненні цілей та прагнень. При реалізації мети Т-гри важливим є створення таких умов для завершення гри, які забезпечують у учасників рефлексію того, що здійснено та запуск значних особистісних трансформацій.

Враховуючи можливості Т-гри для реалізації розвивальних, психокорекційних та психотерапевтичних цілей і недостатність науково операціоналізованих, коректно апробованих та верифікованих Т-ігор із психосоматичною спрямованістю актуальними виявляються науково-методичні розробки зазначеного формату.

Метою роботи була експериментальна розробка психосоматичної Т-гри (ПСТГ) «Шлях до Філософського каменю».

Гра – це форма здійснення діяльності чи поведінки, яка відрізняється полімотивацією (поєднанням інтересу до процесу і результату) їх суб'єкта, засобами символізації, інтерактивності, дивергентності і проявляється в ієрархічній реалізації імітативної, рольової, змагальної та маніпулятивної функцій. Методика передбачає цілеспрямований вплив на особливості функціонування тілесного Я та сприяння процесу індивідуалізації за рахунок:

а) активізації імагінації, внутрішньої уваги, інтрацепції, символізації, трансцендентної функції психіки;

б) актуалізації внутрішнього діалогу з тілесним Я, інтернального локусу контролю за тілом, пізнавальної активності, спрямованої на архетипічні структури, пов'язані з символікою цілісності;

в) каталізації синхроній і проєкцій, як матеріалу для усвідомлення та досягнення почуття інтегрованості.

Об'єктом моделювання гри є етапи актуалізації Архетипу Самості, алхімічною метафорою якого є «Шлях до Філософського Каменю». Засобами актуалізації цього процесу в грі є: активація імагінації, концентрація на внутрішніх відчуттях, каталізація синхроній, метафоризація тіла, вербалізація внутрішніх відчуттів і переживань. Середовище гри – алхімічна лабораторія, в якій від 4 до 8 алхіміків (учасників) під керівництвом магістра (ведучого) ідуть шляхом створення Філософського

Каменю.

Етапи гри – нігредо (чорний), альбедо (білий), цитринітас (жовтий), рубедо (червоний) – є назвами етапів алхімічного процесу, етапів актуалізації Архетипу Самості та етапів психотерапевтичного процесу в юнґіанській термінології. За сценарієм гра схожа на ритуал. Ритуал – це сукупність встановлених звичаєм ролей та дій, які об'єднані традиційними життєвими ситуаціями і викликають зміну стану свідомості. Кожен, хто його проходить – отримує «Панацею», засоби отримання ресурсних станів та осяяння щодо обмежень на шляху до мети. Процес розгортання гри є рухом гравців від статусу алхіміка-неофіта (початківця) до статусу алхіміка-адепта (того, що отримав «Панацею») спочатку по клітинам внутрішнього кола (символ душі), а потім по клітинам зовнішнього квадрата (символ тіла), створюючи «квадратуру кола» – символ Філософського Каменю і метафора психосоматичної єдності.

Перед початком реалізації основних етапів важливе місце у грі посідає підготовчий етап, на якому гравці, по-перше, здійснюють вибір однієї з 8 ролей Алхіміка, аналізуючи свій свідомий і випадковий вибір. Вісім ролей виділяються, ґрунтуючись на культурно-історичному змісті символіки архетипу Алхіміка, який включає прагнення, пов'язані з творінням, трансформацією, інтеграцією, пізнанням, здоров'ям, золотом. Зазначені прагнення входять до переліку векторів активності людини на різних етапах її становлення з урахуванням культурно-історичної ситуації їх життєіснування.

У гру учасник вступає з роллю, яка є остаточним вибором і зміст якої конкретизується особистою метою (запитом) і символікою обраного каменя, який виконує функцію фішки (піріт, лазуріт, амазоніт, флюорит, бірюза, місячний камінь, нефрит, танзаніт).

По-друге, підготовка до основної частини гри передбачає:

– знайомство з символікою послідовності процесу пошуку Філософського Каменю, яка відображена в десяти психотерапевтичних юнґіанських картах «Rosarium Filosofoum»;

– оволодіння прийомами активної уяви з опорою на зміст тих карт «Rosarium Filosofoum», які гравець обирає як такі, що містять ресурс та симптом гравця. Ці карти та їх вибір піддається обговоренню та рефлексії Гравець відповідає на запитання, що активізують імаґінацію, зокрема: які асоціації викликає і що символізує обрана карта? С ким би ти хотів(-ла) поговорити? Хто це? Щоб ти хотів(-ла) спитати? Що тобі відповіли?

– усвідомлення того, на якому етапі реалізації мети у своєму житті знаходиться гравець, що визначається мірою співпадання особистого розкладу послідовності «Rosarium Filosofoum» з правильною послідовністю.

На етапі Нігредо актуальним є стан «Профана», існування якого обумовлене неусвідомленими установками, які є не тільки обмеженнями у досягненні мети, але і причинами хвороб. Осмислення неусвідомлених

обмежень дає можливість перейти на наступний етап. В якості формулювань обмежень використані матеріали древніх даоських текстів, присвячених проблемам психосоматики, здоров'я і хвороби, єдності душі і тіла, які містяться в колоді карт «Обмеження Профана». На цьому етапі обговорення спрямовано на активізацію імагінації, інтеграцію досвіду, усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків зовнішнього та внутрішнього простору, каналізацію синхроній та проєкцій, деталізацію засобів досягнення мети. Це досягається шляхом обговорення таких питань: Як ти розумієш ці обмеження? Як це може завадити на шляху до мети? Яка частина тебе каже «ні» цьому обмеженню? Хто це? Спитай чому? Поясни йому. Чи хочеш ти почути думку інших? Що, з того що я хочу сказати іншим, я маю сказати собі?

На наступному етапі гри (Альбеда) актуальним є стан внутрішнього споглядання. На цьому етапі гри починається рух (який задає жереб – білий кубик) по клітинам кола, на яких розположені 12 абстрактних архетипічних символів, споглядання яких з активацією візуальної, аудіальної та кінестетичної модальності дає можливість вийти за допомогою колоди «Сила та Мудрість води» на стани, які аналізуються як ресурсні і обговорюються як такі, що сприяють досягненню мети.

Після проходження гравців по колу, на етапі Цитринітас актуальним є процес усвідомлення ресурсів. За допомогою жереба (жовтий кубик) гравці отримують від 1 до 6 з 21 карт колоди «Поради від Даоса», які сприяють усвідомленням для підтримки «Шляху» (до мети, до Філософського Каменю, життя, Самості). Кожна із порад коментується гравцями у зв'язку з метою і обговорюється за бажанням з іншими.

На етапі Рубеда актуальним є процес інтеграції. На цьому етапі починається рух по клітинам зовнішнього квадрата, символом якого є «квадратура кола» – метафора єдності душі і тіла. По квадратурі розположені п'ять органів розподільників енергії «ци» – печінка, серце, нирки, легені, селезінка та тимус. Останні клітки почергово заповнюються гравцями з колоди «органи» випадково витягнутою картою (однією з 18).

Починає рух по квадрату гравець, який першим закінчив рух по колу. Номер клітини показує жереб – червоний шестигранник. Робота гравця з органом передбачає систему дій – персоніфікація, асоціації, візуалізація, аналогізація.

Перші три дії – підготовчі (ідентифікація, візуалізація, афірмація), четверта – основна, спрямована на психологізацію органа, частини чи підсистеми тіла за допомогою аналізу ресурсів і обмежень, які містяться в тілесній метафорі (колода «Метафори органів»).

На завершнні гри кожен учасник отримує «Панацею» (відповідна колода карт) – що містить патерни дій, які є ресурсами, що забезпечують досягнення індивідуальної мети.

На етапі рефлексії учасники гри мають визначитись у ресурсних

станах (медитативність, безтурботність, впевненість, натхнення, зацікавленість, уважність, мрійливість, приплив енергії, розслабленість, передчуття, емоційний підйом, відчуття свободи, інтелектуальний підйом, спрямованість, спокій, відчуття шляху), які актуалізувалися в грі та інсайтах, які були отримані щодо їх причин та наслідків, щодо власних дій та вчинків.

МЕТОДИКА ПРОЕКТИВНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТІЛЕСНОГО Я МЕТОДИКА ПРОЕКТИВНОЙ ДИАГНОСТИКИ ТЕЛЕСНОГО Я TECHNIQUE OF PROJECTIVE DIAGNOSTICS OF CORPORAL I

© Хомуленко Т.Б., Крамченкова В.О., м. Харків

Методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» є самостійним інструментом для вивчення ознак психосоматичної компетентності особистості, яка відповідає сучасним вимогам до психометричного обґрунтування особистісних методик. Психосоматична компетентність розуміється як система здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я.

У структурі запропонованої методики входять наступні шкали, які виявляють ознаки психосоматичної компетентності:

1) *обізнаність* – знання про тіло взагалі та про власне тіло, як продукт пізнання і аналізу власного тілесного досвіду;

2) *прийняття* – позитивне та адекватне ставлення до тіла, яке проявляється в почуттях зацікавленості, турботи, дружелюбності, впевненості, захищеності, спокою;

3) *інтрацептивність* – здатність фіксувати та концентрувати увагу на внутрішніх відчуттях, яка проявляється у їх диференційованій вербалізації;

4) *метафоричність* – здатність до застосування образних порівнянь та аналогій для характеристики власного тіла, основана на асоціативності мислення;

5) *каузальність* – здатність вбачати у тілі причину і наслідок подій внутрішнього і зовнішнього простору людини;

6) *діалогічність* – здатність вести внутрішній діалог між «Я в тілі» і «Я тіло»;

7) *суб'єктивність* – здатність до суб'єкт-суб'єктної внутрішньої комунікації та взаємодії з тілесним Я;

8) *інтегративність* – включеність психіки і тіла в процеси один одного і їх взаємовплив.

В процесі обробки та інтерпретації результатів тестування оцінюється кількість варіантів завершення речень та їх емоційно-оцінний тон. Методика може бути використана для психодіагностики системи здатностей когнітивного компоненту тілесного Я, що пов'язана із

прийняттям свого тіла, як складової цілісного організму, та обумовлює саморегуляцію засновану на досвіді застосування внутрішнього діалогу з тілесним Я особистості на різних етапах онтогенезу, починаючи з юнацького віку.

ТРЕНІНГ «ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ВИВЧЕННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕНОСТІ ПОТРЕБ ДИТИНИ ТА СІМ'Ї»

ТРЕНІНГ «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИЗУЧЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЕБЕНКА И СЕМЬИ»

TRAINING «USE TECHNOLOGY TO LEARN THE NEEDS OF THE CHILD AND FAMILY»

© Хорошева Т.В., м. Полтава

В період тотального реформування всіх сфер життєдіяльності держави ускладнюються і умови для гармонійного функціонування сім'ї. Важливим є раннє виявлення ознак порушення забезпеченості потреб дитини та своєчасне надання батькам відповідної допомоги. Актуальність теми тренінгу обумовлена необхідністю оновлення принципів роботи в закладах освіти з сім'єю та оволодіння спеціалістами сучасним інструментарієм.

Технологія оцінки потреб дитини та її сім'ї дозволяє вивчити стан розвитку дитини, здатність батьків задовольняти потреби дитини, виявити складні життєві обставини, які сім'я не може подолати самотійно, визначити коло спеціалістів для надання підтримки дитині та сім'ї, межі втручання. Основу концепції технології становить модель оцінки яка базується на трьох основних компонентах: потреби для розвитку дитини, батьківський потенціал, фактори сім'ї та середовища.

Цільова аудиторія учасників тренінгу «Використання технології вивчення забезпеченості потреб дитини та сім'ї» – це практичні психологи, соціальні педагоги та інші педагогічні працівники закладів освіти. Завданнями тренінгу є ознайомлення учасників з технологією, формування системного підходу до психологічного супроводу та соціально-педагогічного патронажу дитини та сім'ї на основі сучасних підходів; формування відповідальної професійної та особистісної позиції, вміння приймати неупереджені рішення та відстоювати свою позицію; відпрацювання навичок командної взаємодії фахівців; сприяння міждисциплінарній взаємодії в інтересах дитини.

Тренінг розрахований на 16 академічних годин (два дні). Ключові поняття теми: найкращі інтереси дитини, дитина в захищеному середовищі, потреби дитини, особистість, закономірності розвитку особистості, вікова періодизація, прив'язаність, відновлення, оцінка сильних сторін, оцінка потреб, принципи та методи оцінки, міждисциплінарна взаємодія.

Перша частина містить роботу на опрацювання та усвідомлення концептуальних ідей технології та наукового підґрунтя (теорії розвитку

особистості, вікової періодизації, теорія прив'язаності Дж. Боулбі); аналіз моделі вивчення та оцінки потреб дитини «Трикутник потреб дитини»; відпрацювання навичок аналізу інформації та роботи з упередженнями, навичок працювати в команді та узгоджувати спільне рішення, визначати межі своєї професійної компетентності та відповідальності; практична робота з інструментарієм (бланк «Акт оцінки потреб дитини та сім'ї», бланк «Повідомлення про дитину, сім'ю, яка перебуває або може потрапити у складні життєві обставини»). Після проходження першої частини тренінгу учасники отримують методичні матеріали для практичного використання в роботі з дітьми, педагогами, батьками (протягом 2 місяці).

Питання другої частини тренінгу: методи роботи з дитиною та сім'єю у кризовий період; критерії визначення складності ситуації для підготовки висновку та планування подальшої роботи спеціалістів закладу освіти з проблемою; розвиток комунікативних навичок спеціаліста; психологічні особливості та відпрацювання стилю спілкування з батьками.

У тренінгу використані різні організаційні форми роботи: коло, групова, в малих групах, в парах, акваріум, індивідуальна робота. Запропоновано такі методи роботи як міні-лекція, мозковий штурм, презентація, карусель, аналіз проблемної ситуації, індивідуальні та групові завдання, рольова гра.

Говорячи про готовність фахівців до впровадження технології в закладах освіти варто звернути увагу на їх вмотивованість та переконання. Обов'язкова рефлексія учасників в ході тренінгу забезпечує усвідомлення ними ідеології та філософії здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини виходячи з її найкращих інтересів. Напрямки використання матеріалів тренінгу учасниками: психологічний супровід та соціально-педагогічного патронаж в закладі освіти дітей із сімей, які знаходяться у складних життєвих обставинах; підвищення психологічної компетентності педагогів; підвищення психологічної компетентності батьків.

Програма тренінгу апробовано упродовж 2017-2018 років центром практичної психології і соціальної роботи Полтавського ОШПО для спеціалістів психологічної служби та педагогів області.

КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЕВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

CORRECTION AND DEVELOPMENT OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

© Циганенко О.М., м. Полтава

Важливим завданням сьогодення для сучасної освіти є оптимальна реалізація потенційних можливостей кожної дитини, підготовка її до активної життєдіяльності.

У наш час, який насичений нестабільністю та стресовими ситуаціями, педагоги та батьки все частіше зустрічаються з неадекватними формами поведінки дітей та з труднощами дитячої адаптації до мінливих умов життя. Дитина потрапляє в складні ситуації, які іноді набувають для неї вираженого кризового характеру. Через свої вікові та особистісні особливості діти (особливо з розумовою відсталістю) можуть легко піддаватись негативним соціальним впливам та стресовим обставинам. Їм важко керувати своїми почуттями, вони схильні до імпульсивної та агресивної поведінки, мають підвищений рівень тривожності.

Якщо дитина несприйнятлива, байдужа, емоційно скупа, не вміє захоплюватися, радіти, глибоко співчувати, вона характеризується низькою соціальною компетентністю. Цей недолік вимагає розширення уявлень дитини про розмаїття людських почуттів.

Проблема емоційно-вольової сфери у розвитку дитини сьогодні досить актуальна, саме емоційний розвиток і виховання є фундаментом, на якому і закладається все життя, реконструюється будівля людської особистості.

Дітям з особливими освітніми потребами необхідні, з одного боку, яскраві емоційні враження, а з іншого боку – ігри, вправи, які допомагають навчитися усвідомлювати емоції, керувати ними.

Формування і корекцію недоліків емоційно-вольової сфери необхідно розглядати в якості однієї з найбільш пріоритетних завдань виховання та розвитку дитини.

Метою даної програми є розвиток емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами, формування в них усвідомленого прийняття емоцій; навчання умінню адекватно виявляти емоційні стани.

Завданнями корекційно-розвивальної програми є ознайомлення дітей зі світом емоцій та почуттів; розвиток умінь виражати свої почуття; розвиток вміння розпізнавати емоційні стани інших людей; розвиток довільної регуляції поведінки та свого емоційного стану; зняття тривожності, агресивності; створення в школярів позитивного емоційного настрою, підвищення групової згуртованості.

Методи реалізації завдань: ігри на взаємодію, рольове програвання моделей бажаної поведінки в різних життєвих ситуаціях, вільне та тематичне малювання; дидактичні, психомоторні та рухливі ігри, етюди-релаксації, танцювальні хвилинки, ритміко-тілесні вправи, тілесні релаксації, бесіда, обговорення розповідей, ігор тощо.

Учасниками програми були діти молодшого шкільного віку, що мають порушення в розвитку (згідно висновків та рекомендацій ПМПК) та в яких виявлено низький рівень розвитку емоційно-вольової сфери: діти, у яких виявлено високий рівень тривожності, імпульсивності, агресивності, занижена самооцінка. (щодо подальшої корекційно-розвивальної роботи). Оптимальна кількість дітей у групі 4-6 осіб.

Програма складається з 20 занять, тривалість кожного 25-35 хвилин. Заняття проводилися 1 раз на тиждень. Тривалість циклу – від 3 до 4 місяців.

З метою відстеження динаміки в розвитку та з'ясування результативності занять комплексне обстеження розвитку дитини здійснюється спеціалістами закладу (психологом, дефектологом, соціальним педагогом) двічі на рік. Результати обстеження заносяться до загального протоколу.

Ефективність програми визначалася кількісними та якісними змінами, які відбуваються у дітей після проведення корекційно-розвивальних занять. Для цього порівнювалися результати вхідної і вихідної діагностики, а також результати спостереження за дітьми. При спостереженні фіксувалися позитивні зрушення в розвитку емоційно-вольової сфери:

- зниження рівня тривожності, агресивності, імпульсивності,
- розвиток вміння розпізнавати емоційні стани,
- оволодіння прийомами регуляції свого емоційного стану,
- підвищення впевненості у своїх силах, почуттях,
- позитивне ставлення до однолітків, дружні стосунки між ними, прояви емпатії, вміння співчувати,
- орієнтація у правилах поведінки, володіння різними формами і способами спілкування.

Ефективність занять значною мірою залежить від тісної взаємодії з педагогічним колективом та батьками. Тому доцільно проводити корекційно-розвивальні заняття з дітьми, психологічну просвіту педагогів із проблеми емоційно-вольового розвитку дітей, психологічну просвіту батьків та педагогів щодо забезпечення емоційної рівноваги дітей.

Результати корекційно-відновлювального впливу будуть неоднорідними та розтягнутими в часі, оскільки залежать від потенційних можливостей дитини, враховуючи структуру її аномального розвитку.

Корекційно-розвивальна програма була апробована в Микільському навчально-реабілітаційному центрі Полтавської області протягом 2014-2015 навчального року.

**КОРЕКЦІЯ ТА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С
ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ
CORRECTION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE SPHERE OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

© Циганенко О.М., м. Полтава

Важливим завданням сьогодення для сучасної освіти є оптимальна реалізація потенційних можливостей кожної дитини, підготовка її до
90

активної життєдіяльності. Але підготувати до самостійного життя здорову дитину і дитину з особливими потребами – різні речі.

Діти з особливими потребами мають певні особливості у розвитку пізнавальної та емоційної сфер. Це проявляється у зниженій працездатності, пізнавальній активності, в емоційно-вольових розладах.

Структура інтелектуальних порушень поєднується з порушеннями моторики, мовлення, сприймання, пам'яті, уваги, емоційної сфери, довільних сфер поведінки. Такі діти здатні до розвитку, хоча він і здійснюється уповільнено, нетипово, іноді з різкими відхиленнями, однак це справжній розвиток, у процесі якого відбуваються і кількісні, і якісні зміни всієї психічної діяльності дитини.

При роботі з дітьми з особливими освітніми потребами слід враховувати первинні порушення у структурі дефекту, проте педагогічні зусилля потрібно спрямувати на вторинні та подальші ускладнення, бо саме вони і піддаються корекційному впливу.

Основною місією практичного психолога Микільського навчально-реабілітаційного центру Полтавської області є не лише виявлення особливостей відхилень у розвитку дитини, а і розкриття тих збережених шляхів, за допомогою яких ці відхилення можна дещо компенсувати в умовах адекватного для даної дитини навчання. Як показує багаторічний досвід роботи – тільки постійна стимуляція пізнавальної активності та створення умов для пізнавальної діяльності дітей з порушеннями розумового розвитку сприяє зменшенню різниці між відхиленнями та нормою та забезпечує в подальшому успішну інтеграцію таких дітей у суспільство. Тому з метою покращення умов для розвитку школярів постало питання щодо розробки даної програми.

Метою програми є розвиток пізнавальної сфери, створення сприятливих умов для саморозвитку дітей.

Завдання програми:

- зняття емоційного напруження, створення емоційно-комфортної атмосфери та сприятливих умов для саморозвитку дітей;

- корекція та розвиток пізнавальних процесів: відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті;

- корекція та розвиток розумових операцій: узагальнення, абстрагування, аналіз, синтез, порівняння, гнучкість, критичність;

- розвиток загальної та дрібної моторики рук.

- розвиток комунікативних умінь і навичок;

Принципами побудови програми є:

- врахування вікових та психологічних особливостей дітей з вадами розумового розвитку;

- системність та послідовність корекційних занять;

- єдність діагностичних і корекційних методів.

У програмі використані такі методи: ігри, дидактичні та психомоторні

вправи, психогімнастика, самомасаж, релаксаційні вправи, робота з казками та загадками, образотворча діяльність.

Учасники: програма розрахована на учнів 10-12 років, що мають порушення в розвитку (згідно висновків та рекомендацій ПМПК щодо подальшої корекційно-розвивальної роботи). Оптимальна кількість дітей у групі: 4-6 осіб. З дітьми, які потребують більшої уваги або не можуть працювати в групі, заняття проводяться індивідуально.

Програма складається з 20 занять, тривалість кожного 35-40 хвилин. Заняття проводяться 1 раз на тиждень. Тривалість циклу – від 3 до 4 місяців.

Перед початком корекційно-розвивальної роботи проводиться дослідження рівня інтелектуального розвитку дітей за «Методикою діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів» (Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г.). Після проведення вхідної діагностики формувалися корекційні групи.

З метою відстеження динаміки в розвитку та з'ясування результативності занять комплексне обстеження розвитку дитини здійснюється спеціалістами закладу (дефектологом, логопедом, психологом) двічі на рік в рамках засідань шкільної ПМПК. Результати обстеження заносяться до загального протоколу.

Ефективність програми визначається кількісними та якісними змінами, які відбуваються у дітей після проведення корекційно-розвивальних занять. Для цього порівнюються результати вхідної і вихідної діагностики, а також результати спостереження за дітьми. Проте результати корекційно-відновлювального впливу будуть неоднорідними та розтягнутими в часі, оскільки залежать від потенційних можливостей дитини, враховуючи структуру її аномального розвитку.

Корекційно-розвивальна програма була апробована в Микільському навчально-реабілітаційному центрі Полтавської області протягом 2013-2015 навчального року.

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ ІМПЛІЦИТНИХ ТЕОРІЙ ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ ИНТЕЛЛЕКТА УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

TECHNIQUE OF DIAGNOSTICS OF IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE OF PUPILS OF THE MAIN SCHOOL

© Щербаква О.О., м. Харків

Опитувальник імпліцитних теорій інтелекту було розроблено К. Двек. Російськомовна адаптація методики була здійснена Т. Гордєвою. Нами було перекладено на українську мову 12 пунктів методики Т. Гордєвої. Перевірка надійності методики показала, що для 6 пунктів кінцевої версії показник альфа Кронбаха становить 0,819. До першого фактора (інформативність 44,7%) увійшли 4 пункти, що позначають фактор шкали

ролі зусиль, який відображає віру у те, що знання та компетентність можна здобути через старанність та докладання зусиль. Другий фактор (інформативність 16,9%) об'єднав два пункти, що відображають шкалу роль здібностей, яка вказує на переконаність у тому, що інтелект неможна розвинути. Тест-ретестова надійність висока і становить $r = 0,831$.

**ПСИХОДІАГНОСТИКА НАПОЛЕГЛИВОСТІ У ВИКОНАННІ
ДОМАШНЬОГО ЗАВДАННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
ПСИХОДІАГНОСТИКА НАСТОЙЧИВОСТІ В ВИПОЛНЕННІ
ДОМАШНЕГО ЗАДАНИЯ УЧЕНИКОВ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
PSYCHODIAGNOSTICS OF THE PERSISTENCE OF FULFILLING
HOMEWORK BY STUDENTS OF THE MIDDLE SCHOOL**

© Щербакова О.О., м. Харків

Опитувальник наполегливості школярів при виконанні домашніх завдань було розроблено Т.О.Гордєєвою (Гордєєва, 2013). Нами було перекладено на українську 21 твердження опитувальника. При перевірці надійності опитувальника було здійснено перевірку статистики альфа Кронбаха для 21 пункта, яка становила 0,614, що є нижчим прийнятого значення 0,7. Після видалення пунктів 8, 9, 14, 16, які погіршують одномоментну надійність, показник альфа збільшився до 0,743, що є достатнім.

У результаті факторизації даних за процедурою Варімакс-обертання по 17 твердженням опитувальника було утворено чотири фактори, що пояснюють 59,4% дисперсії. Зміст першого фактору (19,8% дисперсії, факторна вага становить 3,37) утворили пункти 2 (0,739), 3 (0,400), 5(0,716), 10 (0,633), 12 (0,792), 19 (0,757), 20 (0,532). Зміст зазначеного фактору відповідає інтегральному показнику наполегливості і характеризує такі вольові якості учня, як завзятість, наполегливість, посидючість, старанність і терплячість.

Другий фактор (14,5%; 2,45) містить пункти 1 (0,831), 7 (0,862), 15 (0,458), 18 (0,753). Зміст фактору розкриває усвідомлення учнем прагнення батьків допомогти із виконанням домашнього завдання. Фактор був названий «Допомога батьків у виконанні домашнього завдання».

Третій фактор (13,7% дисперсії, 2,33 – факторна вага) представлений пунктами 4 (0,784), 11 (0,643), 21 (0,849). Фактор був названий «Батьківський контроль у виконанні домашнього завдання».

Четвертий фактор (11,3%; 1,92) містить пункти 6 (0,773), 13 (0,750), 17 (0,676). Зміст фактору пояснює «Тривожність під час виконання домашніх завдань». Кінцевий варіант опитувальника наведено нижче:

1. Мої батьки завжди готові допомогти мені з уроками, якщо я прошу їх про це.
2. Я завжди намагаюся доробити домашнє завдання до кінця.
3. Якщо я докладу зусилля, то можу виконати всі уроки.

4. Мої батьки часто наполягають на тому, аби контролювати виконання домашніх завдань.

5. Зазвичай я дуже старанно виконую домашні завдання.

6. Іноді мені здається, що я погано розумію, як виконувати домашні завдання.

7. Мої батьки завжди допомагають мені виконувати домашнє завдання, якщо у мене виникають труднощі.

8 (10). Я точно знаю, що повинен (повинна) робити, аби успішно впоратися з домашніми завданнями.

9 (11). Іноді мої батьки намагаються допомагати мені з уроками, хоча я не прошу їх про це.

10 (12). Навіть коли домашні завдання великі й нецікаві, я примушую себе виконати їх якнайкраще.

11 (13). Коли я не розумію чогось у домашніх завданнях, то сильно засмучуюсь і не знаю, що робити.

12 (15). Мої батьки часто запитують, чи потрібна мені їхня допомога

13 (17). Коли я намагаюся зрозуміти складні завдання, то часто усвідомлюю, що їх ніколи не зрозумію.

14 (18). Якщо я чогось не зрозумів (ла) у домашньому завданні, то завжди зможу запитати у батьків.

15 (19). Я завжди намагаюся виконати домашні завдання якнайкраще.

16 (20). Зазвичай я дізнаюся про щось нове, виконуючи домашні завдання.

17 (21). Зазвичай мої батьки уважно стежать за тим, як я виконую домашні завдання.

Частина 2

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ



Аркатова О.С.

*Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди,
м. Харків*

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНУ «ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ» У ПСИХОЛОГІЇ

В умовах глобальних соціальних змін, коли трансформації в різноманітних сферах суспільного життя впливають не тільки на мікросоціальні процеси, але й відображаються на особистому житті людей, змінюють їх цінності, норми, культуру, дослідження життєвих стратегій набуває особливого значення.

Термін «життєві стратегії» було запропоновано Шарлотою Бюлер (1933). Вона розглядала життєвий шлях особистості як індивідуальне та особисте життя в динаміці. Індивідуальний психологічний розвиток Ш.Бюлер аналізувала в світлі підсумків життя і реалізації внутрішньої сутності людини. Людське життя вона представляла як процес становлення цільових структур особистості. Головною рушійною силою розвитку Ш.Бюлер вважала потребу особистості в самоздійсненні. При цьому самоздійснення розуміється як підсумок життєвого шляху, коли «цінності і цілі, до яких людина прагне свідомо чи несвідомо отримали адекватну реалізацію». Але разом з тим самоздійснення можна розглянути і як процес, який в різні вікові фази може виступати то як добре самопочуття, то як переживання завершення дитинства, то як самореалізацію. Повнота самоздійснення, зазначала Ш.Бюлер, залежить від здатності особистості ставити цілі, які найбільш адекватні її внутрішній суті.

На противагу Ш.Бюлер, С.Л.Рубінштейн розглядав поняття «життєвий шлях» не як рух людини вперед, а як рух особистості в гору, до вищих, більш досконалих і кращих форм людської сутності. На думку С.Л.Рубінштейна життєвий шлях – це історія становлення особистості в певному суспільстві, яка підпорядкована соціальним закономірностям. Життєвий шлях особистості не тільки відображає закономірності громадського способу життя, скільки втілює і індивідуалізує ці закономірності.

К.А. Абульханова-Славська сформувала більш точне визначення поняття «Життєві стратегії», в якому головною ознакою є не самовдосконалення, а індивідуальні особливості людини. Вона визначила його як здатність проектувати життя з урахуванням своїх індивідуальних особливостей, типовим особистості, і як засіб розв'язання суперечностей між зовнішніми і внутрішніми умовами життя, перетворення умов, ситуацій життя відповідно до цінностей людини.

Виходячи з цього визначення, можна виділити три основні ознаки життєвих стратегій: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу/маю» і створення умов для самореалізації та творчого пошуку.

Ю.М.Різник ті Є.А.Смирнов розглядають поняття «життєві стратегії» як спосіб свідомого планування і проектування людиною свого життя за

допомогою поетапного формування її майбутнього, тобто формування певної життєвої перспективи.

На відміну від вищевказаної думки є ідея О.С.Васильєвої та Е.А.Демченко про те, що «життєва стратегія» – це такий спосіб життя, система цінностей і цілей, реалізація яких дозволяє людині зробити його життя найбільш ефективним.

З точки зору П.Г. Постнікова «життєва стратегія» – це цільовий орієнтир всієї освітньої системи, необхідний для створення умов, які сприяють гармонійному розвитку особистості школяра на різних етапах здобуття освіти, впливаючи на формування його життєвої позиції і усвідомлення учнями свого життєвого покликання, визначення ними способів реалізації поставлених цілей в житті.

О.А. Вороніна, під стратегією життя розуміє індивідуальний спосіб проектування і реалізацію людиною життєвих цілей у часовій перспективі з урахуванням своїх ціннісних орієнтацій, смислів власного життя.

Р.А. Плаєва і І.І. Савіна запропонували своє авторське визначення. В цьому визначенні життєва стратегія – це усвідомлено заплановані і спроектовані найближчі і віддалені життєві плани особистості на майбутнє. Вони базуються на термальних і інструментальних цінностях – цілях і умовах, що сприяють її самопросуванню і підвищенню рівня якості життя, та поставлені відповідно до її індивідуальних інтелектуально-творчих можливостей, життєвого досвіду і дозволять людині зайняти активну суб'єктивну життєву позицію.

Розглядаючи зазначені погляди дослідників «життєвих стратегій», це поняття можна згрупувати за такими ознаками, як зосередженість на самопросуванні особистості, термальні і інструментальні цінності і цілі, створення умов для поліпшення якості життя, планування майбутнього.

Артеменко В.І.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ВАГІТНОЇ ЖІНКИ

Психологічна готовність до материнства і методи її формування набувають останнім часом все більшу актуальність серед проблем психології розвитку. Це пов'язано як із зростанням демографічних проблем, наприклад, зниженням потреби в дітях, про що попереджають соціологи, зростанням девіантного материнства, числа відмов від дитини і тому подібне. З іншого боку, подібний інтерес обумовлений увагою до проблем особового розвитку дорослої жінки, у тому числі, у зв'язку з її новою роллю – роллю матері.

Під час вагітності у більшості жінок змінюється ставлення до оточуючих, вони по-особливому реагують на зовнішні і внутрішні подразники. Ще складніше виглядає ситуація, коли вагітність

незапланована, а сімейна ситуація не така стійка, як хотілося б.

Зміни, що стаються з вагітною жінкою протягом усієї вагітності, не можуть не зачепити суттєвим чином її сім'ї, відносин у ній, і передусім вони позначаються на стосунках із чоловіком.

Мета статті – дослідити особливості особистості жінок, які народжують вперше та жінок, у яких це не перша вагітність.

Результати дослідження та їх обговорення. За допомогою методики «Ставлення вагітної» (автором якої є І.В. Добряков) було виявлено зв'язки, на яких відображено ставлення жінок, яка народжує вперше до своєї вагітності та ставлення жінок, для яких це вже не перша вагітність. Концептуальною основою створення тесту послужила теорія психології відносин В. М. Мясіщева, що дозволяє розглядати вагітність через призму єдності організму і особистості.

Дивлячись на результати кореляцій між методикою «Ставлення вагітної», тобто типами вагітності з методикою «Особистісний диференціал» можна зробити наступні висновки (*Дивись таблицю 1*). Незважаючи на те, чи вагітна жінка вперше, чи це для неї не перша вагітність, вона тверезо оцінює свої можливості. Тому і отримано наступні результати: вагітна жінка з оптимальним типом вагітності ($r_{xy} = -0,34^*$, $p < 0,05$) оцінює себе як жінку, яка не може в повній мірі виконувати ті справи, які вона виконувала до вагітності. Вагітність її не обтяжує, але вона турбується про своє здоров'я та здоров'я майбутньої дитини, жінка відчуває себе менш сильною, як раніше ($r_{xy} = -0,37^*$, $p < 0,05$). Також кожна жінка при оптимальному типі вагітності розуміє, що не може вести такий же само активний образ життя, як до вагітності ($r_{xy} = -0,44^*$, $p < 0,05$). Так, якщо жінка займалася, наприклад, раніше займалась важкою атлетикою, то на час вагітності доведеться забути про свої деякі захоплення. А ось, наприклад, вагітні з депресивним типом можуть більш яскраво переживати той факт, що не можуть бути такими активними, як раніше. При цьому можна побачити, що між цими двома факторами більш тісний зв'язок ($r_{xy} = -0,45^{**}$, $p < 0,005$).

Що стосується жінок, з ейфорійним типом вагітності, то можна побачити, що вони більш позитивно реагують на свою вагітність (*Дивись таблицю 1*). Так, жінки цього типу вагітності почувують себе піднесено, вони продовжують вести активний образ життя, бо «відчувають» свою дитину, такі жінки більш екставертовані та товариські ($r_{xy} = 0,52^*$, $p < 0,05$), особливо це стосується тих жінок, що народжують вперше ($r_{xy} = 0,709^*$, $p < 0,05$). Також більш тісний зв'язок за шкалою С-сила показує ($r_{xy} = 0,51^{**}$, $p < 0,005$), що жінка впевнена в собі, в своїй незалежності, схильності розраховувати на власні сили у важких ситуаціях. Дивлячись на показники за шкалою О-оцінка ($r_{xy} = 0,32^*$, $p < 0,05$), можна сказати, що у такої жінки більш високий рівень самоповаги, в певному сенсі задоволена собою. Вона відчуває себе більш привабливою та вважає, що такою її бачать навколишні.

Таблиця 1

Взаємозв'язок типів вагітності з методикою «Особистісний диференціал»

Типи вагітності	Методика «Особистісний диференціал»		
	Шкала О-оцінка	Шкала С-сила	Шкала А-активність
Оптимальний	- 0,34*	-0,37*	- 0,44*
Гіпогестогнозичний	0,08	0,13	-0,22
Ейфорійний	0,32*	0,51**	0,52*
Тривожний	0,0605	-0,0019	0,21
Депресивний	-0,18	-0,202	-0,45**

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,005$

Деякі чоловіки можуть побоюватися за здоров'я дружини або відвертатися від її зміненої зовнішності, в той час як іншим цей стан подобається. Тому ми можемо побачити зв'язок між відношенням з чоловіком та тривогою у жінок, що народжують вперше ($r_{xy} = -0,62^*$, $p < 0,05$). Це можна пояснити тим, що ті жінки, які очікують первістка більше занепокоєні стосунками з чоловіком, вони почувають себе менш привабливими та бажаними. Тоді як жінки, що народжують повторно не задоволені шлюбом в цілому ($r_{xy} = -0,51^*$, $p < 0,05$). Вони відчують тривогу з приводу того, що чоловік може покинути її з дітьми. Але в той самий час можна побачити зв'язок між ейфорійним типом вагітності та задоволеністю шлюбом у цілому ($r_{xy} = 0,43^*$, $p < 0,05$). Можна зробити припущення, що це через те, що під час вагітності відбуваються фізіологічні та гормональні зміни в тілі жінки і тому зараз вагітна може відчувати тривогу, а вже через деякий час може бути всім задоволена.

Таблиця 2

Взаємозв'язок типів вагітності з іншими факторами

Типи вагітності	Фактори			
	Методика на подяку	Самооцінка	Відношення з чоловіком	Задоволеність шлюбом
Оптимальний	0,12	-0,11*	- 0,44*	0,04
Гіпогестогнозичний	-0,45**	-0,12	-0,22	-0,31
Ейфорійний	0,209	0,22	0,51*	0,31*
Тривожний	-0,209	-0,31	0,21	-0,45*
Депресивний	0,01	0,06	-0,44**	-0,053

Примітка: «*» – $p < 0,05$; «**» – $p < 0,005$

Дані, розміщені в таблиці 2 вказують на наступне. Оптимальний тип відзначається у жінок, які відносяться до своєї вагітності відповідально і без зайвої тривоги сприймає свій новий стан. Жінка своєчасно стає на облік в жіночу консультацію і виконує рекомендації лікаря. Відносини в родині, як правило, гармонійні і вагітність бажана обома подружжям. Але и бачимо,

що незважаючи на те, яка за рахунком вагітність, все одно у жінок з оптимальним типом вагітності буде низька самооцінка ($r_{xy} = -0,11^*$, $p < 0,05$). Можна припустити, що це через те, що вагітна хвилюється, що стала менш привабливою, більшою у розмірах, менш рухомою. Також спостерігається зв'язок по відношенню з чоловіком ($r_{xy} = -0,44^{**}$, $p < 0,005$). Вагітна відчуває себе тягарем у цей період для свого чоловіка, бо не може виконувати ті справи і ті функції, які вона могла виконувати до вагітності. Жінка із задоволенням відвідує курси допологової підготовки. Також бачимо тісний зв'язок з методикою на подяку та гіпестогнозичному типу ($r_{xy} = -0,45^{**}$, $p < 0,005$). Такий тип часто зустрічається у жінок захоплених роботою, які не закінчили навчання. Юні студентки, які не бажають брати академічну відпустку і продовжують жити «невагітним життям». Для деяких жінок вагітність може бути не своєчасною, незапланованою, тому такі жінки можуть думати, що цілий світ проти них.

Ейфорійний тип переважає у жінок, які довго не могли завагітніти, у які тривалий час лікувалися від безпліддя. Також цей тип відзначається у жінок з істеричними рисами особистості. Вагітність часто стає засобом маніпуляції чоловіком. При цьому явно демонструється надмірна любов до майбутньої дитини, а будь-які нездужання перебільшуються. Жінки з ейфоричним типом вимагають підвищеної уваги до себе і негайне виконання будь-яких забаганок. Вони охоче відвідують курси допологової підготовки, але не прислухаються до рекомендацій або виконують їх формально. Проте такі жінки задоволені шлюбом ($r_{xy} = 0,31^*$, $p < 0,05$), адже будь-які їх примхи виконуються та задоволені відношенням з чоловіком ($r_{xy} = 0,51^*$, $p < 0,05$), бо вагітна відчуває себе піднесеною та привабливою (*Дивись таблицю 2*).

Що стосується тривожного типу, то можна сказати, що вагітної жінки яскраво виражений високий рівень тривоги і це позначається і на фізичному здоров'ї. Це може бути і цілком виправдана тривога – наявність захворювань, проблеми з чоловіком ($r_{xy} = -0,45^*$, $p < 0,05$), матеріально-побутові труднощі і т.п. Жінки з тривожним типом проявляють гіперопіку (надмірну турботу про дитину) і відносно виховання відчувають себе невпевнено. (*Дивись таблицю 2*).

Депресивний тип характеризується зниженим фоном настрою у вагітних. Подібна поведінка жінки в деяких сім'ях може погіршити її відносини з близькими, тому можна припустити, що саме через це вагітної можуть виникати проблеми у відношенні з чоловіком ($r_{xy} = -0,44^*$, $p < 0,05$) (*Дивись таблицю 2*).

Висновки. Виходячи з усього вищесказаного ми можемо зробити висновки про те, що за методикою «Ставлення вагітної» переважає більшість жінок ставляться до оптимального і ейфоричного типам, незалежно від того, яка за рахунком вагітність. Це говорить на про те, що

тип не впливає на материнський досвід або його відсутність, а інші чинники. Що стосується депресивного типу, то при такому типі вагітності можуть виникнути проблеми у родині, зокрема з чоловіком. Також проблеми у стосунках з чоловіком можуть зустрічатися і при депресивному типі. А от з гіпогестогнозичном типом ситуація склалася так, що як правило у таких жінок вагітність незапланована, тому вони не мають вдячності до життя.

Також зв'язавши показники по тесту «Ставлення вагітної» з методикою «Особистісний диференціал» та іншими факторами можна зробити висновки, що жінки з оптимальним типом вагітності більш тверезо і більш усвідомлено підходять до своєї вагітності. Жінки з ейфорійним типом вагітності почувають себе добре і не хочуть відмовлятися від того стилю і ритму життя, який був до вагітності.

Ми також виявили закономірність, що після народження другої дитини у жінки знижується рівень самооцінки, через соціальний тиск вона стає більш закритою, не дозволяючи собі вчинки, які характеризували б її як погану матір або дружину. При цьому йдучи на такий крок у жінок, які народжують повторно відзначається більш високий рівень впевненості в своєму чоловікові, довіри.

Що стосується жінок, які колись у своєму житті робили аборт і зараз мають дітей, то за ними помічається вищий рівень фрустрованості, швидше за все через почуття провини. Після того, як жінка відчула себе матір'ю, почала себе звинувачувати за те, що колись позбавила себе дитини. А у жінок, які робили аборт і до сих пір не мають дітей навпаки – рівень фрустрованості знаходиться на дуже низькому рівні або майже відсутній.

Бабатіна С.І.

*Херсонський державний університет,
м. Херсон*

ЯВИЩЕ «ЛЮДСЬКОГО ФАКТОРУ» ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНУ ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РІЧКОВОГО ТА МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ

Психологія найбезпосереднішим чином стає інструментом високопродуктивної організації праці, орієнтованої на потреби людини. Нині, зважаючи на специфіку роботи на морському транспорті, психологічна наука стала адресною і необхідною. У останні часи змінилося розуміння ролі людського чинника в професійній діяльності моряків: різко посилюється інтерес до вивчення потреб сучасного суднового фахівця як професіонала, його ціннісних уявлень, соціально-нормативних установок, тощо.

Термін «людський фактор» достатньо впевнено увійшов до сфери міжнародного морського судноплавства. Безумовно, масштабність прояву людського фактору зумовлюється специфікою середовища, в якому

працюють моряки, та різноманітням ознак їх специфічної життєдіяльності на борту судна – професійної, соціальної, міжособистісної, особистісної тощо.

Слово фактор (від лат. factor – «виробляючий») широко використовується в різних сферах людської життєдіяльності для визначення конкретної суттєвої обставини, що значною мірою сприяє певному явищу чи процесу. Специфічним різновидом явища «фактор» є категорія «фактор людський» (або «людський фактор»). Довідники не дають чіткого тлумачення сутності цього явища, але воно безпосередньо стосується людини, що живе в суспільстві з різноманітням його соціальних зв'язків, живе в світі матеріальних цінностей, які сама для себе створює (Кобзев М.В., 2009). З точки зору соціологічного знання під цією категорією розуміють сукупність основних соціальних характеристик людей, зокрема їх ціннісних орієнтацій, моральних принципів, норм соціальної та правової поведінки, що історично сформовані в суспільстві та є соціально значущими. У психології під терміном «людський чинник» розуміють інтегральні характеристики зв'язку людини і технічного пристрою, що проявляються в конкретних умовах їх взаємодії у рамках так званої системи «людина-машина».

В усіх офіційних документах міжнародних морських організацій словосполучення фактор людський (англ. – «factor, human») використовується за змістом на рівні зі словосполученням людський елемент і наповнюється конкретним змістом. Зокрема під терміном людський елемент розуміють причини аварій, що зумовлюються помилковими діями моряків. При цьому такі помилки класифікуються за ознаками «упущення», «ненавмисні» (неуважність), «навмисні». Є підстави зробити висновок, що професійні помилки моряків, які стосуються груп «упущення» та «ненавмисні» (неуважність), трапляються з причин виснаженості їх психіки, низького рівня індивідуальної стресостійкості та психоемоційної стійкості. Відповідно до закономірностей психічного реагування особистості на об'єкти реальної дійсності помилки цього типу можуть виникати також і на підставі суб'єктивного оцінювання з боку представників плавскладу ознак певної ситуації та сприйняття їх ними як об'єктивних. До групи «навмисних» професійних помилок можуть належати такі, що трапляються завдяки недосконалому рівню певних психологічних властивостей окремих членів суднового екіпажу чи представників офіцерського складу, – наприклад, їх зухвалості, безвідповідальності, завищеного рівня самооцінки тощо.

Щоб довести правильність цих припущень слід проаналізувати специфіку умов, в яких представники плавскладу виконують свої професійні обов'язки, та визначити суперечності, що обумовлюють помилки за визначеними ознаками «упущення», «ненавмисні» (неуважність) та «навмисні».

Також, слід враховувати фактор втоми, що стає характерним для переважної кількості представників плавскладу і сприяє зниженню концентрації їх уваги при виконанні професійних завдань. Цей фактор є дійсно небезпечним, оскільки тягне за собою професійні помилки моряків на підставі зниження якості їх професійного реагування. З метою подолання цього явища слід приділяти увагу психологічним аспектам управлінської діяльності, зокрема в екстремальних ситуаціях передбачати наявність різноманітних психогенних факторів (Крутецький В.А., 2003).

Також, характерним є те, що негативний вплив зовнішніх факторів значно погіршує характер психофізичного, морального, емоційно-вольового стану моряків, знижує надійність функціонування їх уваги, психічних пізнавальних процесів, інтуїції, загальний рівень працездатності тощо. В умовах екстремальної ситуації зниження рівня психоемоційної стійкості, зокрема індивідуальної стресостійкості представників плавскладу є підставою входження їх психіки в такі небезпечні для життя різновиди емоційних станів, як афект, стрес та фрустрація.

Проте, зниження якості психічного реагування представника плавскладу є характерним і в умовах стабільних рейсів унаслідок його тривалого перебування на борту судна й у вільний від роботи час, тобто протягом відпочинку. У зв'язку з цим в умовах функціонування стресогенної за характером ситуації центральна нервова система моряка об'єктивно не має можливості протягом сну повноцінно відновлювати свої функції. Актуальна фаза психіки моряка, що характерна стану бадьорості та на підставі якої він виконує свої обов'язки, має чітку тенденцію до виснаження. Вона об'єктивно перестає бути гарантом його належного професійного реагування.

Тому аналіз сутності явища «людський фактор» у морському середовищі, причин, що обумовлюють його прояв, зокрема аналіз емоційно-регулятивної сфери моряка, специфіки середовища, в якому воно проявляється, дозволяє зробити висновок про те, що переважна більшість професійних помилок саме на морі зумовлюється наявністю об'єктивної суперечності між вимогами, які специфіка морської професії висуває до психіки моряка, та її актуальними можливостями. Ця суперечність сприяє поступовому виснаженню психофізичного стану представників плавскладу, зокрема виснаженню актуальних механізмів їх психіки, що об'єктивно зумовлює професійні помилки. Наявність цієї суперечності висвітлює необхідність значного підвищення рівня стресостійкості моряка з метою її нейтралізації. Відповідно такі помилки стосуються групи «упущення», призводять до аварійних ситуацій, аварій, катастроф, а часто і до загибелі моряків, тобто до прямого зниження рівня безпеки та надійності міжнародного морського судноплавства. Свідомо протистояти впливу психогенних факторів моряки самостійно, як правило, не можуть з різних підстав, зокрема через низький рівень їх інформованості про сутність,

закономірності та механізми функціонування особистої психіки, про наявність в її межах резервних механізмів, через відсутність умінь свідомого психологічного самоуправління.

З точки зору сутності та специфіки соціотехнічної системи виникає необхідність у забезпеченні позитивних професійних міжособистісних зв'язків між усіма представниками плавскладу. Проблема міжособистісних відносин на борту судна часто буває достатньо гострою, оскільки самі відносини, як правило, формуються за принципом «бумерангу». Відповідно у випадку низького рівня толерантності, коректності, тактовності з боку окремих членів суднового екіпажу ці зв'язки характеризуються напруженістю, ворожістю, недовірою та зумовлюються негативними рисами характеру деяких моряків, зокрема зухвалістю, зверхністю, безвідповідальністю, халатністю тощо.

З досліджень у галузі, можна стверджувати, що реальною причиною професійних помилок моряків є невисокий рівень їх культури безпеки («Safety culture»). Автори доводять, що «Safety culture» за своєю суттю означає безпеку як пріоритет. Як правило, саме зухвалість, безвідповідальність, неповага до інших членів суднового екіпажу, занадто високий рівень самооцінки чи байдужість до інших членів суднового екіпажу можуть спровокувати представника плавскладу на професійні помилки, що належать до групи «навмисні» (Бодров В.О., 2006).

Таким чином, аналіз сутності явища «людський фактор» дозволяє зробити висновок про те, що «людський фактор» на морі – це обставина, що зумовлює помилки досвідчених моряків унаслідок виснаження їх психіки, зокрема її актуальної фази та, в цілому, рівня індивідуальної стресостійкості.

Зниження професійних, психологічних та особистісних характеристик представника плавскладу провокує його на реалізацію ненавмисних чи навмисних дій з відхиленням від нормативно визначених вимог безпеки та впливає на виконання професійних обов'язків, комунікацію у колективі тощо.

Бабатіна С.І., Бостан Л.В.

Херсонський державний університет,

м. Херсон

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТИЛІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Проблеми сім'ї та батьківства в даний час набувають особливої актуальності, в першу чергу, в сфері дитячо – батьківських відносин, в тому числі в ослабленні соціальних зв'язків між батьками і дітьми, зростанні внутрісімейної конфліктності і агресії, зниженні якості сімейного виховання і відповідальності батьків за своїх дітей. Важливою характеристикою сімейного виховання є його стиль, тобто типова для батьків система

прийомів і характер взаємодії з дітьми. Тому помилки у сімейних взаємовідносинах є одним із головних факторів виникнення агресивної поведінки підлітків. Проблема сім'ї та особливостей впливу сімейного виховання на формування агресивної поведінки підлітків залишається актуальною для сьогодення.

Метою аналізу є дослідження взаємозв'язку стилів сімейного виховання та агресивної поведінки в підлітковому віці.

У житті людини батьки відіграють важливу і відповідальну роль. У сім'ї відбувається процес соціалізації дитини, що передбачає різнобічне пізнання дитиною оточуючої соціальної дійсності, оволодіння навичками індивідуальної і колективної праці, прилучення до національної і вселюдської культури.

Сімейне виховання засновується на емоційному, інтимному характері відносин, виявляється в глибокій кровній любові батьків до дітей і дітей до батьків. Байдушність батьків, які не задовольняють прагнення дитини до спілкування, до спільної емоційно забарвленої і значущої діяльності, призводить до затримки соціального розвитку дитячої особистості, тобто гальмуванню засвоєння норм, правил, звичок соціальної поведінки і до формування її асоціального характеру. Це зумовлено тим, що внутрішньосімейні відносини виступають для дитини першим специфічним зразком суспільних відносин, до яких вона залучається вже з перших днів появи на світ, і які мають значний вплив на формування загальної моделі життя в майбутньому. Провідними чинниками у цьому процесі виступає структура сім'ї, пануюча у ній моральна атмосфера, спосіб внутрішньосімейного життя та стиль виховання. Під стилем сімейного спілкування розуміється сукупність батьківських почуттів, очікувань, установок, оцінок, шаблонів поведінки по відношенню до дитини. Тому помилки у сімейних взаємовідносинах є одним із головних факторів виникнення агресивної поведінки підлітків (Вассерман Л.І., 2004).

Стиль виховання – спосіб, метод виховання, типова для батьків система принципів і норм, індивідуальних особливостей впливу на дітей. Існує низка різноманітних класифікацій стилів сімейного виховання, в основі яких лежать особливості внутрішньосімейних та міжособистісних взаємин, що виражаються у ставленні батьків до особистості дитини, її способу мислення та діяльності; застосування методів покарання і заохочення; формування моральних принципів та цінностей; до оточуючих людей та навколишнього середовища. Найпоширенішим в психолого-педагогічній літературі є поділ стилів сімейного виховання на демократичний, авторитарний, ліберальний, потуральний та індіферентний.

Авторитарний стиль виховання, проявляється в систематичному пригнічуванні одними членами сім'ї (переважно дорослими) ініціативи й почуття власної гідності в інших її членів. Безоглядна авторитарність батьків, яка супроводжується систематичним ігноруванням інтересів і

ставлення дитини, позбавленням її права голосу при вирішуванні питань, які мають до неї безпосереднє відношення – усе це гарантія серйозних невдач у формуванні особистості дитини (Варга А.Я., 2005). Якщо батькам не вистачає умінь навчити підлітка слідувати певним правилам поведінки, його манерою стають непокора і агресія. Цей стиль спілкування стає домінуючим у відносинах з іншими людьми.

Ліберальний стиль виховання. система міжособистісних відносин у сім'ї будується на визнанні (доцільності) незалежного існування дорослих і дітей. Батьки як вихователі, за даним типом взаємин, найчастіше ухиляються від активного позитивного втручання в життя дитини. Здатність дитини до самоствердження різко знижується. Очікування невдачі стає постійним.

Потуральний стиль виховання полягає у тому, що батьки власними зусиллями, працею намагаються задовольнити всі потреби дитини, відгороджуючи її від будь-яких турбот, складностей тощо. Відтак дитина, яка штучно позбавлена можливості виявляти себе в досягненні певних результатів, відповідати за наслідки своїх дій тощо, зростає інфантильною, безпорадною, безініціативною, уникає відповідальності за певні дії, рішення (Іванов Д.І., 2005).

Для індиферентного стилю характерна відчуженість між дітьми та батьками. Останні виявляють закритість у спілкуванні, емоційну холодність щодо дитини, навіть байдужість. Таке виховання провокує у дітей порушення поведінки, навіть психічні розлади. Вони ростуть некерованими, імпульсивними, невпевненими в собі, тривожними і боязкими, схильними до асоціальної та агресивної поведінки (Кошманов І., 2006).

Демократичний стиль виховання. Демократичний стиль вважається оптимальним для сімейного виховання, оскільки в цьому випадку батьки вірять в успішну самостійну діяльність дитини, здійснюють адекватний контроль.

Отже, звернення до сучасних наукових джерел засвідчує, що з-поміж основних компонентів виховного потенціалу сім'ї фахівці називають внутрішньосімейні взаємини. Обґрунтуванням такого підходу є твердження про те, що сім'я як певна «соціальна спільнота виступає насамперед як конкретна система за'язку і взаємодії між її членами, що виникають з приводу задоволення їхніх різноманітних потреб». Невраховання цих особливостей внутрішньосімейних взаємин доволі часто призводить до похибок у їх розвитку – факт, що негативно впливає на формування дитячої особистості.

Атмосфера напруженості та конфлікту в родині має значний негативний вплив на підлітка. Відсутність гармонії у сімейних відносинах стає для них прикладом агресії, нетерпимості, ворожнечі та антисоціальної поведінки. Незадоволення основних потреб дітей швидко виявляються порушеннями поведінки дитини і формуванням негативних рис особистості.

Негативний мікроклімат у багатьох сім'ях зумовлює виникнення відчуженості, грубості, ворожості, соціальне дистанціювання, бажання робити щось, всупереч волі інших, що створює передумови для антисоціальної поведінки.

Найкращим виховним середовищем для підлітків є родина. Проте деякі чинники, пов'язані зі складом сім'ї, станом її внутрішніх взаємин або виховально-невірними позиціями батьків, можуть викликати зниження виховної здатності сім'ї. У сім'ях, де домінують негативні стилі виховання дитини, існує небезпека формування агресивної поведінки підлітків. Агресивність підлітків знаходиться в прямій залежності від характеру сімейних відносин. Вищевикладене актуалізує проблему глибокого і всебічного вивчення взаємозв'язку характеру сімейних відносин та агресії підлітків.

Бабатіна С.І., Міщенко В.С.

*Херсонський державний університет,
м. Херсон*

АНАЛІЗ КОНСТРУКТИВ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ТА ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄТВОРЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

На сучасному етапі розвитку психології в її науковому обігу разом з терміном «життєва перспектива» вживають такі поняття, як «часова перспектива», «перспектива майбутнього», «психологічна перспектива», «особистісна перспектива», «часовий кругозір», «життєва перспектива» тощо. Частина з них є синонімами, між іншими існують певні відмінності. Деякі автори вважають, що часова перспектива і життєва перспектива означають один і той же суб'єктивний параметр часу.

У вітчизняній та зарубіжній психології дослідження, спрямовані на вивчення життєвого шляху, ведуться давно, але не втрачають актуальності й нині. Безсумнівно, що зміни, часом корінні, які відбуваються в нашому суспільстві, вплинули на сприйняття людьми життя і свого місця в ньому. Для підростаючого покоління, чия самосвідомість, система норм і цінностей формується в нових умовах, детермінованих соціумом, проблема сприйняття ними свого життєвого шляху особливо актуальна, оскільки перед підлітками та юнаками виникає проблема самовизначення, в першу чергу професійного, а також самовизначення в особистому житті.

Саме у ранньому юнацькому віці людина вперше вчиться впливати на перспективу власного життя, формувати її. Власне, у цей віковий період відбувається інтенсивна робота щодо формування світогляду та вироблення власної аксіопсихологічної позиції життя. Логічними і вичерпними, на наш погляд, є міркування вітчизняних учених – доки особистість не усвідомить свою життєву перспективу, вона не може збагнути сенс свого буття, нездатна адекватно виявити потенційні можливості й життєві сили.

Категорії минулого, сьогодення і майбутнього найбільш адекватні

особливостям життєвого шляху як специфічного часового процесу. Здатність до організації часу не існує як формальна, відірвана від його цінності і переживання. Саме по собі переживання цінності часу без поєднання із здатністю до організації діяльності в ньому дає так само мало, як здатність до його організації, безвідносно до цілей і їх значущості для особистості.

Знання закономірностей розгортання життєвого шляху особистості виступають необхідною умовою науково обґрунтованого керування розвитком здатності юнаків і дівчат до побудови реального образу бажаного майбутнього. Значний внесок у дослідження проблематики життєвого шляху внесли як зарубіжні (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, К. Юнг), так і радянські та вітчизняні вчені (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Є.І. Головаха, О.О. Кронік, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко та ін.). Теоретико-методологічний аналіз їх здобутків дає можливість виділяти наявність двох основних підходів до розгляду життєвого шляху особистості: часового та структурно-сислового. Існує незначна кількість досліджень, де образ бажаного майбутнього життя розглядається під кутом зору єдності часового та сислового вимірів.

Розгляд категорії життєвого шляху, врахування того факту, що послідовність життєвих подій утворюється не випадково, а з потреби розв'язання певних життєвих ситуацій і проблем, приводить до необхідності включення до складу системи категорій практичної психології поняття життєвої перспективи, або життєвої стратегії.

Існуючі поки визначення життєвої перспективи особистості свідчать про відсутність єдності в підході до вивчення цього феномена. Є.І. Головахою визначається життєва перспектива як «потенційна можливість розвитку особистості». При цьому життєва перспектива виступає і як неминучість проходження певних подій, змін у майбутньому житті особистості. Зокрема, проявом об'єктивних підстав життєвої перспективи особистості є усвідомлення нею кінечності індивідуального існування.

У структурі перспективи – складової життєвого світу особистості – визначено два виміри: часовий та сисловий. Часовий – життєві цілі, плани, програми, критеріями оцінювання якого є визначеність, диференційованість, довготривалість, реалістичність. Сисловий – особистісні смисли, детерміновані сисловими утвореннями особистості (особистісні цінності, сислові конструкти, сислові диспозиції), які визначають здатність особистості до здійснення життєвого вибору. Гармонійний взаємозв'язок часового та сислового вимірів забезпечує становлення узгодженої життєвої перспективи як образу усвідомлюваного майбутнього особистості, актуального для неї в теперішньому та зумовленого набутим життєвим досвідом.

Вікові ролі очікування становлять критерій визначення соціального віку людини.

Послідовність фаз життєвого шляху становить його часову структуру. Кожна фаза – якісно новий рівень розвитку особистості. Вона ускладнюється багатовимірністю життєвого шляху, переплетенням у ньому багатьох ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти значення певного періоду життя, треба порівняти його з цілісною структурою життєвого циклу, врахувати найближчі і найвіддаленіші, найглибші його наслідки для розвитку особистості. Долаючи життєвий шлях, людина розвивається як особистість і суб'єкт діяльності, а разом з тим – як індивідуальність. Сукупність таких «вимірів» становить просторову структуру життєвого шляху.

Детермінанта життєвого шляху людини зосереджена у внутрішній духовній сутності людини. А саморозвиток духовного ества приводить до розгортання фаз життя, до самоздійснення іманентних потенційних можливостей людини.

Отже, концепція виходить з природжених властивостей людини до самовизначення і прагнення до самоздійснення, що становлять основні рушійні сили розвитку особистості. А життєвий шлях значною мірою є результатом саморозвитку духу.

Життєвий шлях має просторово-часову структуру. Він складається з вікових і індивідуальних фаз, що визначаються за багатьма параметрами життя.

Взагалі є кілька вікових вимірів. Коли говорять про вік, то на думку приходить звичайно вік за паспортом, хронологічний вік, тобто об'єктивна кількість років, які прожила людина. На цьому ґрунтуються різні юридичні акти, скажімо, про вік настання відповідальності, вік укладення шлюбу та ін. Однак, здавалося б, суто хронологічна періодизація життєвого шляху несе на собі відбиток соціальності, наприклад, дошкільний і шкільний вік передбачає, що школа існує як осередок соціалізації.

Для соціологічного опису мотиваційного аспекту життєвого шляху в соціології використовуються такі поняття, як життєві плани, програми, орієнтації. Найбільш узагальненим поняттям у цьому ряді є життєва перспектива, що змальовує цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку запрограмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний зміст свого життя. Якщо психолога цікавить насамперед часова структура життєвої перспективи особистості (її тривалість, послідовність, диференційованість), то за соціологічного підходу основна увага зосереджується на змістовних характеристиках – змісті життєвих цілей, планів, орієнтацій різних соціальних груп у різних сферах життєдіяльності. Так, скажімо, психолога цікавить механізм формування у людини реалістичного і впевненого погляду в майбутнє, а соціолога – рівень соціального оптимізму та

реалістичність уявлень про майбутнє різних соціальних груп за конкретних умов суспільного життя.

К.О. Абульханова-Славська пропонує розрізнати психологічну, особистісну і життєву перспективи як три різні явища. На її думку, *психологічна перспектива* – це здатність людини свідомо, подумки передбачати майбутнє, прогнозувати його, представляти себе в майбутньому. *Особистісна перспектива* включає не лише здатність людини передбачати майбутнє, але і готовність до нього в сьогоденні, установка на майбутнє (готовність до труднощів в майбутньому, до невизначеності і так далі). *Життєва перспектива* припускає сукупність обставин і умов життя, які створюють для людини можливість оптимального життєвого руху (Абульханова-Славська К.О., 2001). Часова перспектива охоплює усі аспекти нашого життя, відображає установки, переконання, цінності, наші думки і поведінку, пов'язані з організацією життя у часі. Чим більше насичена часова перспектива особистості подіями, планами, спрямуваннями, тим інтенсивніше та змістовніше її життя. І навпаки, чим менше надій, планів на майбутнє і реальних. Наукові розробки вчених щодо категорії психологічного часу дозволяють простежити особливості переживання людиною часу власного життя, свого минулого, сьогодення, уявлень про майбутнє та можливість скоригувати власний життєвий шлях саме в той період розвитку особистості, коли уявлення про власне майбутнє і перспективи його побудови перетинаються у теперішньому.

Життєва перспектива як образ бажаного й усвідомлюваного як можливого майбутнього є складним психічним утворенням, що регулює розгортання життєвого шляху особистості.

Базалій О.А.

*Херсонський державний університет,
м. Херсон*

СТАНОВЛЕННЯ УЗГОДЖЕНОГО УЯВЛЕННЯ ПРО ВЛАСНЕ МАЙБУТНЄ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Усвідомлення та переживання людиною уявлення про власне майбутнє починається в ранній юності, впливає на побудову особистістю життєвого шляху, розгортання процесу життєтворення, виступає показником зрілості особистості, тому юнацький вік заслуговує на більш пильну увагу, порівняно із іншими віковими етапами розвитку людини.

Система уявлень людини про можливе майбутнє є життєвою перспективою не завжди бажаною, але нерідко очікуваною з тривогою і побоюванням. Життєві цілі та плани, ціннісні орієнтації є ядром життєвої перспективи. Її формування залежить, насамперед, від вікових особливостей сприйняття теперішнього, минулого і майбутнього, має динамічний характер і відбувається протягом всього життя людини.

Оцінюючи свої здібності, успіхи, зовнішню привабливість, моральну

сутність, свою соціальну роль у колективі, свої недоліки людина в юнацькому віці емоційно переживає все це і намагається завоювати повагу і довіру оточуючих. На основі співвідношень між рівнем домагань і реальними успіхами у неї формується відповідно висока чи низька самоповага. В юнацькому віці зазвичай спостерігається завищена самооцінка і рівень домагань, що за умови неуспіхів у навчальній, спортивній, громадській та інших видах діяльності доволі часто призводять до видимих афективних реакцій, а за умов хронічного неуспіху – до невпевненості своїх можливостях, страху за майбутнє (Кравченко Т.В., 2011).

Зростання самосвідомості підлітка, поява першого часового новоутворення – «почуття дорослості» призводять до розуміння безперервності часового плину, закладають основи для появи в подальшому можливостей реконструкції минулого, передбачення майбутнього, його організації. У підлітковому і ранньому юнацькому віці формується механізм вищих психічних функцій, які забезпечують процес цілепокладання, що призводить до появи перших життєвих цілей-напівмрій, а дещо пізніше – життєвих планів. Мрії і фантазії людини входять до системи уявлень про майбутнє як складові бажаної картини майбутнього (не обов'язково реалістичної чи здійсненої згодом) поряд із очікуваннями неприємних подій, тривогами і побоюваннями, що можуть відбутися у житті кожної людини і яких, по можливості, потрібно уникати (Паламарчук Л.М., 2018).

Зміни умов і вимог життя знайшли своє відображення в процесі особистісного розвитку, самовизначення молоді. Д.І.Фельдштейн (1994) відзначає, що підростаюче покоління шукає своє місце в навколишньому світі, тонко сприймаючи всі відхилення і недоліки в діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Серед вимог до молоді, що змінилися за останні роки, в першу чергу можна відокремити необхідність бути відповідальним за своє життя, тому що людина сама будує своє життя, сама планує значущі події, час їх настання, працює над реалізацією своїх планів (Посацький О.В., 2004).

Згідно з результатами власних досліджень індивіди у віці 16-20 років мають цілісні уявлення про часову перспективу: виділяється найбільш значуща часова орієнтація, що залежить від психічного складу, часові уявлення будуються на основі індивідуальних переживань і спостережень. Саме у період юнацтва уявлення про час переходять на найбільш високий рівень і наближаються до абстрактного відображення часу, при чому особистий досвід, побудований на власному переживанні і безперервності сприймання часу, виступає головним фактором у становленні даних уявлень і понять. Слід зазначити, що в юнацькому віці ще невідоме відчуття швидкоплинності часу, його реальної обмеженості для здійснення всіх мрій і планів, що створює позитивний емоційний фон.

Для юнацького віку характерне розкриття діалектичного зв'язку минулого, теперішнього і майбутнього, формування життєвих планів,

абсолютизація перспективної орієнтації. Мрії, фантазії, пошуки ідеалу, спрямовані у майбутнє прагнення, сприяють поступовій побудові реальних життєвих планів, пов'язаних із вибором майбутньої професії чи роду діяльності. Формування життєвих планів, утворення усталеного ядра ціннісних орієнтацій особистості на основі узагальнення поставлених цілей та ієрархізації мотивів діяльності виступає найхарактернішою рисою юнацтва.

Отже, становлення узгодженого уявлення про власне майбутнє у юнацькому віці є свідченням наявності потенціалу розвитку особистості у майбутньому та виступає основним фактором, від якого залежить подальше життя людини та рівень її соціальної ефективності й успішності.

Балабай І. С., Малихіна О. Є.

*Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків*

ВІКОВА ДИНАМІКА У РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ

Важливим аспектом проблеми обдарованості є вивчення динаміки її прояву, що дозволить, з нашої думки, не тільки цілеспрямовано керувати її розвитком, а й його прогнозувати.

У динаміці прояву та розвитку обдарованості (Лейтес Н. С., 1996; Кулагіна І. Ю., 1999) можна виокремити наступні шляхи:

І шлях – ранній розвиток – характеризується проявом здібностей та обдарованості у дошкільному або молодшому шкільному віці. Зазвичай у дитинстві починають інтенсивно розвиватися розумова обдарованість та спеціальні здібності у галузі мистецтва та науки (музичні, математичні, художні, сценічні). При цьому дитина яскраво проявляє свої здібності та досягає значних успіхів в одній або одразу в декількох видах діяльності. Слід відмітити, що ранній прояв обдарованості не завжди приводить до великих досягнень у дорослому віці. Біографії видатних людей та реальні життєві спостереження показують, що можливі два варіанти реалізації даних ранніх проявів.

Перший варіант можна умовно позначити як шлях обдарованої дитини. Він характеризується тим, що спочатку заданий високий темп розвитку зберігається, що призводить до видатних досягнень у зрілі роки. За думкою дослідників, тих, хто рано проявив себе і зберіг свій дар на протязі дорослого життя відносно мало, хоча прикладів можна навести багато, оскільки всі вони залишили своє ім'я в історії науки та мистецтва (К. Гаусс, О. Грибоедов, Г. Лейбніц, В. Моцарт та інші).

Другий варіант, що характеризується уповільненням темпу розвитку, внаслідок чого дитина, або залишається на досягнутому рівні, або можливий поступовий спад у шкільні та позашкільні роки, що болісно сприймається як самими дітьми, так і їх близькими, можна умовно позначити як вундеркіндний шлях розвитку (Ніка Турбіна).

Розглядаючи проблему раннього прояву здібностей у дітей, Л.С. Виготський розрізняє так званих вундеркіндів і дітей істинно

обдарованих. Вундеркінд з раннього дитинства поражає оточуючих якими-небудь виключними здібностями – музичними, математичними, вмінням розмірковувати «по-дорослому». Причому здивування викликають не самі по собі здібності, а те, що вони проявляються в такій малій дитині. Такий прискорений розвиток, коли дитина швидко проживає кожний віковий етап, весь час випереджаючи однолітків, не є оптимальним, корисним. Більшість вундеркіндів стають посередніми людьми, або навіть людьми із здібностями нижче середніх. Якщо вундеркінд захоплює тим, що схожий на дітей більш старшого віку, то дитина дійсно обдарована, талановита викликає увагу якостями, що властиві її віку, але повноцінно розвинутими. Для вундеркінда характерно забігання наперед, в його розвитку є ознаки майбутніх вікових періодів, а в розвитку по-справжньому обдарованої дитини переважають ознаки, що характерні її віку, але віку, що надзвичайно творчо переживається (Виготський Л. С., 2001).

II шлях – пізній розвиток – характеризується тим, що обдарованість залишається непоміченою у дитинстві і проявляється пізніше, найчастіше у підлітковому віці. Причому за періодом якби сповільненого розвитку настає бурхливий підйом, коли дитина несподівано для однолітків починає їх випереджати і досягає значних успіхів. Хрестоматійним прикладом пізнього прояву здібностей можна вважати особливості розвитку обдарованості А. Ейнштейна. Відомо, що він пізно почав ходити та говорити, у школі його навіть вважали розумово відсталим не тільки однолітки, а й вчителі. В 15 років він почав виявляти ознаки розумової обдарованості. Також не проявляли успіхів у навчанні і Р. Декарт, І. Ньютон, К. Лінней, В. Скотт.

В той же час зазначимо, що у дослідженнях К. Кокс, проведеному на основі вивчення біографій видатних людей, ідея про їх скромні успіхи у дитинстві не знайшла підтвердження. Причиною пізнього прояву здібностей автор вважає невідповідність шкільних програм, характеру шкільного навчання пізнавальним запитам та схильностям майбутніх геніїв (Ільїн Є. П., 2011).

III шлях – шлях людей, що мали від природи неабиякі задатки, але при цьому не змогли реалізувати свої потенційні можливості на протязі всього життя. Основними причинами цього є відсутність відповідної діяльності, брак вольових якостей, втрата сензитивних періодів, відсутність мотивації, відсутність попиту у суспільстві на розвиток відповідних здібностей тощо. Нерозвиненими можуть залишитися будь-які здібності, але можна припустити, що серед тих, хто не реалізував свої задатки особливо багато творчо обдарованих людей, оскільки саме їм найскладніше адаптуватися до життя, досягти успіху, знайти своє місце у суспільстві.

Отже, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблеми динаміки прояву обдарованості дозволяє стверджувати, що найбільш оптимальним шляхом розвитку обдарованості є максимально повне розкриття можливостей кожного віку, глибоке їх проживання, а не «забігання» наперед.

Балинська М.В.

Харківська гімназія № 13,

м. Харків

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ТА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА ТА ЙОГО УЧНІВ

Поняття «здоров'язберігаюча компетенція» є не тільки актуальним, але й одним з ключових на сучасному етапі розвитку освіти. При цьому, якщо освітній процес розглядати як взаємодію, з точки зору спільної діяльності, то формування здоров'язберігаючої компетенції є взаємозалежним як для педагога, так і для його учнів. Визнано, що чинники, які впливають на здоров'я і особистість учителя, так чи інакше впливають на стан його учнів.

Професію педагога називають роботою серця і нервів. Ми знаємо, що вона вимагає щоденного, повсякчасного витрачання душевних сил і енергії. Дослідженнями з'ясовано, що представники типу професій «людина-людина» схильні до симптомів поступового емоційного стомлення і спустошення, що призводить до розвитку емоційного вигорання, профілактику якого розглянемо більш детально.

Термін «емоційне вигорання» введений американським психіатром Х. Дж. Фрейзенбергером в 1974 році. Спочатку він визначався, як стан знемоги, виснаження, що виникає внаслідок інтенсивного і емоційного навантаженого спілкування в процесі професійної роботи з клієнтами, пацієнтами, учнями. На думку психолога В. Бойка, який займався дослідженням даної теми, «емоційне вигорання – це вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі повного або часткового виключення емоцій у відповідь на певні психотравмуючі фактори» (Бойко В.В., 1999). Це відповідь організму на тривале емоційне напруження.

Існує певна група ризику схильних виявляти синдром емоційного вигорання (СЕВ). У «групі ризику» СЕВ, перш за все, знаходяться ті фахівці, які за родом своєї діяльності мають широке коло контактів з людьми (лікарі, вчителі, соціальні працівники). Справа в тому, що нервова система людини має деякий «ліміт спілкування», тобто за день людина може приділити повноцінне увагу лише обмеженій кількості людей. Якщо їх число більше, настає виснаження, а з часом і вигорання.

Синдром емоційного вигорання включає в себе три компоненти:

- емоційне виснаження – відчуття спустошеності, втоми, викликане власною роботою, вичерпаності.
- деперсоналізація – почуття байдужості і негативного ставлення до людей, до праці та об'єктів праці.
- редукція професійних досягнень – невдоволення собою, почуття некомпетентності у своїй роботі.

Якщо розглядати симптоми емоційного вигорання, то можна

розділити їх на: фізичні; поведінкові; психологічні.

До фізичних відносять такі прояви: втома; почуття виснаження; сприйнятливність до змін зовнішнього середовища; часті головні болі; надлишок або недолік ваги; часті безсоння.

До поведінкових і психологічних симптомів відносять такі прояви: робота стає все важчою, а здатності виконувати її – все менше; людина або дуже рано приходить на роботу і залишається надовго; або ми маємо іншу крайність – людина пізно з'являється на роботі і рано йде; почуття неусвідомленого занепокоєння, нудьги; дратівливність, підозрлість; дистанціювання від колег; гіпертрофоване підвищене почуття відповідальності за учнів; негативна установка на життєві перспективи.

До своєї нервової системі, свого стану (як фізичного так і емоційного) ми повинні бути дуже уважними. Адже ми повинні пам'ятати, що, як казав психолог Вільям Джеймс: *«Бог може пробачити нам гріхи наші, але нервова система ніколи».*

У зв'язку з цим виникає питання, як же нам відновити емоційно-психологічний баланс? Для цього необхідно:

- дотримання психогігієни (настрій на позитив, свідомий і обдуманий розподіл своїх навантажень; перемикання з одного виду діяльності на інший; конструктивне вирішення конфліктів; створення на робочому місці відчуття безпеки і затишку, візуального і акустичного комфорту);

- професійний розвиток і самовдосконалення;
- відхід від непотрібної конкуренції;
- емоційне спілкування;
- підтримання гарної фізичної форми.

Існують також методи саморегуляції, до яких відносять:

- релаксація,
- дихальні техніки,
- аутогенне тренування,
- словесні формули (самонавіювання), за типом: «Все неодмінно налагодиться», «Я зробив дуже багато», «Робота яку я виконую – дуже важлива»,

- м'язова релаксація, візуалізація (розслаблення через образ: представляємо собі образи, які викликають у нас позитивні емоції. Це можуть бути місця і ситуації, в яких ми вже були і переживали позитивні емоції, а може бути представлення нових образів. Наприклад, море, захід сонця і т.д.).

Піклуючись про своє здоров'я, ми формуємо здоров'язберігаючу компетенцію, яка не тільки впливає на розвиток нашої особистості, а й на тих, хто нас оточує.

Беляєва К.Ю., Коханова О.О.

Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я.Підкопая

Харківської районної ради Харківської області

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ЗНО З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Питання психологічної готовності старшокласників залишається актуальним вже більше десятиріччя. Науково-педагогічні працівники та практики приділяють йому належну увагу. Багато досліджень присвячено визначенню чинників, які формують психологічну готовність абітурієнта до зовнішнього незалежного оцінювання (далі ЗНО). Так, Н. Бабак визначає, що для успішного складання іспитів першорядне значення має рівень розвитку здібностей абітурієнта. Повністю погоджуємось з думкою автора про те, що якщо він навчиться керувати своїм інтелектом, то для нього форма екзамену не матиме великого значення (Бабак Н.В., 2016). До того ж це підкреслює необхідність у відході від сприйняття ЗНО як форми перевірки знань щодо їхньої наповненості, особливо коли мова йде про оцінювання предмету «Історія України», де важливою є не лише перевірка знань з історичних подій, матеріалу стосовно фактів того чи іншого періоду. Так, у програмі ЗНО за 2018 рік передбачено перевірку рівня сформованості в учнів насамперед історичної компетентності до елементів якої належать: хронологічна компетентність (уміння орієнтуватися в історичному часі, встановлювати близькі та далекі причинно-наслідкові зв'язки; просторова компетентність (уміння орієнтуватися в історичному просторі та знаходити взаємозалежності в розвитку суспільства); інформаційна компетентність (уміння працювати з джерелами інформації, інтерпретувати їх зміст, визначати надійність); логічна компетентність (уміння визначати та застосовувати теоретичні поняття для аналізу й пояснення історичних подій), аксіологічна компетентність (уміння формулювати оцінку історичних подій, осмислювати зв'язки між історією та сучасним життям) (Кононенко Ю.Г., 2018).

Отже, кожен зі складових історичної компетентності є досить важливим для отримання певного результату та залежить від сформованості в учнів психологічної готовності до їх реалізації. Практика роботи з учнями-старшокласниками підтверджує той факт, що більшість з тих учнів, хто не займався історією протягом навчання у середній школі налаштовані на запам'ятовування історичних дат без оцінки подій, які відбувалися, що говорить про непродуктивність використання часу на підготовку. Усвідомлення учнями того факту, що слід працювати з великим обсягом історичної інформації впливає на підвищення рівня тривожності, особливо, коли на низькому рівні сформована орієнтація в історичному просторі та часі. Тому всі учасники освітнього процесу мають усвідомити, що підготовка до ЗНО з історії України має свої певні особливості, які слід враховувати заздалегідь. Виходячи з цього, психологічне налаштування на ЗНО має бути як у батьків, так і у вчителів, так і в учнів, так як воно визначатиме в певній мірі готовність останнього до систематизації знань, їх

узагальнення, розвитку якостей критичного мислення. Подача матеріалу має відбуватися у доброзичливій та спокійній атмосфері, без напруження та тиску. Більшість учнів не готові працювати з історичними джерелами самостійно, прагнуть до швидкого отримання інформації, яка може бути ненадійною, тому цьому також необхідно навчати протягом тривалого часу, щоб отримавши завдання учень зміг зорієнтуватися й бути впевненим у відповідях. Важливою є участь у тренувальних заняттях та тренінгах, які допомагають розвивати гнучкість мислення, його критичність та системність. Спільні заняття вчителя історії та практичного психолога сприятимуть формуванню вмінь адекватно оцінювати власні знання, відчувати задалегідь ризики несвоєчасної й неякісної підготовки, готовності до опанування історичних текстів, роботи з ними, розвитку навичок самоорганізації та продуктивного використання часу. Важливим елементом такої роботи є залучення практичного психолога до роботи з батьками старшокласників, у результаті чого батьки матимуть можливість отримати більше знань про процедуру його проходження, етапи підготовки, рекомендації щодо психологічної готовності, навичок саморегуляції власної поведінки та ефективні засоби підтримки у родині. Важливо спільно з вчителем озвучити труднощі підготовки та запропонувати алгоритм дій щодо їх вирішення. Такий вид просвітницької роботи має бути реалізований вже починаючи з середньої школи.

Отже, процес формування психологічної готовності має бути поетапним, оскільки виникає необхідність готувати до формування відповідальності за вивчення предметів (українська мова, історія України), які будуть обрані ними як пріоритетні у старшій школі.

Білоцерківська Ю.О., Новрузова А.Е.

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ ЧАСУ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

Взаємодія з часом - фундаментальна характеристика людського досвіду, як об'єктивного так і суб'єктивного. Психологічний час особистості є сполучною ланкою між усіма структурами реальності, пронизує всі сфери життєдіяльності людини, як зовнішні, так і внутрішні. Однак методологія досліджень даного питання далека від досконалості. По-перше, багато дослідників зупиняються на вивченні одного з часів (минулого, теперішнього або майбутнього), при цьому опитувальників, які вивчають орієнтацію на майбутнє найбільше, а тих, хто вивчає орієнтацію на минуле - найменше. По-друге, багато інструментів, які використовуються для оцінки даної категорії, недостатньо валідні. Тому дослідження особливостей сприйняття часу дуже важливе.

Часова перспектива – це область досліджень, викликаних прагненням зрозуміти, яким чином і чому ми звертаємо свої думки за межі поточного моменту. Часова перспектива - це найчастіше неусвідомлене ставлення особистості до часу і це процес, за допомогою якого тривалий потік

існування об'єднується в часові категорії, що допомагає упорядкувати життя людини, структурувати її і надати їй сенс.

Розвитком цієї теми займалися такі видатні психологи, як О.Розеншток-Хюссі, Ж.Нюттен, Ф.Зімбардо, О.В.Лук'янов. Ф.Зімбардо дає наступне визначення часовій перспективі: «Часова перспектива - це основний аспект у побудові психологічного часу, яке виникає з когнітивних процесів поділяючи життєвий досвід людини на часові рамки минулого, сьогодення і майбутнього» (Зімбардо. Ф., 2010).

Метою даного дослідження є виявлення особливостей сприйняття часу у дорослих людей.

У дослідженні взяли участь 30 чоловік – з них 56,7% осіб жіночої статі та 43,3% осіб чоловічої статі, віком від 25 до 55 років. Для визначення особливостей сприйняття часу було проведено методика «Опитувальник часових перспектив» Ф. Зімбардо. Опитувальник складається з 56 пунктів, з яких можливо вилучити 5 показників: негативне минуле; позитивне минуле; фаталістичне сьогодення; гедоністичне сьогодення та майбутнє.

В ході дослідження, було виявлено, що 43,3% осіб з усієї вибірки орієнтовані на майбутнє; 33,3% осіб дивляться на життя з точки зору позитивного минулого; 10% осіб живуть негативним минулим; гедоністичне сьогодення ведуть 10% осіб та лише 3,4% осіб живе фаталістичним сьогоденням. При цьому жінки більш позитивні щодо минулого та живуть менш гедоністично, ніж чоловіки та зовсім немає чоловіків серед фаталістів. Слід зазначити, що для повноти і більшої достовірності даних необхідно провести дослідження на більш різноманітній вибірці, з урахуванням таких факторів як стать, вік, рівень і тип освіти, соціально-економічний статус, тощо.

Бочелюк В.Й.

Національний технічний університет, м. Запоріжжя

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ

Постановка проблеми. Проблема впливу професії на особистість та відсутність психологічних умов праці, періодично виникає у фокусі уваги дослідників, але і до теперішнього часу залишається досить актуальною і недостатньо розробленою, особливо вона є мало вивченою у роботі державних службовців державних органів влади, які працюють у сфері «людина-людина». Синдром професійного вигорання – це стресова реакція, що виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Термін «емоційне вигорання» у 1974 році запропонував американський психіатр Х.Дж.Фрейденберг. Професійне вигорання є емоційним виснаженням, що здійснює негативний вплив на різні грані трудового процесу – професійну діяльність, професійне спілкування, особистість професіонала.

Викладення основного матеріалу. Подолання та профілактика

професійних деструкцій, і зокрема, професійного вигорання потребує комплексного підходу. Це поставило перед нами задачу сформулювати на основі вивченої літератури, теоретичного аналізу та висновків за результатами констатувального етапу дослідження модель та напрямок психокорекційної роботи.

Сучасна теоретична база психологічної допомоги ґрунтується на уявленні про те, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування можуть бути актуалізовані додаткові психологічні сили і здібності, які в свою чергу, можуть забезпечити винайдення нових можливостей виходу з складної життєвої ситуації.

Організація психологічної допомоги здійснюється на основі науково обґрунтованих та перевірених практикою теоретичних уявлень про особистість та міжособистісні взаємини, а це потребує поєднання соціально-психологічних та психолого-педагогічних знань.

Протидія професійному вигоранню пов'язана із системою мотиваційно-спонукаючих ресурсів, що сприяють професійно-особистісному розвитку суб'єкта праці та реалізують цілеспонування та самодетермінацію.

Протидія професійному вигоранню обумовлена єдністю чотирьох ресурсних підсистем:

- системи ресурсів когнітивно-рефлексивної регуляції, що забезпечує забезпечення ресурсами та задоволеності якістю життя, так звані «ресурси рефлексії»;

- системи психологічної регуляції, що підтримує впевненість або переконаність у власних можливостях самоконтролю ситуацій у сьогоденні й майбутньому, досягнення поставлених цілей – «ресурси самопідтримки»;

- системи механізмів когнітивного й поведінкового подолання дійсних і майбутніх труднощів, що забезпечують розширення ресурсної бази: чим частіше використовуються проактивні й екстенсивні копінг-стратегії, тим меншою є вираженість професійного вигорання – «ресурси подолання»;

- системи самоконтролю й задоволеності особистими досягненнями й професійною самореалізацією – «ресурси особистих досягнень». Чим вищою є оцінка актуального психологічного благополуччя й задоволеності професійною самореалізацією, тим меншою є вираженість професійного вигорання.

Психологічна допомога суб'єктам праці має бути спрямована на підвищення суб'єктної активності; це сприятиме зниженню вираженості професійного вигорання й смислового відчуження.

Програма подолання та профілактики професійного вигорання у працівників державних органів влади спрямована на попередження та подолання професійного вигорання, проектування та реалізацію послідовних дій держслужбовця у процесі кар'єрного росту, що обумовлює вибір

засобів, форм, методів, прийомів.

Програма розроблялася у відповідності до сучасних уявлень про профілактику вигорання, яка зазвичай організується у трьох напрямках.

1. Організація діяльності працівників та робочого процесу.

Так, адміністрація може пригальмувати розвиток вигорання, якщо забезпечить працівникам можливість професійного росту, налагодить підтримуючі соціальні заходи, що підвищують мотивацію. Адміністрація також може чітко розподілити обов'язки, продумавши посадові інструкції. Керівництво має систематично запроваджувати заходи, що покращують взаємини співробітників.

Для профілактики синдрому вигорання значна увага має бути приділена організації робочого часу. Створення сприятливих умов під час робочого дня, забезпеченість довідковими матеріалами й посібниками, періодичними виданнями; належна технічна оснащеність. Приміщення мають відповідати нормам санітарно-гігієнічних вимог (освітленість, температура, зручні меблі). Створення умов для ефективних технічних перерв, перерв для прийняття їжі, відпочинку, відновлення сил.

2. Поліпшення психологічного клімату в колективі.

Створення психологічного комфорту в професійній групі, створення колективу, що функціонує як єдине ціле, є групою людей, що підтримують один одного. Одним з факторів, що можуть порушувати психологічний клімат у колективі, є низький рівень матеріальної забезпеченості держслужбовців, через що люди не мають можливості зняти вантаж переживань і розслабитися в домашній обстановці, у родині. Проте, рішення питання можна знайти в розширенні духовної сфери особистості людини (кругозору, естетичних потреб), що веде до більшої терпимості й взаєморозуміння.

3. Робота з індивідуальними особливостями.

Психологічна робота зазвичай включає декілька напрямків, що відповідають аспектам вигорання, визначеним в тій або іншій теоретичній парадигмі.

Перший напрямок, зазвичай, буває спрямовано на розвиток системи смислів і цінностей, системи мотивації, розвиток самосвідомості та Я-концепції.

Заходи другого напрямку повинні нівелювати вплив негативних професійних і особистісних факторів, що сприяють професійному вигоранню. Тут здійснюється робота з розвитку в співробітників уміння вирішувати конфліктні ситуації, знаходити конструктивні рішення, розвиваються навички ціліпокладання та ціледосягнення; здійснювати ревізію власної системи цінностей і мотивів, та виявляти ті з них, що гальмують професійне й особистісне вдосконалення. Для цього використовуються різного роду тренінги (впевненості в собі, саморозкриття, особистісного росту, прийняття рішень тощо).

Третій напрямок – комплекс заходів, спрямований на зняття в співробітників стресових станів, що виникають у зв'язку з напруженою діяльністю, формування навичок саморегуляції, навчання технікам розслаблення й контролю власного фізичного й психічного стану, підвищення стресостійкості.

Висновки. Профілактика й корекція професійного вигорання держслужбовців може здійснюватися по двом напрямкам - робота зі співробітниками й структурні зміни у самій організації. Програма подолання та профілактики професійного вигорання у працівників державних органів влади спрямована на попередження та подолання професійного вигорання, проектування та реалізацію послідовних дій держслужбовця у процесі кар'єрного росту. Результатом втілення програми є формування готовності особистісної до успішної професійної діяльності, професійного навчання, особистісних змін. Програма складається з трьох взаємопов'язаних тематичних блоків – блок спрямований на корекцію підсистеми спрямованості (потребово-мотиваційну); блок спрямований на корекцію інструментальної підсистеми та блок спрямований на корекцію саморегуляції особистості.

Бужинська С.М., Бойченко А.О.

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків*

СИНДРОМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

На сучасному етапі розвитку суспільства першочерговим завданням вищої освіти України є підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних фахівців. В рамках даного завдання підвищуються вимоги щодо професійних та особистісних якостей майбутнього спеціаліста, збільшується навчальне навантаження, що робить студентську молодь вразливою до розвитку синдрому емоційного вигорання, який проявляється у втраті мотивації до навчального процесу та зменшенню академічної успішності.

Синдром емоційного вигорання освітлений в працях як закордонних так і вітчизняних психологів, серед яких слід зазначити наступних: В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Б. Зейгарнік, Т. Ільїна, Л. Карамушка, Н. Левицька, К. Левін, Г. Ложкін, С. Максименко, К. Маслач, А. Маслоу, А. Мехрабян, В. Поліщук, Т. Рогінская, М. Смульсон, Д. Узнадзе, Х. Фрейденбергер тощо.

Зупинимося детальніше на синдромі емоційного вигорання. Дане поняття було запропоноване Х. Фроуденбергером у 1974 р. для характеристики людей, які перебувають в емоційно звантаженої атмосфері при наданні професійної допомоги. Згідно В. В. Бойко, синдром емоційного вигорання — це вироблений особистістю механізм психологічного захисту

у вигляді повного чи часткового виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи та дії, тобто набутий стереотип емоційного захисту (Бойко В. В., 1999). А М. С. Міщенко стверджує, що синдром емоційного вигорання – це явище, що призводить до негативних змін в структурі суб'єкта та сприяє зниженню ефективності діяльності (Міщенко М. С., 2015).

Але які ж симптоми передують виникненню синдрому емоційного вигорання? Як розпізнати та попередити синдром емоційного вигорання? На думку Малець Л.С., до симптомів емоційного вигорання відносяться наступні (Малець Л.С. 2000): 1) Фізичні (перевтома, виснаження організму, коливання ваги, втрата сну, нудота, запаморочення, різноманітні захворювання); 2) Емоційні (песимізм, цинізм, безпорадність, безнадія, агресивність, дратівливість, зниження самооцінки, тривожність, депресивний стан, почуття провини, почуття самотності); 3) Поведінкові (втрата апетиту, тютюнопаління, алкоголізм, вживання заспокійливих ліків, імпульсивна поведінка); 4) Інтелектуальні (нудьга, апатія, втрата інтересу до життя, формальне виконання роботи); 5) Соціальні (низька соціальна активність, зниження інтересу до дозволя та хобі, відчуття ізоляції, відчуження).

Щодо студентської молоді, то слід зазначити, що вони є особливою категорією та мають схильність до розвитку синдрому емоційного вигорання. Адже студенти щодня піддаються впливу стресогенних чинників, які обумовлені специфікою їх професійно-навчальної діяльності, це насамперед: постійне напруження (здебільшого пов'язане з навчанням); хибна мотивація (спрямована на отримання високих оцінок, орієнтована на кількісні, а не якісні результати); несистематично організована самостійна робота студентів; редукція пізнавального інтересу; стресогенні ситуації (екзамени, заліки); недостатня обізнаність, стосовно профілактики емоційного виснаження, підтримання власного психічного здоров'я; необхідність вибудовувати стосунки з великою кількістю викладачів (Помиткіна Л. В., 2008); особистісні психічні характеристики студентів (рівень тривожності, агресивність, депресивний стан, тип темпераменту, акцентуації характеру, самооцінка); вибір стратегії виходу з конфліктної ситуації (приспособлення, компроміс, ігнорування, співпраця, конкуренція); ставлення до обраної спеціальності (ідеалізоване ставлення може спричинити емоційне виснаження і редукцію особистісних досягнень); психологічна «незрілість» особистості; морально-психологічний рівень в академічній групі (Шестакова К. М., 2007).

Що ж до шляхів подолання емоційного вигорання студентів, то К. О. Балакірева виділяє наступні: правильне організування самостійної роботи студентів, створення умов для відпочинку студентів, підтримка сприятливого психологічного клімату в групі, створення колективного духу у студентів (Балакірева К. О., 2015).

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу стосовно синдрому емоційного вигорання студентів, можна зробити висновок, що студентська молодь виступає особливою ланкою, яка знаходиться в групі ризику психічного, фізичного та емоційного виснаження, в наслідок чого саме і виникає синдром емоційного вигорання. В якості основного завдання щодо профілактики синдрому емоційного вигорання студентів повинна стати когнітивна оцінка ситуації (виявлення чинників стресу, аналіз власного опору стресовим ситуаціям) та зниження впливу стресорів на організм.

Бурейко Н.О.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ВІКОВІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТІВ- БІЛІНГВІВ

Білінгвізм пов'язаний з різними психічними процесами людини: з мисленням, пам'яттю, інтелектом, сприйняттям тощо. Так, щоб з'ясувати характерні ознаки функціонування пам'яті під час оволодіння другою мовою необхідно враховувати вікові особливості протікання мнемічних процесів.

Психологічні дослідження М.М. Васильєвої демонструють, здатність до навчання і успішність засвоєння знань залежать від таких факторів як освіта, інтелектуальний рівень розвитку учнів, з одного боку, і від організації процесу навчання, мотивів з іншого боку. Вибір методів і прийомів навчання залежить від знання психологічних та вікових особливостей учнів, а також від знання психологічних закономірностей засвоєння матеріалу в даний віковий період і умов (Маркосян А.С., 2004).

За Л.С. Виготським, при переході від одного вікового етапу до іншого змінюються не тільки психічні функції (мислення, сприймання, увага, пам'ять тощо), але і їх співвідношення та структура. При цьому психічні функції розвиваються нерівномірно, де для кожного вікового етапу існують період максимального розвитку цих функцій.

Б.Г. Ананьев виділяє студентський вік в якості центрального періоду активного розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних, психомоторних і особливо мовленнєво-мисленнєвих функцій, а також як час інтенсивного формування спеціальних здібностей в зв'язку з професіоналізацією. У цей віковий період повністю сформовані розумові здібності людини, а її розумова діяльність стає більш стійкою й ефективною. Студенти володіють складними мисленнєвими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, абстракцією), мають досить багатий понятійний апарат. Оптимальна чуттєвість зору і максимальна слухова чутливість спостерігається у віці 20 років. У студентському віці відмічається найвища швидкість переключення уваги при рішенні вербально-логічних задач,

найвища активність пам'яті. В віці 20 років, як вказує Б.Г. Ананьєв, спостерігається протиріччя між мнемічним і логічним розвитком, коли можливості логічних перевертів засвоєного матеріалу зростає, а здібність довгочасно запам'ятовувати та зберігати засвоєне частково послаблюється, проте за наступні три роки (21-23 роки) структура розвитку виглядає рівномірною.

Студенти тримають в пам'яті більшу кількість усвідомленого матеріалу, а механічне запам'ятовування різко поступається шкільному віку. У багатьох активізується зорова пам'ять, тому вони надають перевагу пред'явлення нового матеріалу в письмовому вигляді. У студентів, на відмінну від школярів, повністю сформована система рідної мови, у них висока реакція переключення раніше засвоєних вербальних зв'язків на іншу ситуацію. Саме в студентському віці відбувається максимальний розвиток всіх психічних процесів, а мнемічні здібності досягають свого піку в цьому віковому періоді. В юнацькому віці відмічається великий потяг до усвідомленої діяльності.

Студенти активно опановують соціальний простір існування, зіштовхуються з багатьма новими життєвими ситуаціями, проблемами, для яких у них поки що не має готових рішень. За цих умов у особистості особливо інтенсивно актуалізуються й розвиваються творчі інтенції. Розвиток інтелекту в юності тісно пов'язаний з розвитком творчих здібностей, що передбачає не тільки засвоєння інформації, а й прояв інтелектуальної ініціативи, створення нового. Розумовий розвиток полягає у формуванні індивідуального стилю діяльності, особливо мисленнєвої (Власова О.І., 2006).

Для студентів-білінгвів характерні переважно середні та вище середніх показники соціального інтелекту, що свідчить про можливість соціальної адаптації та ефективної взаємодії в суспільстві. Студенти-білінгви збалансованого типу відрізняються високим рівнем розвитку мнемічних здібностей та здатності до узагальнення у структурі загального інтелекту характеризуються вищими показниками за математичними та просторовими властивостями загального інтелекту. Білінгви збалансованого типу мають вищі показники метапам'яті за характеристиками мнемічної обізнаності, мнемічної рефлексії та метамнемічного відтворення у порівнянні з незбалансованими білінгвами. Розвинута метапам'ять передбачає високі показники самооцінки здатностей до читання, письма, говоріння українською мовою та говоріння російською мовою. Збалансований білінгвізм обумовлює високий рівень здатності до ефективної саморегуляції мнемічних процесів у студентів, що надає їм більших адаптивних та конкурентоспроможних ресурсів для успішного функціонування в сучасному інформаційному суспільстві.

Галата О.С.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

НАВЧАЛЬНА ЗАВЯТІСТЬ ТА ЇЇ ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД САМООРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА ШКОЛЯРІВ

Актуальність дослідження обумовлена тим, що завзятість виступає регулятором навчальної діяльності школярів та студентів. Дослідження взаємозв'язку завзятості у навчальній діяльності та параметрів її самоорганізації є важливим, оскільки необхідно визначити сформованість навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання у студентів та школярів.

У психології завзятість розглядають у трьох контекстах: 1) диспозиційний контекст (особистісний), де завзятість визначають, як певну властивість суб'єкта, яка відповідає за тривалість дії, незалежно від ситуації; 2) ситуаційний, в якому завзятість – це певна властивість поведінки, зумовлена виключно зовнішніми факторами; 3) інтерактивний (транзактний) – контекст в якому завзятість визначають, як рису поведінки, яка зумовлена як зовнішніми (ситуативними), так і внутрішніми (особистісними) факторами.

Для визначення ролі самоорганізації діяльності в структурі навчальної завзятості та наполегливості нами були використані наступні методики: 1) опитувальник навчальної завзятості М.А. Кузнецов, О.С. Галата; 2) опитувальник самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової. Вибірку досліджуваних склали 260 осіб (181 жінка та 79 чоловіків, середній вік яких становить 18 років). Дослідження здійснювалося в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди, Харківській державній академії фізичної культури, Харківському педагогічному ліцеї № 4 та ХЗШ № 38 м. Харкова.

У таблиці 1 представлені результати кореляційного аналізу між показниками опитувальника навчальної завзятості та методикою самоорганізації діяльності (ОСД) О.Ю. Мандрикової. Встановлено позитивний зв'язок між загальним показником завзятості та показниками планомірності ($0,43, p \leq 0,00001$), цілеспрямованості ($0,55, p \leq 0,00001$), фіксації ($0,40, p \leq 0,00001$), та наполегливості ($0,53, p \leq 0,00001$). Представлені вище зв'язки свідчать про те, що особистість яка проявляє високий рівень завзятості бачить і ставить довгострокові навчальні цілі, якісно планує свою діяльність, проявляє на високому рівні вольові якості та наполегливість. Такі люди можуть ефективно структурувати власну навчальну діяльність, робити висновки та аналізувати результати навчання. Тобто, це вказує на те, що люди з високим рівнем завзятості (наполегливості), не зважаючи на рівень інтелекту чи таланту, можуть слідувати власним планам, цілям, намірам, та можуть показувати кращі навчальні результати у порівнянні з іншими школярами (студентами).

Таблиця 1

Взаємозв'язок показників навчальної завзятості та самоорганізації діяльності, N=260

ОСД	Планованість	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація	Самоорганізація	Орієнтація на сьогодення
Навч. завзятість						
Загальний показник завзятості	0,43	0,55	0,53	0,40	0,25	0,17
Цілеспрям.	0,33	0,47	0,47	0,34	0,19	0,22
Зусилля	0,29	0,51	0,45	0,35	0,20	0,14
Самоконтр	0,51	0,43	0,34	0,30	0,32	0,09
Довед. до кінця	0,33	0,41	0,54	0,37	0,16	0,11

Загальний показник завзятості позитивно корелює з показником самоорганізації (0,25, $p \leq 0,005$). Тобто, чим вищий рівень самоорганізації школяра чи студента, тим швидше за все, така особистість буде регулювати власну навчальну діяльність за допомогою зовнішніх допоміжних засобів (шоденники, записники, онлайн менеджери тощо), що і доведено в дослідженнях Є. Ярчевської-Герц, де вона зазначає, що існує зв'язок між особистісною тенденцією до образного мислення, назва якої ментальна симулятивність, та завзятою навчальною дією (Маршал-Вишневська М., Ярчевська-Герц Є., 2015).

Загальний показник завзятості практично не корелює з показником орієнтації на сьогодення (0,17, $p \leq 0,05$). Такі індивіди здатні бачити та цінувати своє психологічне минуле й майбутнє, нарівні з тим, що відбувається з ними в даний момент часу. Це означає, що учні та студенти з високим рівнем наполегливості й завзяття, майже не орієнтуються на цілі «Do-goals», за Ч. Карвером та М. Шейером, чи на конкретні цілі моторних актів, а ставлять перед собою довгострокові навчальні цілі, які автори даної теорії назвали «Be-goals» – тобто, загальні принципи, пов'язані з бажаним Я, та беруть участь у проєктах, які відбуваються довгий час (Карвер Ч. і Шейер М., 2004).

Вольове зусилля на високому рівні позитивно пов'язано з цілеспрямованістю (0,51, $p \leq 0,00001$). Учні з високим рівнем прояву вольового зусилля здатні чітко усвідомлювати мету навчальної діяльності, обирати план, спосіб та засіб виконання дій, свідомо контролювати та регулювати власні дії, мобілізувати вольові ресурси задля досягнення поставлених цілей. Вольове зусилля виявляється в осіб які мають високий рівень наполегливості (0,45, $p \leq 0,00001$). Наполегливість особливо яскраво виявляється, коли людина знаходиться у критичній (проблемній) ситуації, коли необхідно проявити вольове зусилля, щоб подолати труднощі та

перепони, на шляху до досягнення навчальної мети. Ті особи, які прикладають більше зусиль, для виконання того чи іншого завдання, поліпшують свою майстерність у виконанні цих завдань та мають вищі успіхи у навчанні.

Самоконтроль найбільш тісно пов'язаний із планомірністю (0,51, $p \leq 0,00001$) та з цілеспрямованістю (0,43, $p \leq 0,00001$). Так, ціль виступає відправною точкою будь-якої саморегуляції та самоконтролю, а відмова від мети еквівалентна припиненню саморегуляції стосовно даної мети (Іванников В.А). Прийняття цілей для студентів та школярів з високим рівнем самоконтролю виступає як життєва необхідність, вони живуть, визначають навчальні цілі та переміщуються між ними, а також визначають антицілі і тримаються від них подалі. В останньому випадку ми маємо справу з адаптаційною реакцією, тактичною зміною цілі низького рівня, що дозволяє ефективно досягти цілі середнього «Do-goals» та високого рівня «Be-goals». Такі особи, також, звикли вирішувати навчальні проблеми послідовно, крок за кроком.

Існує позитивний зв'язок між самоконтролем та наполегливістю (0,34, $p \leq 0,0001$). Суб'єкти з вираженим високим самоконтролем та саморегуляцією проявляють здатність відносно легко долати труднощі й невдачі, схильність йти на ризик, приймати рішення, що є показниками наполегливості особистості (Ільїн Є.П).

Показник опитувальника навчальної завзятості доведення справи до кінця тісно пов'язаний з такими показниками методики самоорганізації діяльності, як фіксація (0,37, $p \leq 0,00001$), наполегливість (0,54, $p \leq 0,00001$), та цілеспрямованість (0,41, $p \leq 0,00001$). Людина з високим рівнем наполегливості, цілеспрямованості здатна до вольового контролю своєї діяльності, не відступати перед труднощами, довгий час працювати над досягненням поставленої мети докладаючи при цьому вольові зусилля, відмовлятися від усього, що відволікає її від навчальних цілей, визначає крайні терміни їх досягнення.

Планомірність позитивно корелює з доведенням справ до кінця (0,33, $p \leq 0,0001$). Високий рівень планомірності у студентів (школярів) свідчить про те, що вони адекватно та свідомо розуміють власну ієрархію цілей, можуть відрізнити цілі нижчого та середнього рівня від цілей вищого рівня. Такі учні можуть швидко досягати успіху у навчанні, витрачаючи на це мінімум зусиль та часу.

Показник цілеспрямованості (як компонента завзятості) позитивно взаємопов'язаний з наполегливістю (0,47, $p \leq 0,00001$), та цілеспрямованістю (0,47, $p \leq 0,00001$) за методикою самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової. Цей кореляційний зв'язок свідчить про здатність особистості до цілеспрямованих, наполегливих дій у сторону досягнення мети. Х. Хекхаузен динаміку цілеспрямованої дії описує як перехід від «мотиваційного стану свідомості», максимально відкритого стосовно

отримання нової інформації і обдумування можливостей, до «вольового стану свідомості», коли рішення вже прийнято, дії приймають конкретну спрямованість і свідомість «закривається» від того, що може цю спрямованість похитнути чи змінити. Перехід від першого до другого відбувається різко, в акті прийняття суб'єктом внутрішнього рішення (перехід Рубікону) (Галата О.С., 2017).

Отже, початкова завзятість – це вольова якість особистості, яка відповідає за підтримку розпочатої дії, прояв сили волі чи вольового контролю над дією. Вона складається з цілеспрямованості, вольового зусилля, самоконтролю та доведення навчальних дій до логічного кінця.

Завзятість у школярів та студентів найбільш тісно пов'язана з планомірністю, цілеспрямованістю, наполегливістю та фіксацією. Це вказує на можливість подолання всіх труднощів та негараздів на шляху досягнення мети. Такі учні чітко розуміють свої цілі, мотиви навчання, можуть розбити навчальну ціль на декілька проміжних, не втративши основної направленості мети. Доведений кореляційний зв'язок завзятості та самоорганізації вказує, на те, що роль саморегуляції у завзятій навчальній дії є визначною, та характеризується вираженою внутрішньою зосередженістю зусиль людини на навчальній діяльності.

Ганаго Г.Ю.

*Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг*

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ПОЗИТИВНОГО ФОНУ ТА САНОГЕННОГО МИСЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

На сьогодні життєвий простір людини перенасичений стресогенними факторами. Особливо це стосується працівників сфери обслуговування. У сфері обслуговування, попри перенасичення професійним спілкуванням з клієнтами, брак часу на відпочинок, безліч конфліктних ситуацій, що виникають постійно як з клієнтами так і колегами, порушення режиму робочого часу, в тій чи іншій мірі існує дефіцит можливостей професійного спілкування з колегами. Дефіцит можливостей професійного спілкування з колегами істотно ускладнює обмін знаннями та досвідом між ними та надання один одному емоційної підтримки, яка багатьма дослідниками розглядається як один з найважливіших факторів, поряд з розвитком професійної успішності, також і попередження професійного стресу і «вигорання». Внаслідок цього істотно зростає ймовірність спотворення внутрішнього образу своєї професійної діяльності, самоідентифікації особистості, що призводить до зниження критичності і саморефлексії, зростанню своєрідною професійної ригідності. З чого постає проблема виникнення психосоматичних феноменів нормального функціонування працівників сфери обслуговування та її дослідження.

Актуальність створення програми розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування обумовлена, з однієї сторони великою розповсюдженістю проблеми виникнення психосоматичних феноменів нормального функціонування працівників сфери обслуговування, а з іншої малою досліджуваністю цієї проблеми і відсутністю зручних для використання психотехнологій.

При створення нашої програми розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування ми використовували як дослідно-експериментальну базу заклад закусочна-ресторанного типу ПП Мак Дональдз Юкрейн ЛТД. Нами було відібрано 30 працівників віком від 18 до 27 років, так як до цієї вікової категорії належить більшість працівників сфери обслуговування.

Для реалізації нашого дослідження нами було обрано такі методики як «Проективна діагностика тілесного Я» Т.Б. Хомуленко, опитувальник САН, тест-анкета «Емоційна направленість», розроблена Б.І. Додоновим, методика О.С. Лачинса «Гнучкість мислення» та Когнітивно-емотивний тест (КЕТ) Ю.М. Орлова, С.Н.Морозюк.

Такий вибір методик обумовлений нашою метою дослідження було дослідити психосоматичну сутність працівників сфери обслуговування та створити програму розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування, а для цього нам потрібно було вивчити когнітивний компонент тілесного Я, психоемоційний стан та когнітивні процеси які представляють собою захисну рефлексію людини, що виникає в результаті переживання негативних емоцій працівників сфери обслуговування.

Саму програму розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування ми створили і представили досліджуваним у вигляді щоденника і назвали його «Щоденник щастя».

Така форма нашої програми є своєрідною її унікальністю. Працівникам сфери обслуговування бракує часу для відвідування психолога чи тренінгових груп і занять. Форма щоденнику дуже зручна у використанні так як досліджуваний може самостійно виконувати вправи невитрачаючи зайвого часу, наприклад по дорозі на роботу чи під час обідньої перерви.

У щоденнику представлено по 2 завдання на кожен день, відповідно одне завдання направлене на створення позитивного фону, а інше на розвиток саногенного мислення. Також щоденник містить сторінки для вільних записів досліджуваних. Тривалість ведення щоденнику – один місяць, через те що в середньому людині потрібно приблизно один місяць для формування нової звички.

На даний момент ведеться дослідження ефективності програми розвитку позитивного фону та саногенного мислення працівників сфери обслуговування.

Ганущак Р., Сенік О.

Національний університет імені Івана Франка, м. Львів

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ЗБАЛАНСОВАНОЇ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ

Часова перспектива описує індивідуальні відмінності у «процесі, за допомогою якого безперервний потік особистого і соціально досвіду розподіляється по часовим категоріям, або рамкам, які допомагають впорядковувати, узгоджувати і надавати сенс подіям» (Zimbardo P.G., Boyd J.N., 1999, С. 1271). Ці часові рамки використовуються для кодування, зберігання та відтворення досвіду, а також для формування очікувань, цілей, непередбачуваних обставин та уявних сценаріїв. Таким чином, часова перспектива є індивідуальною характеристикою, яка пояснює, як наші думки і почуття щодо власного минулого, теперішнього і майбутнього впливають на опрацювання досвіду, а відтак на наші рішення і поведінку.

Одним із центральних психодіагностичних інструментів для вимірювання часової перспективи є опитувальник ZPTI (Zimbardo Time Perspective Inventory), за допомогою якого можна виміряти когнітивні, афективні та поведінкові виміри часової перспективи: позитивне минуле (ПМ), негативне минуле (НМ), гедоністичне теперішнє (ГТ), фаталістичне теперішнє (ФТ) і майбутнє (М). Ф. Зімбардо і Дж. Бойд зазначають, що хоча часова перспектива є динамічним утворенням, зазнаючи постійних змін під впливом ситуативних чинників (таких, як інфляція, перебування на відпочинку, переживання загрози життю тощо), вона також може набувати рис стабільної характеристики як відображення особливого часового нахилу, що стає домінантним у перспективі індивіда та ієрархії його поглядів і поведінкових реакцій (Boniwell I., Zimbardo P., 2004; Zimbardo P.G., Boyd J.N., 2009). Звідси логічним постає питання про оптимальну комбінацію (чи ієрархію) часових рамок, яка сприяла б високому рівню психологічного благополуччя. Така оптимальна комбінація була названа збалансованою часовою перспективою (Boniwell I., Zimbardo P., 2004; Zimbardo P., Boyd J., 2009) і на даний час існує кілька підходів до її визначення.

Один із методів полягає у використанні кластерного аналізу, за допомогою якого визначаються різні профілі часової перспективи, і подальшого порівняння цих профілів між собою за показниками психологічного благополуччя. Визначення ЗЧП таким методом було проведене у багатьох країнах, в результаті чого було підтверджено модель ЗЧП, запропоновану Ф. Зімбардо. Згідно з цією моделлю, вищі показники психологічного благополуччя притаманні особам, у чиєму профілі переважають високі рівні ПМ, ГТ і М, та низькі рівні НМ і ФТ (Boniwell I., Zimbardo P., 2004; Senyk O., Kałużna-Welobób A., 2016).

Інший метод, запропонований М. Столярським, полягає у розрахунку відхилення від *ідеального профілю* часової перспективи (DBTP-метод; Stolarski M., Wiberg B., Osin E., 2015). Вихідні показники для такого

ідеального профілю, стосовно яких обраховується відхилення, взяті з колективної крос-культурної бази даних, зібраної під керівництвом Ф. Зімбардо та Дж. Бойда. Відтак, чим менше відхилення від *ідеального профілю*, тим більш збалансованою є часова перспектива.

Варто зауважити, що обидва методи визначення ЗЧП мають свої недоліки. Метод, оснований на кластерному аналізі, є культурно-специфічним: варіативність профілів кожної конкретної вибірки залежить від конкретного соціального контексту. Недоліком ДВТР-методу є недостатня обґрунтованість вибору вихідних показників для *ідеального профілю*. Однак спільним недоліком обох методів визначення ЗЧП є те, що більшість досліджень проводилися на студентах, які знаходяться у специфічному життєвому контексті, що відрізняється від розмаїття життя дорослих людей. Тому важливим методологічним завданням є перевірка цих методів визначення ЗЧП на різних вибірках дорослих людей, щоб зрозуміти, наскільки ці методи обчислення ЗЧП можна використовувати у подальших наукових дослідженнях чи клінічній практиці з метою корекції індивідуального профілю часової перспективи.

Отже, з використанням української версії ZTPІ (Сеник О., 2012) нами було проведене дослідження часової перспективи 214 дорослих людей, 108 з яких займаються творчою діяльністю (художня творчість, скульптура, концептуальне мистецтво, іконопис, реставрація творів мистецтва), інші 106 досліджуваних – представники різних професій, які не пов'язані із творчістю. З них 102 чоловіків і 112 жінок (у групі представників творчих професій 52 чоловіків, у групі представників різних професій 50 чоловіків); середній вік досліджуваних $M = 27,5$ років, $Min = 18$, $Max = 37$ (у групі представників творчих професій $M = 27,5$, $Min = 20$, $Max = 37$; у групі представників різних професій $M = 27,5$, $Min = 18$, $Max = 37$).

Кластерний аналіз застосовувався як окремо для підгруп представників творчих професій і представників різних професій, так і для групи досліджуваних в цілому. Виявлено, що в обох підгрупах профілі часової перспективи трьох кластерів із чотирьох співпадають. Це профілі з домінуючим Майбутнім, домінуючими Позитивним Минулим і Гедоністичним теперішнім, та профіль з піками на Майбутньому та Негативному минулому. Профіль четвертого кластеру у групі представників різних професій відповідає профілю ЗЧП, натомість у групі представників творчих професій профіль четвертого кластеру лише візуально відповідає профілю ЗЧП, однак реальні показники за всіма часовими орієнтаціями є завищеними. Оскільки вимірювання часової перспективи здійснюється за допомогою самозвітної методики, то завищені результати часто є свідченням нереальних уявлень щодо власної поведінки чи індивідуальних характеристик. Відтак, отримані результати вписуються в загальні уявлення про представників творчих професій як людей, що не є достатньо добре адаптованими до реалій життя, і для яких пошук відсутнього балансу є

одним із джерел їхньої творчості.

В результаті кластерного аналізу, виконаного на загальній групі досліджуваних, було виокремлено 5 різних профілів часової перспективи, три з яких відповідають попередньо описаним профілям (з піками на М, ПМ+ГТ, М+МН), четвертим виявився профіль ЗЧП і п'ятим – профіль з домінуючим М+ПМ. Для загальної групи досліджуваних було також розраховане значення DBTP, на основі якого виокремлені кластери були порівняні між собою (методом Краскела-Волліса). Виявлено, що найнижче значення DBTP мають представники кластеру ЗЧП, і це значення статистично значущо відрізняється від значень представників інших кластерів. Натомість найбільше, статистично значуще, відхилення від ЗЧП мають представники кластеру М+МН – єдиного з п'яти кластерів, представники якого мають у профілі пік на негативному компоненті часової перспективи, а саме на Негативному Минулому. Таким чином, метод розрахунку DBTP не суперечить методу визначення ЗЧП на основі кластерного аналізу, і є придатним для його використання на групах дорослих осіб.

Отже, застосування обох методів визначення ЗЧП – методу кластерного аналізу та обрахунку DBTP – підтвердило їх компліментарність і придатність для емпіричного визначення оптимального профілю часової перспективи. Однак важливим напрямком подальшого вивчення ЗЧП мають бути дослідження, спрямовані на уточнення концептуалізації цього конструкту, тобто проведення більш комплексних досліджень ЗЧП на різних групах дорослих, які відрізняються між собою за віком та соціальним контекстом, та доповнення цих досліджень вимірюванням різних аспектів психологічного благополуччя та індивідуальної якості життя.

Гога Н.П.

*Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия», г. Харьков*

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОКОЛЕНИЯ «Z»

Многообразие мира, постоянная трансформация технологий, расширение границ и возможностей актуализирует проблемы и вопросы психологической включенности личности в окружающие процессы, представление о своем месте, особенности формирования ее социального мышления.

Структура социального мышления включает в себя следующие элементы: социальные установки, представления, убеждения, стереотипы, предрассудки, суеверия и т.д. Однако центральное место занимает понятие «Я-концепции» и его описательной составляющей «Образом Я». Социальное мышление, с одной стороны связано с психологическими особенностями личности, но с другой стороны, напрямую зависит от

факторов социализации (семьи, школы, вуза, религиозного сообщества, и даже, коллективного бессознательного).

Идея о «конфликте поколений» имеет под собой серьезное теоретическое обоснование в психологии и социологии, начиная с 60-х годов в работах Г. Маркузе, Л. Фоейра, Ж. Манделя, давая почву для междисциплинарной полемики и в настоящее время. Однако интерес вызывает не столько сама констатация наличия «конфликта», сколько выделение когнитивных и психологических особенностей современной молодежи, как одной из сторон, с целью оптимизации учебного и воспитательного процесса в рамках системного реформирования института образования в Украине.

Основой для подобного анализа может стать «Теория поколений» Н. Хоува и У. Штрауса (Howe N., Strauss W., 1997, 2000), которая уже около 20 лет активно применяется при изучении различных сфер (образовательной, профессиональной, семейной и т.д.). Факторами выделения поколений являются общие параметры Я-концепции, социального мышления и ценностных ориентаций. Каждое поколение определяется базовыми отношения к семье, риску, культуре, профессиональной и гражданской активности, а также когнитивными, характерологическими и поведенческими особенностями.

К.А. Альбуханова, анализируя особенности формирования социального мышления, выделяет следующие источники: 1) коллективное бессознательное; 2) общественное сознание; 3) индивидуальное бессознательное; 4) индивидуальное сознание (Альбуханова К.А., 2002).

Каждому поколению присуща своя система ценностей, которая определяется тремя факторами (Гурова И.М., Евдокимова С.Ш., 2016):

1. важные события-воспоминания (крупные общественные или спортивные события, происшествия), те, о которых знает большинство людей, несмотря на географические и культурные границы (чемпионаты, олимпиады, юбилеи);

2. набор сообщений обществу («Пятилетка – в три года», «Миру – мир», «Цой – жив»; инновации, «умная» техника, «стартапы», «хабы» и т.д.);

3. воспитание (одни и те же ценности транслируются разными понятиями, изменяются форматы и возможности общения, дети становятся для родителей проводниками в мире новейших технологий и понятий; родители и старшие родственники оказывают влияние на коллективное бессознательное (семейные традиции, суеверия, приметы, страхи)).

Ценным для каждого поколения становится то, что в дефиците: общение, доступ к информации, образовательным возможностям, свобода личности и свобода выбора. Мониторинг общих ценностей различных поколений является одним из путей анализа социального мышления, поведения, а в дальнейшем, формирования корпоративной культуры,

организационного подбора команд и т.д.

При выделении временных периодов появления поколений могут быть различия 2-3 года. На современном этапе активную позицию в социуме занимают: поколение «X» (1961-1963 г.г. 1981-1984 г.г. рождения); поколение «Y» (1981 – 1984 г.г. – 1998-2000 г.г. рождения); поколение «Z», «МиМиМи», «ЯЯЯ» (1998-2000 г.г. рождения) (Howe N., Strauss W., 1997, 2000).

Для поколения «X» характерна приверженность традициям; уважение к прошлому; гордость за приобретенное и бережное к нему отношение; стремление к финансовой и социальной стабильности; ориентация на широкий реальный круг общения в формальной и неформальной сфере (родственники, друзья, сослуживцы и т.д.).

Поколение «Y» характеризуется: готовностью к изменениям; обучению и восприятию больших потоков информации, их обработки и глубокому анализу; ориентацией на личностную автономию; выборочность в признании традиций и ценностей прошлого и настоящего; формирование самостоятельного мировоззрения; ориентация на достаточно узкий, проверенный круг общения; большое количество формальных реальных и виртуальных контактов.

Если формирование поколений «X» и «Y» проходило в исторически сходных условиях, то поколение «Z» функционирует в абсолютно другой социальной, политической, экономической, пространственной и, самое главное, информационной среде. Абсолютный доступ к информации зачастую приводит к снижению ее ценности.

Исследователи выделяют следующие когнитивные особенности поколения «Z» (Howe N., Strauss W., 2007, 2008): 1) быстрая, но поверхностная обработка большого количества разнообразных информационных потоков, взаимосвязанная с этим сложность в усвоении объемного материала; 2) высокая переключаемость внимания – «клиповость мышления»; 3) оценка поступающей информации по заголовку и краткому содержанию; 4) сложность с восприятием длинных текстов, с научной терминологией; 5) использование в письменной коммуникации маркеров, картинок, вставок, чтобы описать свое мнение, состояние, настроение.

Информативными являются результаты проведенного исследования с помощью методики М. Куна и Т. Макпартлэнда «Кто Я?», направленная на анализ содержательных (субъективных и объективных) характеристик структуры Я-концепции личности (Кун М., 1984), в котором приняло участие 50 (40 девушек и 10 юношей) студентов 1-2 курсов ХГУ «НУА» (17-19 лет). У 75% испытуемых преобладают субъективные характеристики в описании себя (хороший друг, любимая сестра, успешный студент). У 25% даже без социальной составляющей, только описание (красивая, любящая, интересная, замечательна, веселая и т.д.). У 10 % преобладают объективные характеристики (дочь, подруга, девушка и т.д.). Указание на актуальный

социальный статус студента есть у 50% испытуемых, а на будущий профессиональной только у 20%, что может быть объяснено периодом профессионального становления, а для студентов 1 курса адаптацией в высшем учебном заведении. Таким образом, основной тенденцией поколения «Z» является индивидуализм в оценках себя граничащий с эгоизмом.

Также было проведено проективное сочинения «Социальное мышления моего поколения», целью которого стало выделение личностных представления студентов о себе, окружающих ровесниках и своем месте в мире. Обработка результатов позволила выделить следующие типичные характеристики: 1) ориентация на внешнюю презентацию в равной степени в реальном и виртуальном мире; 2) важность материальной составляющей повседневной жизни; 3) прямая взаимосвязь профессионального успеха и материального вознаграждения; 4) психологическая неопределенность в своем отношении к прошлому, традициям; 5) сложность с пониманием символов прошлого; 6) формирование собственной системы визуальных образов; 7) готовность к «выходу за социальные рамки». Однако, большинство, отмечает, что их интерес к традициям и ценностям во многом зависит от способа и средства представления информации. Исследование особенностей восприятия информации школьниками и студентами (Гога Н.П., 2017) показало, что ведущими типами репрезентативной системы является визуальная и кинестетическая, следовательно, взаимодействие может быть достигнуто при совпадении каналов передачи и приема информации. Кроме всего, самими испытуемыми отмечается низкая произвольность собственного внимания «Если мне не интересно или непонятно, я буду это делать дальше», что связано в целом с особенностями формирования волевых качеств в процессе социализации и интериоризации. Своими главными достоинствами и ценностями испытуемые определили – свободу, толерантность, информационную грамотность, общительность.

Таким образом, процесс формирования поколения «Z» продолжается, они уже полноправные участники всех уровней системы образования со своими особенностями и требованиями, постепенно выходят на рынок труда, оказывая существенное влияние на элементы функционирования всей социальной системы. Важной задачей для родителей, психологов, педагогов остается поиск путей взаимодействия с поколением «Z» для формирования их целостного, психологически здорового социального мышления.

Гончар Н.О.

*Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків*

СТЕРЕОТИПИ СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Інклюзивна освіта – це технологія з концепцією навчання і виховання дітей з особливими потребами у звичайному навчально-виховному закладі де створюються умови максимальної ефективності навчального процесу. Інклюзивна освіта підкреслює що всі діти можуть повноцінно навчатися, а відмінні особливості це прояв їх особистості.

На жаль на практиці інклюзія в нашій країні має безліч проблем. Питання повноцінного навчання дітей з особливими потребами на базі інклюзивного простору назрівало довго, і коли інклюзія повноцінно увійшла до шкіл це було стихійно і тому сприйняття суспільством було відповідним. Батьки та їх діти не знали як реагувати на хаотичні зміни в освіті, яка ще вчора була знайома та зрозуміла.

Без компетенцій в питаннях осіб з особливими потребами, люди відчувають емоційну напругу знаходячись поряд з такими особами. А коли людина напружена вона починає реагувати, ця реакція буває різною, частіше всього це негатив. Ще одна причина негативного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами це стійкі стереотипи. Саме стереотипи є причиною головної проблеми інклюзії, а саме неповноцінне сприйняття дітей з особливими потребами суспільством.

Можна виділити такі основні стереотипи:

- навчання дітей з особливими потребами у звичайному класі психотравматичне для інших;
- такі діти заважають повноцінному навчанню однокласників;
- увага вчителя розподіляється нерівномірно, менше уваги для дітей без особливих потреб;
- може зашкодити оточуючим;
- навчання таких дітей це марна справа.

Звісно стереотипи це не єдина перешкода для інклюзії, але на мою думку саме вони повинні бути першими в списку.

В інклюзивному просторі не вистачає комплексних дій в сфері подолання проблем співіснування людей без та з відмінностями, ці дії повинні бути спрямовані в різні напрямки. Перший напрямок це позбавлення упереджень до людей з відмінностями зі сторони батьків та дітей без особливих потреб, а також їх відкритість для заміни стереотипів на нові факти та аргументи по відношенню до людей з відмінностями. Наступний напрямок це своєчасна корекція порушень, та розробка стратегії майбутньої освіти зі сторони дитини з особливостями у розвитку та її сім'ї. Саме стратегія освіти допоможе педагогу у майбутньому бути більш

цілеспрямованим в роботі та у проведенні активного моніторингу усіх сфер таких дітей.

Є ще одна сторона, це педагог в навчально-виховному закладі, який повинен бути нейтралітетом до якого кожна з сторін може звернутися та отримати підтримку або відповідь, незважаючи на обставини. Педагог який працює в інклюзивній сфері повинен мати інформаційно-методичні знання щодо психолого-педагогічного супроводу своїх підопічних в умовах загальноосвітнього закладу.

Саме педагог грає ключову роль в подоланні стереотипів. Платформою для стереотипів є помилкові та швидкі висновки людей тому в дійсності подолання їх це нескладний але кропіткий шлях. Ще з початкової ланки навчання потрібно вчити дітей взаємодії в суспільстві, розширювати їх світогляд, знайомити з реаліями життя, вчити надавати допомогу тим, хто цього потребує не принижуючи гідність цією людиною. Якщо змалку формувати у дітей ставлення до кожного як до унікальної, неповторної особистості, яка має право на власну позицію та повагу, тоді формування стереотипів не буде проблемою для інклюзії.

Звісно у людей виникають питання, що інклюзія може дати суспільству, заради чого відбуваються зміни? Відповідаючи на ці питання хочеться підкреслити, що для повноцінного розвитку суспільства кожна людина повинна мати право на реалізацію свого потенціалу. Основною платформою для реалізації себе є якісна освіта, однією з складовою такої освіти є інклюзія. Практика інших країн показує що діти які зростають в інклюзивній сфері мають низку характеристик, які формують їх як цінних членів суспільства. Наприклад виховує в дитині цінність освіти для досягнення життєвого успіху, вміння співпереживати і допомагати тому хто поблизу або тому хто потребує. Такі діти змалку мають безбар'єрне мислення яке дозволяє їм швидше досягати намічених цілей.

Гребенюк Н.О., Беляєва К.Ю.,

*КВНЗ «Харківська академія безперервної освіти, м.Харків
Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я.Підкопая
Харківської районної ради Харківської області*

ІМІДЖ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасний стан реформування системи освіти України характеризується змінами в усіх її підсистемах, ланках тощо. При цьому зміст реформ, що запроваджуються в освіті, зумовлений не лише об'єктивними вимогами часу, а й станом самої системи освіти. Педагогічна діяльність виступає як неперервний процес розв'язання педагогічних завдань, що в кожному конкретному випадку стикається з неоднозначним педагогічним результатом, коли педагогу доводиться не лише постійно вирішувати проблему вибору, а також оцінювати цей вибір. Тому кожний

педагог повинен бути готовий до самостійної творчої діяльності, постановки і розв'язання нових завдань, які не існували в досвіді минулих поколінь учителів. Цілком погоджуємося з думкою Л.Гриневич та інших сучасних дослідників у галузі вивчення якості освіти про те, що сучасній школі потрібний учитель, що здатний мислити, тобто породжувати власні змісти педагогічної діяльності в рамках гуманістичної педагогіки (Гриневич Л.М., 2016).

Вищесказане вимагає висвітлення психологічного аспекту діяльності вчителя Нової української школи, а також обґрунтування необхідності зміни його іміджу з урахуванням вимог та викликів, які ставить перед ним суспільство.

Поняття «імідж» сформувалося багато років тому та має вікову історію. На всіх етапах розвитку люди намагались вразити навколишнє середовище, постати в іншому, не типовому та не властивому для них образі, для чого застосовували різноманітні допоміжні засоби (Євтушенко Г.В., 2006). Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей, сформованої психологічної готовності до змін. Учитель сучасної школи повинен не просто вчити, він повинен формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, виробляючи свій власний досвід діяльності, творчості, спілкування.

Головними технологіями формування іміджу сучасного вчителя можна назвати такі: технологія саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, підвищення професійно – фахового та індивідуально – особистісного рівня впродовж всієї педагогічної діяльності та всього життя; технологія методичної мобільності і оновленого способу мислення; технологія системного застосування компетентнісних, особистісно зорієнтованих технологій у освітньому процесі; технологія інноваційності та вміння адаптуватися у сучасному освітньому просторі; технологія критичного мислення; технологія формування системи цінностей з урахуванням особистих запитів. Цю думку відстоював В.Кремень, який довів, що в сучасних умовах потребують оновлення теоретико-методологічні засади формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави шляхом модернізації усіх складових змісту підготовки вчителя: фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної й інформаційно-технологічної, практичної, соціально-гуманітарної (Кремень В.Г., 2005).

Виходячи з цього, проблеми професійної підготовки вчителів, їх фахового зростання й удосконалення в сучасному суспільстві відносять до сфери найважливіших державних інтересів. Цим зумовлено й необхідність

розробки концепції неперервної освіти педагогів, основною ідеєю якої є фаховий розвиток педагогічних кадрів упродовж професійної кар'єри.

Сучасна українська школа має сформувати якісно новий імідж педагога, якому притаманне стремління до успіху й постійного самовдосконалення. Як зазначено у Проекті «Нова школа» «...у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть вміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі. Але українська школа не готує до цього. Багато педагогів ще не вміють досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо» (Гриневич Л.М., 2016). Недостатній рівень готовності педагогів до роботи в рамках Нової української школи вимагає звернення особливої уваги на формування саме позитивного іміджу педагога як успішної особистості.

Отже, врахування психологічного аспекту у формуванні іміджу педагога Нової української школи є вкрай важливим, оскільки від його наповненості мотиваційним та особистісним змістом залежатиме і прагнення педагогів до самовдосконалення і навчання впродовж життя.

Грицук О.В.

*Горлівський інститут іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Бахмут*

ЕМОЦІЇ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Професійну компетентність викладача закладу вищої освіти можна визначити як цілісне утворення особистості, що включає знання, уміння, навички, які забезпечують ефективність педагогічної, наукової діяльності педагогів, а також особистісних якостей, що обумовлюють здатність вирішувати життєві й професійно-орієнтовані завдання різної складності (Холковська І.Л., 2017).

Викладач як особистість з власним досвідом і набором якостей, навичок, здібностей у професійній діяльності постійно спілкується зі здобувачами вищої освіти з метою формування фахівців, здатних демонструвати творчу продуктивність, високу внутрішню мотивацію і моральні якості. Для цього він мобілізує відповідні емоції, ґрунтуючись на фундаментальності зв'язків: «суб'єкт – суб'єкт», «знання – професійна діяльність».

Особистостям, які входять до складу суспільних систем, необхідні уміння керувати людськими співтовариствами, виховувати. Для викладачів світ наповнений людьми, їхніми думками та взаємостосунками. Їхня свідомість заповнена такими психологічними феноменами, як спосіб життя і

форми активності, умонастрій, поведінка особистості, настроїв і т.д. Професійна діяльність педагогів розуміється як залучення інших особистостей до засвоєння людських культурних цінностей (Клімов Є.А., 2004).

Педагогічна діяльність викладача може бути успішною тільки у тому випадку, коли він встановить правильні взаємостосунки зі здобувачами вищої освіти. Емоційне відношення до них не характеризує здатність педагога встановлювати ефективні професійно-орієнтовані взаємостосунки.

Викладач має бути обдарованою людиною в області емоцій, тому що педагогічна діяльність вимагає від нього не просто весь його час, а всю його особистість цілком (Кузьміна Н.В., 2002). Позитивні емоції надають йому відчуття єдності, цілісності, спільності з іншими особистостями (Мешко Г.М., 2008). Особливо важливі для професійної діяльності викладача такі якості, як емоційна зрілість і врівноваженість. Емоційна складова входить до структури професійної ідентичності педагога, що припускає усвідомлення себе як особистості.

Гряник Д.О.

*Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків*

МІСЦЕ ЕМОЦІЙ У РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Пізнавальний інтерес – це особливо динамічне утворення, що поєднує в собі інтелектуальну, емоційну та волюву сфери особистості, його розвиток може відбуватися в декілька етапів, він може поставати в різних видах.

Розглядаючи пізнавальний інтерес як одну з форм пізнавальної спрямованості особистості, можна зустріти таке його визначення: пізнавальний інтерес – це форма пізнавальної спрямованості особистості, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних психічних процесів як на самому процесі, так і на об'єкті пізнання, супроводжується позитивними емоціями й визначає сенсоутворюючу мотивацію особистості. Продуктивність розумової роботи учнів в аудиторіях та під час самостійної роботи залежить не тільки від роботи понятійно-логічної й образно-психічної сфер мислення. Значний вплив на пізнавальну працездатність школяра і, як наслідок, на формування стійких знань має емоційна сфера, яка сама по собі не виконує роботу з осмислення інформації, проте її вплив здатний забезпечити «легкість» навчання або, навпаки, знизити рівень пізнавальної активності.

Встановлено, що емоційний компонент чинить суттєвий вплив на характер розумової діяльності людини. На тлі позитивних емоцій втома виникає та зростає більш повільно. Дослідження показали, що під впливом позитивних емоцій працездатність в учнів помітно підвищувалась.

Сприймання залежить від емоційного стану людини, від вражень та уявлень. Якщо заняття цікаві, різноманітні та емоційно насичені (за наявності позитивних емоцій), то вони не пригнічують, а стимулюють розумову роботу, не викликають актів гальмування.

Вчені розглядають емоційний компонент як невід'ємну складову навчального процесу, що забезпечує розкриття потенційних сил учнів та стимулює розумову продуктивність. За наявності позитивних емоцій під час сприймання навчальної інформації вони діють як благодійний стимул, енергійно поживляють думку, роблять її чіткішою, логічнішою, продуктивною та не викликають актів гальмування розумової діяльності, підвищують працездатність учнів.

Визначаючи позитивну роль емоційного впливу на учнів, слід підкреслити, що він має узгоджуватись з логічністю викладання, виступаючи як єдність раціонального й емоційного начал.

Прийоми емоційного впливу мають посилювати й доповнювати інтелектуальний вплив на свідомість учнів. Однак у роботі з вивчення спеціальних дисциплін самі по собі позитивні емоції надзвичайно рідкісні, значна кількість навчальних занять страждають від недостатньої уваги викладачів до емоційної сфери учнів. В результаті виникає цілий ряд негативних емоцій (нудьга, розчарування, байдужість), які заважають учням засвоїти новий навчальний матеріал.

Потреба в емоційному насиченні відіграє важливу роль серед внутрішніх факторів, що спонукають цілеспрямовану активність учнів. Будь-яка діяльність, яку людина виконує не тільки з необхідності (так учень зобов'язаний відвідувати лабораторно-практичні заняття, бути готовим давати відповідь на поставлене викладачем запитання, розв'язувати навчальні завдання тощо), цінна для неї тим, що задовольняє потяг до певних переживань. Без цих переживань немає інтересу, немає нахилів.

Отже, позитивні емоції як фактор активізації пізнавальної діяльності учнів виникають, по-перше, під впливом оточуючого середовища, в якому знаходиться особистість і, по-друге, в самій діяльності, спрямованій на задоволення пізнавальних потреб та мотивів діяльності за умови, що перебіг дій повністю задовольняє початкові прагнення особистості.

Емоції як особливий психічний процес є діяльністю оцінювання інформації, що надходить у мозок. Емоції виконують функцію відображення суб'єктивного ставлення людини до оточуючого світу та до себе самої. Вчені виділяють такі фундаментальні емоції: інтерес-хвилювання, радість, горе-страждання, гнів, огида, презирство, жах, здивування, сором, провина.

Позитивними емоціями є інтерес-хвилювання, радість та здивування. Їхнє виникнення супроводжується підвищенням працездатності, активізацією пізнавальної діяльності учнів у процесі теоретичної та практичної підготовки, у зв'язку з чим виникає задача створити спеціальні

умови для їхнього формування. Почуття можна непрямо направляти й регулювати за допомогою діяльності, в якій вони проявляються й формуються.

Емоційна стійкість – це інтегральна властивість особистості або властивості психіки, дуже важливо визначити місце і роль у ній власне емоційного компонента, в іншому випадку важко уникнути ототожнення емоційної стійкості з вольовою і психічною стійкістю, які також можуть розглядатися як інтегральні властивості особистості, що забезпечують успішне досягнення мети навчальної діяльності. Іншими словами, співвідносячи результати діяльності з емоційною стійкістю, не можна не враховувати, що успіх виконання необхідних дій у складній обстановці забезпечується не тільки нею, але багатьма особистими якостями і досвідом людини.

Юнаки та дівчата, незалежно від типу нервової системи, значно стриманіші і більш урівноважені порівняно з підлітками. Емоційна сфера старшокласника більш стабільна порівняно із віком підлітка. Нові емоції викликаються не лише конкретними об'єктами, а й взаємовідносинами з іншими людьми, новими видами діяльності, їх змістом, перебігом і результатами. Високого розвитку досягають інтелектуальні почуття.

Зростає усвідомленість мотивів вольової поведінки, здатність до критичного їх аналізу й оцінки, що виявляється в розсудливості, обдуманості, критичності і самокритичності, самовладанні. Зменшується навіюваність, імпульсивність. Вольова поведінка набуває певної внутрішньої єдності та цілеспрямованості. На перше місце виступає відповідальність перед самим собою. Відбувається подальше формування самоконтролю, старшокласники оволодівають прийомами саморегуляції.

У старшокласника найбільш інтенсивно розвиваються такі вольові якості: цілеспрямованість, організованість, ініціативність. Особистість відчуває себе суб'єктом життєдіяльності, здатним самостійно діяти і приймати рішення на основі свідомо поставленої мети і попередніх рішень. Але продуктивність зусиль молоді в ранньому юнацькому віці залежить часто від настрою. Учні переживають з приводу наявності у себе негативних рис, вважають, що вони самі винні в усіх негараздах, намагаються виправити власні недоліки, починають розуміти властивості свого характеру. Формується загальна емоційна спрямованість та емоційна культура.

Отже, емоційна складова включена в навчальну діяльність не як супроводжуюча, а в якості значущого елемента, який впливає як на результати навчальної діяльності, так і на формування особистісних структур, пов'язаних з самооцінкою, рівнем домагань, персоналізацією та іншими показниками. Тому правильне співвідношення емоційних і пізнавальних процесів у навчанні набуває особливої значущості. Недооцінка емоційних компонентів призводить до великої кількості

ускладнень і помилок в організації процесу навчання. Емоційні фактори важливі не тільки на початкових етапах навчання учнів. Вони зберігають функцію регуляторів навчальної діяльності і на наступних ступенях навчання. Емоційна напруженість призводить до виникнення стійких негативних емоцій, які можуть бути екстрапольовані іноді і на весь навчальний процес, знижує рівень мотивації навчальної діяльності аж до її відкидання. Наслідком можуть бути порушення взаємовідносин з вчителями, однокласниками, педагогічним колективом в цілому.

Гукасян К.О.

*Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАТЕРІВ ДІТЕЙ З ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Емоційна сфера людини – це певний комплекс соматичних і вегетативних реакцій, спектр його переживань і почуттів. Будь-яке переживання людини є оцінкою процесу задоволення чи незадоволення її потреби. Психосоматична особистість позбавлена в повній мірі описувати тонкі нюанси свої почуттів, усвідомлювати емоційні конфлікти та вербалізувати їх. Така особистість відрізняється ослабленим співпереживанням, бідною життєвою уявою і недостатньою емоційною включеністю в об'єктивній ситуації.

Характеризуючи психосоматичну особистість, Т. Б. Хомуленко (Хомуленко Т. Б., 2014) визначає головне, що це людина, яка позбавлена контакту з власним внутрішнім світом. Її істотною характеристикою є дефіцит функції емоційної сфери, який проявляє себе в спрощеності афективного способу життя, нездатність до емоційного резонансу, вираження своїх переконань і почуттів, також до фантазування і вільному розповіді про себе та інших. Вона схильна ідентифікувати себе з прийнятими в суспільстві соціальними нормами, створюючи ілюзію простоти буття. Номо Somaticus воліє розмови не про себе, а про зовнішній світ і реальні події, погано розуміє мову символів і метафор, вимагаючи раціональних пояснень, конкретних питань і відповідей. Між «знаю» і «не знаю» чітка межа без зони припущень і здогадів, а в лексиці рідко зустрічаються слова-синоніми. Тому, невід'ємним повинно бути навчання Номо Somaticus уміню виражати свій внутрішній стан почуттями і словами, а не тілом (Хомуленко Т. Б., 2014).

У нашій роботі, ми зосереджуємо увагу на психосоматичній компетентності жінки-матері, психодіагностичний комплекс методик буде зорієнтований саме на неї.

Жінка має бути налаштована на діалог з тілесним і духовним Я, реалізувати якісний рівень тілесної свідомості. Від її внутрішніх установ та стану залежить досягнення психосоматичної компетентності.

Аналізуючи теоретичні підходи щодо розуміння природи компетентності, Д. М. Туркова (Туркова Д. М., 2017) зупиняється на думці Дж. Равена, за поглядами якого, вона лежить у площині такої якості як «ініціатива», прояв якої залежить від розвитку бажання проявляти її за власною згодою. Погляди Равена йдуть у супереч багатьом традиційним психологічним канонам психометрії унеможливаючи оцінку здібностей у незалежності від цінностей. Так, необхідний двухетапний, а не двуфакторний підхід до оцінки цих явищ, наголошує Дж. Равен. Тобто, ми повинні спочатку визначити цінність індивіда, а вже потім, оцінювати його здатність проявляти широкий спектр когнітивних, емоційних та вольових навичок для дослідження значущих цілей. Таким чином, зростання компетентності нерозривно пов'язане з системою цінностей. Тому виявлені ціннісні орієнтації індивіда, надання йому допомоги, з метою більш чіткого їх усвідомлення, розв'язання ціннісних конфліктів та оцінки альтернатив, представляє собою основу будь-якої програми розвитку компетентності (Туркова Д. М., 2017).

Невід'ємним є психологічно здорове середовище. Велику значимість має родинне оточення, як одне з основних факторів, що впливає на покращення здоров'я дитини з особливими потребами. Концепція сімейного виховання та догляду за дитиною з потребами має основну мету – досягнення гармонійного психологічного простору родини з нестандартною дитиною, максимального розвитку її потенційних можливостей і забезпечення успішної інтеграції в суспільство. Жінка з низьким рівнем психосоматичної компетентності втрачає здоровий комунікативний зв'язок з дитиною, що в подальшому може погано сказатися у зростанні і розвитку дитини з особливими потребами. Тому, в таких родинях розвиток психосоматичної компетентності має бути на належному рівні, а своєчасна діагностична, системна корекційно-розвивальна та профілактична робота забезпечать якісну паліативну допомогу.

Отже, розвиток психосоматичної компетентності матерів вбачаємо у системі розвивальних вправ на засадах раціонально-емоційної терапії за використання МАК «Перелом» (Д. М. Туркової), діагностичну роботу доцільно здійснювати за допомогою психодіагностичного комплексу зі складу наступних методик:

1. Методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» Т. Б. Хомуленко з дослідження психосоматичної компетентності (ПСК);
2. «Ставлення жінки до себе в аспекті тілесності» (Є. Б. Станковська);
3. «Емоційний інтелект» (Н. Холл);
4. Тест атрибутивних стилів (ТАС) (Л. М. Рудіна);
5. Когнітивно-емоційний тест (КЕТ) (Ю. М. Орлов, С. Н. Морозюк);
6. Методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів оточуючої дійсності (методика експрес діагностики В. В. Бойко).

Даниленко Н.В.

*Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди,
м. Харків*

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я

Останнім часом спостерігаємо зміну напрямку у дослідженнях фахівців: від вивчення атрибутів хвороби та її подолання до аналізу здоров'я, його психологічних причин, засобів збереження і зміцнення. Змінився і вектор відповідальності за здоров'я людини. Не так давно вважали, що одужання та самопочуття пацієнта залежить від досвіду лікаря, від ефективності обраного курсу лікування. Авторитет медицини, лікаря був незаперечний. Але на часі, особливе місце займають питання особистої відповідальності людини за стан свого здоров'я. У зв'язку з цим, проблема ставлення до здоров'я посідає одне з головних напрямків дослідження. Категорії ставлення притаманна задана особистістю спрямованість психічного акту, оцінка визначеної ситуації та готовність до відповідних дій, поведінки (Петровський А.В., Ярошевський М.Г., 1998). Ананьєв А.В. зазначає, що особливе ставлення до здоров'я, яке виражається у усвідомленні його цінності та активно-позитивному прагненні до його удосконалення є обов'язковим фактором у формуванні внутрішньої картини здоров'я (Ананьєв А.В., 2006).

Коротко розглянемо деякі думки фахівців стосовно означеного питання. Ціннісне ставлення до здоров'я повинно відтворюватися у здоров'язбережувальній поведінці – системі дій і відносин, спрямованих на збереження здоров'я під час усього життєвого циклу, продовження терміну цього циклу (Гюшев М.В., 2016). Це відповідає ціннісно-соціальній його моделі: здоров'я як цінність для людини, обов'язкова передумова повноцінного життя, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь в праці та соціальному житті, економічній, науковій, культурній та інших видах діяльності (Калью П.І., 1988).

За визначенням ВООЗ здоров'я це не тільки відсутність хвороб, а й гармонія та повне благополуччя на всіх його рівнях: фізичному, психологічному, соціальному та духовному. Якщо розглядати здоров'я як якийсь нормальний природний стан будь-якої живої системи, а хворобу – як відхилення від такого, то ми можемо спостерігати такі феномени як здатність відновлювати втрачені члени і органи, включаючи голову у багатьох живих істот. Але вчені зафіксували закономірність: чим вище ступінь розвитку тварини, тим більше слабшає цілоща сила, і у людини вона найменша (Карнишев О.Д., 2015).

Однак, фізичному рівні організм людини є складною біологічною системою, що забезпечує своє існування завдяки самоорганізації (самооновлення, саморегулювання, самовідтворення). Ці властивості дають змогу підтримувати на визначеному рівні ті чи інші фізіолого-біохімічні показники (температура тіла, рівень артеріального тиску, рівень глюкози у крові і т.д.). Такі реакції, спрямовані на підтримку відносно динамічної

сталості внутрішнього середовища організму, на координацію комплексних процесів для усунення або обмеження дії шкідливих факторів, на вироблення або збереження оптимальних форм взаємодії організму і середовища, підтримують так званий гомеостазис (Никифоров Г.С., 2006). Це явище являє собою адаптаційну властивість пристосування організму до звичайних умов середовища, яка вироблена еволюційно і закріплена спадково. Слід також зазначити, що організм людини володіє й прихованими можливостями (резервами). Під впливом надзвичайного зусилля, емоційної напруги або при високій мотивації діяльності він здатен демонструвати функціональну активність, яка недоступна у спокійному стані. Тобто, людський організм має також чимало механізмів підтримки життєдіяльності, навіть у критичних ситуаціях. З точки зору О.Д. Карнишева, інтегрування біологічних, психічних і духовних ресурсів, компенсування людям обмеженості внутрішніх оздоровчих ресурсів здатне, швидше за все, саме психологічне здоров'я (Карнишев О.Д., 2015).

Існує безліч визначень поняття психологічного здоров'я та його критеріїв, більш того, вчені ще не дійшли згоди – чи різняться поняття психологічне здоров'я і психічне здоров'я. На нашу думку, А.О. Крилов знайшов вихід, поєднавши рівні психічних процесів, притаманних особистості, особливості психічних станів та властивостей особистості. Якщо розглядати з *точки зору процесів, то це*: адекватність психічного відображення; знання про себе й адекватне сприйняття; здатність концентрації уваги на предметі; утримання інформації в пам'яті; здатність до логічної обробки інформації; критичність мислення; креативність; управління думками. **Психічні стани притаманні здоровій особистості** – емоційна стійкість; зрілість почуттів відповідно до віку, оволодіння негативними емоціями; природний прояв почуттів і емоцій; здатність радіти; збереження оптимального самопочуття. **На рівні особистісних властивостей** – оптимізм, зосередженість, врівноваженість, моральність; адекватний рівень домагання, почуття обов'язку; впевненість в собі, вміння звільнитися від образ, працьовитість, незалежність, безпосередність, відповідальність, почуття гумору, доброзичливість, толерантність, самоповага, самоконтроль (А.О. Крилов, 2005).

Березовська Р.А. вважає, що основним механізмом розвитку ціннісного ставлення до здоров'я є активна самостійна діяльність суб'єкта по вирішенню протиріччя між усвідомленням цінності здоров'я і реальною поведінкою і важливу роль в цьому процесі відіграє **рефлексія, що дає можливість осмислювати, оцінювати, коригувати наявний суб'єктивний досвід збереження здоров'я.** (Р.А.Березовська, 2011).

Наше теоретичне вивчення проблеми ставлення особистості до свого здоров'я дало змогу доповнити вище висвітлене. **Ставлення до здоров'я пов'язане із усією системою відносин, яка впливає на характерні якості особистості, мотиви вчинків, потреби, інтереси, схильності, життєву позицію. Важливо, щоб людина відчувала потребу у здоров'ї – як вітальну, як нужду, необхідність у підтримці життєдіяльності та розвитку організму,**

особистості, суспільства в цілому. Суб'єктивно потреби репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, а їх задоволення – у вигляді оціночних емоцій. У процесі формування потреби відбувається реалізація генетичного задатку самозбереження з обставинами розвитку, досвіду і формування нової потреби в структурі організму. Така властивість особистості як **психологічна стійкість свідчить про якість особистості**, окремими аспектами якої є врівноваженість, стабільність і опірність. Вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях. Ще одна важлива, на нашу думку, інтегральна характеристика особистості – **спрямованість, яка узагальнює і утворює систему**. Виражається в цілях, мотивах поведінки, потребах, інтересах, переконаннях, установках які орієнтують людину на визначену поведінку та діяльність, на досягнення відносно складних життєвих цілей. Так, один з видів **спрямованості це на: здоров'язбережувальну, трудову, громадську, спортивну діяльність**. Усвідомлення рівня власної самоефективності впливає на здатність людини **справлятися із специфічними і складними ситуаціями**, впливати на ефективність своєї діяльності і функціонування в цілому **Самоефективність є очікуванням власного вміння у вирішенні майбутніх завдань**, тому вимірюється до того, як людина почне виконувати якусь діяльність. «Той, хто володіє усвідомленням високої самоефективності, подумки уявляє собі вдалий сценарій, що забезпечує позитивні орієнтири для побудови поведінки, і свідомо репетирує успішні рішення потенційних проблем» (Бандура А., 1989).

Вид локусу контролю також може бути діагностичним стосовно ставлення до здоров'язбережувальної поведінки. Так, висока інтернальність корелює з позитивною самооцінкою, з більшою узгодженістю образів реального і ідеального "Я". Інтернали виявляють більш активну, ніж екстернали, позицію відносно свого психічного і фізичного здоров'я, здатні більше усвідомлювати рівень своєї відповідальності за його стан. В психології існує **ще один постулат – постулат доцільності**. Індивід намагається реалізувати початкове прагнення до внутрішньої мети, (Мети з великої літери), що встановлена попередньо, відповідно до якої відбуваються всі без винятку прояви його активності, приписування їй ролі основного натхненника і цензора поведінки (Петровський А.В., Ярошевський М.Г., 1998).

Таким чином, при досить зверхньому погляді, видно що питання ставлення людини до власного здоров'я актуальне, глибоке і торкається багатьох характеристик, напрямків психічного особистості. У разі подальшого ретельного вивчення вказаних характеристик, установок, особливостей їхнього формування, структури дасть змогу їх практичного застосування. Усвідомлене свого ставлення до здоров'я повинно стимулювати здоров'язбережувальну поведінку, що призведе до подовження тривалості та якості життя.

Даниленко Н.М.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячених вивченню ставлення особистості до власної зовнішності, дотепер дослідники дотримуються різних трактувань цього феномена, що визначає специфіку розробки й застосування різних методичних прийомів діагностики.

О.О. Скугаревським і С.В. Сивухою розроблений «Опитувальник образу тіла», спрямований на визначення ступеня задоволеності/незадоволеності зовнішністю як компонентом образу тіла. При розробці опитувальника автори виходять з уявлення про образ тіла як конструкт, що поєднує оцінний і перцептивний компоненти. Саме оцінний компонент впливає на характеристики афективного й когнітивного статусу людини, визначає її поведінку, опосередковує характеристики якості життя. Оцінний компонент включає: глобальну оцінку тіла (задоволеність або незадоволеність вагою, формою тіла, специфічними його частинами), емоції й почуття з приводу зовнішності, когнітивний аспект (переконання щодо зовнішності, схема тіла), певну поведінку, наприклад, уникання дивитися на себе в дзеркало, зважуватися, відвідувати тренажерні зали) (Скугаревський О.О., Сивуха С.В., 2006).

Для виміру ступеня задоволеності окремими частинами тіла використовується «Шкала задоволеності власним тілом», також розроблена О.О. Скугаревським (Скугаревський О.О., 2005). Дана шкала дозволяє оцінити ступінь задоволеності своєю зовнішністю відносно окремих частин тіла, а також ступінь узагальненої задоволеності тілом, виходячи з показників по окремих його частинах.

Диференційована оцінка задоволеності окремими частинами тіла також може бути здійснена з використанням методики «Колірний тест незадоволеність власним тілом» (The Color-A-Person body dissatisfaction Test, CAPT). Методика розроблена Wooley O.W., Roll S. (Wooley O.W., Roll S., 1991), використовується вітчизняними психологами на основі матеріалів, опублікованих В.Г. Сахаровою (Сахарова В.Г., 2011). У CAPT використовується невербальний варіант оцінки частин тіла за допомогою розфарбовування контурних зображень чоловічої або жіночої фігури із використанням п'яти кольорових олівців. В інструкції зазначається, яким кольором позначати частини тіла, що викликають в респондента різний ступінь задоволення/незадоволення.

Широко використовуються для дослідження ставлення до власної зовнішності методики, розроблені Т.Ф. Кешем і адаптовані Л.Т. Баранською й С.С. Татауровою (Баранська Л.Т., Татаурова С.С., 2009). «Опитувальник ситуативної незадоволеності образом тіла» (SIBID) розроблений для оцінки

ставлення до власного тіла в контексті певних ситуацій. «Опитувальник впливу образу тіла на якість життя» (BIQLI) дозволяє виявити ступінь задоволеності або незадоволеності власним тілом, залежність самооцінки від задоволеності власною зовнішністю, схильність додержуватися культурно нав'язаних стандартів краси. «Опитувальник уявлень про зовнішність» (ASI-R) оцінює схематичність тілесного Я та його складові (вкладення в образ тіла), пов'язані з уявленнями про зовнішність. Опитувальник «Шкала станів образу тіла» (BISS) дозволяє вивчати образ тіла у вимірах: оцінка задоволеності своїм тілом, емоційно забарвлене ставлення до свого тіла, інвестиції в зовнішність. «Багатокомпонентний опитувальник ставлення до свого тіла» (MBSRQ) включає дві факторні субшкали (оцінка зовнішності й орієнтація на зовнішність) і три додаткові субшкали (задоволеність параметрами тіла, заклопотаність зайвою вагою й самооцінка ваги).

Шкала «зовнішній вигляд» у структурі «Вербального фрустраційного тесту» Л.М. Собчик опосередковано вказує на міру стурбованості зовнішністю, діагностує виразність фрустрації цінності зовнішнього вигляду, визначає коло осіб, що виявляють негативні впливи на самооцінку зовнішності індивіда (Собчик Л.М., 2002).

До методів вільного самоопису належить методика опису власної зовнішності або «Словесний автопортрет» (Куніцина В.М., 1968).

Для аналізу зв'язку між ставленням до зовнішності й різними змінними Я-концепції використовуються методики С. Журарда і Р. Секорда «Шкала ставлення до тіла» і «Шкала самоставлення». Сумарні показники за обома методика доречно порівнювати між собою. При розробці методик автори виходили з уявлення про зовнішність як носія особистих і соціальних значень, цінностей, а також як об'єкт, що має певну форму й розміри (Jourard S.M., Secord P.F., 1955).

Для дослідження самооцінки зовнішності багатьма авторами модифікувалася методика Т.В. Дембо й С.Я. Рубінштейн. Так О.Т. Соколова й А.М. Дорожевец доповнили цю методику шкалами: «красива – некрасива зовнішність», «гарна – погана фігура», «витонченість» тощо. Крім самооцінки досліджувалися очікувані, ретроспективні, прогностичні оцінки (Соколова О.Т., Дорожевец А.М., 1985). Є.А. Варлашкіна ввела в методику Дембо-Рубінштейн шкалу «зовнішність», за допомогою якої визначаються самооцінки реального й ідеального образу фізичного Я. На основі невідповідності цих самооцінок встановлюється міра задоволеності зовнішністю (Варлашкіна Є.А., 2015). Г.О. Аріною й С.Є. Мартиновим набір шкал методики Дембо-Рубінштейн доповнений такими шкалами: фігура, руки, груди, обличчя. Дані параметри зовнішності відібрані в ході попереднього дослідження як найбільш чутливі до соціальних оцінок. За кожною з даних шкал надається оцінка з погляду актуального й бажаного образу (Аріна Г.О., Мартинов С.Є., 2009).

А.Г. Черкашиною запропонована «Методика дослідження самоставлення до образу фізичного Я», спрямована на дослідження суб'єктивного ставлення до анатомічних, функціональних і соціальних характеристик образу фізичного Я в двох підсистемах ставлення до себе: «Я-інші» і «Я-Я». Анатомічні характеристики представлені групами «особа», «фігура», «руки», «ноги»; функціональні – групами «витривалість», «сила», «гнучкість», «швидкість», «спритність»; соціальні – групами «одяг», «аксесуари», «косметика». На сьогодні дана методика має лише жіночий варіант (Черкашина А.Г., 2004).

Методика «Оцінно-змістовна інтерпретація зовнішнього вигляду», запропонована В.О. Лабунською і О.В. Белугіною, спрямована на вивчення стійких і середньо динамічних (оцінка ряду характеристик свого обличчя, тіла й статури, оформлення зовнішності) параметрів ставлення до зовнішності, до відображеного зовнішнього Я; оцінки вікових, гендерних і рольових характеристик зовнішнього вигляду. Задоволеність або незадоволеність зовнішністю розглядається авторами як досить стійке, довгочасне позитивне або негативне емоційне ставлення до свого зовнішнього вигляду. Стурбованість зовнішнім виглядом трактується як вид соціальної тривожності, як диспозиційна зосередженість на зовнішності, що виникає у зв'язку із припущенням про те, що якісь компоненти зовнішнього вигляду можуть справляти негативне враження на інших людей. Задоволеність і стурбованість розглядаються авторами як відносно незалежні емоційні ставлення до зовнішнього вигляду, які, разом із тим, можуть бути взаємозалежними (Лабунська В.О., Белугіна О.В., 2003).

У межах даного підходу до визначення задоволеності й стурбованості зовнішністю О.В. Капітановою розроблена анкета «Ставлення до свого зовнішнього вигляду: задоволеність і стурбованість», яка включає ряд шкал, одні з яких діагностують рівень задоволеності зовнішнім виглядом, а інші – рівень виразності стурбованості зовнішнім виглядом (Капітанова О.В., 2017).

Даніліч-Скакун А.А., Антонюк Є.С., Сопільняк В.С.
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ШЛЯХІВ ЗВІЛЬНЕНOSTІ ВІД НЕВПЕВНЕНOSTІ

Актуальність дослідження невпевненості та шляхів її подолання є очевидною. Адже у нашому суспільстві проблема невпевненості постає дуже гостро. Це пояснюється, в першу чергу, складністю та багатогранністю самого феномена, а також розкриттям і проявом його через інші поняття, такі, наприклад, як сміливість, рішучість, сором'язливість, самооцінка, воля (Лабунская В.А., 1990).

У науковій та методичній літературі представлена низка досліджень,

які відображають різні аспекти вивчення даної проблематики. Так, наприклад, проблемою невпевненості в собі займалися: У. Джеймс, С. Куперсмит, М.Г. Розенберг, Дж. Марвел, Р. Уайлі, С.Р. Панталеєв, С.Д. Максименко, вони вважали, що на появу невпевненості впливає самовідношення та самооцінка. А Л.В. Бороздіна, М.Й. Борищевський, І.С. Кон, І.Д. Бех та Є.М. Соколов стверджували, що на появу невпевненості впливає «образ-Я». Також, варто зупинитися і на дослідженнях Р. Бернс, Е. Еріксона, В.В. Століна, які дійшли до висновку, що на появу невпевненості впливає «Я-концепція» особистості. І, нарешті, С.Л. Рубінштейн, Д.О. Леонт'єв, Б.С. Братусь, В.Є. Ключко, А.В. Петровський в ході своїх експериментів висловили думку про те, що саме саморегуляція найбільш за все впливає на прояв невпевненості в собі (Варій М.Й., 2008).

Отже, проаналізувавши літературу щодо даної проблематики, ми бачимо, що різні автори бачили причину появи невпевненості з різних причин. Тому, для більш детального розуміння даної проблематики, зупинимось на характеристичці даного феномену. Для початку потрібно з'ясувати, що ж таке невпевненість та як вона виявляється.

«Невпевненість у собі» – це страх приниження, що породжує нерішучу та боязку поведінку (А.В. Петровський, М.Г. Ярошевський, 1999). Прояв невпевненості може виникнути за таких умов: задіяння захисного механізму людини; приниження однієї людини іншою; часті фрустрації (зазвичай у дітей); присутність у людини зниженого рівня домагань(характерна колізія, так званого гідкого каченя); занижена самоповага; тривожність, як риса особистості; страх (Столін В.В., 1983; Варій М.Й., 2008).

Невпевнена поведінка найчастіше реалізується у формі пасивно-агресивної поведінки, якій властиві: невміння або небажання прямо висловлювати свої думки і почуття; невизнання відповідальності за свої дії шляхом уникнення вибору, надання цього права іншим; жертвування своїми інтересами для розв'язання проблем; острах торкнутися чужих інтересів через внутрішню, часто неусвідомлювану переконаність у ворожості навколишнього світу (К.Е. Ізард, 1999; Бех І.Д., 2008).

Щодо компонентів невпевненості, то ми можемо виділити наступні компоненти: емоційний – відчуття страху, тривожності, дратівливості, нервозності; когнітивний (або розумовий) – поява у людини негативних очікувань, установок, неадекватності по відношенню до себе; поведінковий – відсутність сформованих навичок соціальної поведінки; міжособистісний (або соціальний) – складність у встановленні контактів і труднощі в міжособистісній комунікації (Семиченко В.А., 2001; ЗимбардоФ., Рэдл Ш., 2005). Також, слід пам'ятати, що невпевненість в собі лише гальмує людину тому з нею необхідно боротися. Які ж методи, ми можемо запропонувати людині, яка невпевнена в собі?

Перш за все нам необхідно запропонувати вправи спрямовані на

підвищення самооцінки і відповідно до формування більш високого рівня впевненості у собі. Серед таких вправ ми можемо зазначити наступні: любити і поважати себе; аутогенне тренування і релаксація; прагнути підвищувати власну самооцінку; розвивати в собі звичку відстоювати свою думку і приймати рішення; намагатися стримуватися від самокритики і самобичування; позбутися від звички порівнювати себе з ідеалами і кумирами; ставити перед собою реальні цілі і не пред'являти до самого себе неадекватно завищені вимоги; слід займатися самопізнанням і саморозвитком особистості (Р. Бернс, 1986; Бех І.Д., 2008; Волкова І.В., 2006).

Таким чином, узагальнюючи результати теоретичного дослідження можемо дійти до висновку, що проблема невпевненості гостро постає у наш час. Майже кожна людина постійно відчуває страх, паніку, нервову напруженість через невпевненість у своїх силах. Треба пам'ятати, що з невпевненістю можна та потрібно боротися. Але не дивлячись на те, яким саме шляхом ми будемо вирішувати дану проблематику, потрібно знати головне: допоки ви будете не любити себе, не сприйматимете себе таким яким ви є, та не подолаєте свій власний страх, доти ви й будете заручником своєї невпевненості.

Дзюбич О.М.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПОНЯТТЯ ТА ПРОБЛЕМА БУЛІНГУ

Протягом останніх ста років соціальна проблема булінгу стає все більш актуальною, але в той же час вона ще досі як слід не вивчена. Булінг у перекладі означає залякування, цькування, знущання, тероризування, третирування. Психотерапевт І. Бердишев визначає булінг як свідоме, тривале насильство, що не носить характеру самозахисту і виходить від однієї або декількох осіб. І. Кон зазначає, що булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і підпорядкувати його собі. Ще зустрічається поняття «мобінг» – це груповий натиск, зараз ці поняття починають ототожнюватися.

Поняття дискримінації та знущань були завжди. Перші згадки були ще у XVI столітті, а публікації з цієї теми з'явилися у 1905 році. Першу експериментальну програму у боротьбі з цькуванням запропонував Д. Ольвеус у 1982-1984 роках, яка успішно пройшла апробацію у 42 норвезьких школах, знизивши частоту проявів насильства удвічі. Перші публікації про булінг в Україні з'явилися у 2005 році.

Булінг може проявлятися в різних вікових періодах, але найактивніший пік – у підлітковому віці, саме в цей час діти ніби випробовують межі дозволених, безнаказаності. У підлітковому віці застосовуються найагресивніші форми булінгу, бо це найскладніший,

наємощініший, але, водночас, і найважливіший період формування особистості. В юнацькому віці проблема виникнення булінгу може видозмінюватись. В шкільні роки перші красуні, найрозумніші, найсильніші, найвеселіші діти приходячи в університет розуміють, що тут вони вже не перші «зірки», а одні з багатьох таких же і тому можуть компенсувати ситуацію і самоствердитись саме через булінг. На жаль, дуже часто булінг зустрічається і на роботі, як зі сторони колег, так і боку керівництва.

Булінг має вплив практично на всіх дітей (не залежно від того чи дитина булер, жертва чи спостерігач) і є одним із механізмів соціалізації, що формують світосприйняття, систему цінностей саме через ту соціальну роль, яку виконують у дитинстві. Статистичні дослідження свідчать, що шкільний булінг переживають від 4% до 50% дітей, у 15% булінг мав системний характер. Майже кожен третій учень зазнав булінгу. За даними ВООЗ, Україна займає 7 місце у світі за кількістю переслідувачів та 9 місце – за кількістю жертв цькування серед 15-річних.

Найчастіше ініціатором цькувань стають агресивні діти, які люблять домінувати, бути «головними». Жертвами булінгу найчастіше стають діти, які мають: фізичні вади, особливості поведінки, особливості зовнішності, недостатньо розвинені соціальні навички, страх перед школою, відсутність досвіду життя в колективі, деякі захворювання, знижений рівень інтелекту, труднощі у навчанні, високий інтелект, обдарованість, видатні досягнення, слабо розвинені гігієнічні навички, орієнтацію, етнічну належність.

З віком методи цькування набувають менше фізичних, а більше – психологічних форм. Але поки що українське суспільство не достатньо усвідомлює того факту, що психологічне насилля несе не менші загрози, ніж фізичне. Цькування та неприйняття дитини колективом може підштовхувати й без того емоційних підлітків до непоправних вчинків. Реалії сьогодення в тому, що кількість самогубств, скоєних дітьми, збільшується, а вік самогубців зменшується. Гендерні особливості булінгу раніше були більш виражені, серед хлопців домінувала фізична агресія, а серед дівчат – вербальна, але останнім часом відбувається послаблення гендерної поляризації у суспільстві й дівчата все частіше стають учасниками фізичного насилля. Зйомка та викладання відео психологічного й фізичного насилля дуже популярне в Даркнеті й навіть може бути монетизоване. Шкільне та університетське життя займає великий відрізок часу в житті дитини, але основну формуючу роль у становленні особистості все ж займає сімейне виховання. В Україні лишається домінуючою каральна система виховання, яку дитина калькує та переносить на всі інші стосунки.

Проблемою у вирішенні булінгу залишається сформована поколіннями недовіра до органів влади – вчителя, шкільної адміністрації, батьків, державних органів, що мають займатись захистом дітей, за неписаним «кодексом честі» всі учасники булінгу, а особливо жертви не

повинні жалітись про насилля проти них, адже одразу стануть «ябедами», чим можуть ще більше погіршити ситуацію. Цькування перебуває у значній залежності від загальної системи нерівності людей (майнова, фізична, етнічна, інтелектуальна, гендерна) і проблема подолань знущань симетрична проблемі подолання цієї нерівності, тому завдання педагогів та психологів знизити інтенсивність та зменшити кількість випадків прояву булінгу.

Існують різні форми булінгу: словесні образи, глузування, обзивання, погрози, образливі жести чи дії, залякування, ігнорування, бойкот, вимагання грошей, їжі, речей, фізичне насилля, кібербулінг. Види булінгу об'єднуються у групи словесного, фізичного, соціального (емоційного), електронного характеру (кібербулінг).

Кібербулінг, це вже так званий «оцифрований» булінг, який здійснюється за допомогою комунікаційних технологій: телефонного зв'язку, Інтернету та соціальних мереж. Кібербулінг може бути як додатковим до реального цькуванням, так і самостійним видом переслідування. Такий вид тиску стає все більш актуальним, адже люди проводять більше і більше часу у віртуальній реальності, без страху реалізуючи там не тільки свої позитивні риси, але й негативні. Кібербулінг необмежений у часі та просторі, в нього відсутня локалізація (тож переїзд чи перехід в іншу школу не змінить ситуації, як це можливо з булінгом в реальному житті). Часто кібербулінг може мати анонімний характер та відчуття безкарності розв'язує руки булерам. Відомі всім групи смерті такі як «Синій кит», «Червона сова», «Момо» через булінг, шантаж та маніпуляції загубили вже не одне дитяче життя. Враховуючи те, що за статистикою ВООЗ та Інтернет асоціацією України 100 % школярів у віці 15+ користуються Інтернетом. Існують такі види інтернет-переслідувань: перепалки (флеймінг), ізоляція дитини, дратування (тролінг), поширення чуток та неправдивих відомостей, самозванство, шахрайство, кібергрумінг, доведення дитини до самогубства, хеппіслеппінг.

Як протистояти кібербулінгу? Тотальний контроль, обмеження або заборона в доступі не є ефективними методом, щоб вберегти дитину від небезпек, які за собою приховує Інтернет. Навпаки, такі методи призводять тільки до погіршення взаємовідносин батьків з дітьми та дитини з однолітками. Батькам необхідно підвищувати свою комп'ютерну грамотність, щоб бути компетентним даючи поради дитині, зменшувати віртуальний розрив між поколіннями, роз'яснити дитині про можливості захисту приватних даних (персональні дані, номери пластикових карт, документів) та особливості подачі та сприйманні інформації (вся інформація в мережі потребує верифікації, актуальність втрачається через декілька днів, фейкові акаунти не є запорукою анонімності). Якщо дитина стала жертвою кібербулінгу потрібно зберегти факти, що це підтверджують (скрін, посилення), не карати дитину, заспокоїти її та обговорити, що вона

думає з цього приводу, заблокувати кривдника («чоний список», адміністрація сайту). Можна звернутись до шкільної адміністрації для проведення профілактичної роботи в класі, звернутись до поліції з поданням заяви, якщо є ознаки кримінального злочину в діях кривдника. В Україні успішно працює Департамент кіберполіції в сфері протидії кіберзлочинності. Цього року великим попитом серед абітурієнтів вузів користується спеціальність – кібербезпека.

Для зменшення кількості й крайнощів прояву булінгу необхідно сприяти, щоб у колективі ефективно проходив процес формування як індивідуальних «я», так і групових «ми». Цькування носить груповий та масовий характер, то ж подолання його має носити комплексний характер. У ситуації булінгу виділяють: ініціатора (булера), жертву та спостерігачів. В індивідуальному аспекті подолання булінгу для жертви необхідно сприяти покращенню її самооцінки, фізичному удосконаленню через заняття спортом, налагодженню сприятливих соціальних контактів з однолітками, включення до різних соціальних груп (секцій, гуртків), формувати культуру спілкування, навички стресостійкості та командної роботи.

Щодо ініціаторів булінгу необхідно застосувати не тільки консультації, бесіди та роз'яснювальну роботу, але і корекцію їх соціальної поведінки. Вони можуть не усвідомлювати наслідків своїх дій і мати більші проблеми психологічні чи соціальні, ніж жертви й шляхом булінгу реалізувати себе. У булерів для вирішення конфлікту слід також формувати культуру спілкування та налагодження соціальних контактів, вміння ненасильницького вирішення конфліктів.

Робота зі спостерігачами є однією з ключових у подоланні насилля серед дітей. Адже від того яку роль відіграють спостерігачі в акті булінгу буде в подальшому залежати протікання ситуації, розвиватиметься вона в більших масштабах, чи піде на спад. Саме спостерігачі виступають основним джерелом інформації для дорослих про випадки насилля у колективі.

Ще однією важливою особою у вирішенні проблеми булінгу є педагог. За дослідженнями Еніколопова М.С. учитель часто «закриває очі» на ситуацію, ігнорує, може цим маніпулювати, але саме він може сприяти її вирішенню. Виділяючи, прискіпуючись і принижуючи дитину той же учитель може провокувати насильницьку поведінку класу проти дітей нижчого соціального рівня, сімейного складу, фізичного стану здоров'я. Персональна відповідальність дорослого щодо того що відбувається, чітка позиція дорослого, яка проявляється у поведінці, висловлюваннях згідно норм права і етикету, послідовність і несуперечність слів та дій, громадська думка та державна політика у сфері виховання дитини та формування її цінностей також має безпосередній вплив на запобігання насиллю.

Ознаки, які свідчать, що дитина потенційно може стати або вже є жертвою булінгу: у дитини немає друзів, боїться йти до школи, приходять зі

школи сумна, просить додаткові гроші, має низькі самооцінку, стає тривожною, сумна після спілкування телефоном чи у соціальних мережах, у дитини з'являються зіпсовані речі, нанесення самоушкоджень дитиною, ви, можливо, самі були жертвою шкільного терору в дитинстві. Якщо ви виявили, дитину – жертву булінгу, важливо надати психологічну допомогу дитині, а не створювати додаткові тривожні стани та стресові умови, пояснити, що її провини в ситуації немає, а є проблема, яку треба вирішити, що всі проблеми вирішуються і ця вирішиться теж, дорослі застосують всі важелі для вирішення цього питання. Батьки мають розуміти, що вони для дитини завжди лишатимуться найбільшою опорою в житті. І нормальне, доброзичливе спілкування у сім'ї сприятиме формуванню повноцінної особистості. Психологічна допомога дітям у навчальному закладі може надаватися в індивідуальній чи груповій формі роботи методами арт-терапії, тренінгів підвищення самооцінки, розвитку комунікативної компетентності, асертивної поведінки, психологічної підтримки та консультування.

Булінг – це суспільна проблема, яка найактивніше починає розвиватися в стінах школи і від реакції й дій оточуючих залежить чи буде вона наростати як снігова куля чи буде ліквідована на початковій стадії розвитку. Адже, коли проблема булінгу не вирішується, вона набуває інших розмірів і булер продовжує своє агресивне самоствердження в університеті, армії, на роботі, що, на жаль, все частіше й відбувається. Тож, варто пам'ятати, що булінг – це не нормально й не варто ігнорувати його, адже, булер сам по собі з віком не припинить насильство, якщо його не скерувати у правильне, конструктивне, позитивне русло розвитку. Булерами і жертвами булінгу не народжуються, ними стають в процесі невдалої соціалізації.

Дяч Навил

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
г. Харків*

ЦЕННОСТЬ СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ У СТУДЕНТОВ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ранний юношеский возраст является сензитивным для формирования целого ряда важных личностных новообразований, в том числе – и для ценности собственной жизни (ЦСЖ). В отличие от других ценностей, ЦСЖ редко формируется спонтанно (Орехов А.Н., Паламонов И.Ю.). Основным стимулом для формирования ЦСЖ является опыт борьбы за свою жизнь (опыт выживания). Элементы этого опыта содержатся в каждой трудной жизненной ситуации, начиная с повседневных трудностей жизненного функционирования в условиях учебы в средней и высшей школе, в семье, на работе, и заканчивая «пограничными состояниями» – пребыванием на грани жизни и смерти из-за тяжелой болезни, вынужденной эмиграции, боевых действий, потери родных и близких и т.п.

Череду специфических трудных жизненных ситуаций создает учеба в вузе. Процесс формирования и структура ЦСЖ у студентов не только отражают психологические особенности юношеского возраста, но и несут на себе печать трудностей, обусловленных особенностями учебно-профессиональной деятельности в современном украинском вузе. Это: 1) снижение престижа высшего образования; 2) во многом экспериментальный (а значит и непредсказуемый) характер современных реформ в сфере высшего образования; 3) отсутствие у студентов уверенности в своем будущем (профессиональная и социальная неопределенность будущего специалиста в обществе, необходимость поиска будущего рабочего места); 4) трудности начального периода учебы в вузе; 5) действие повседневных прессингов учебной деятельности на личность студента, переживание хронических негативных эмоциональных состояний, обусловленных учебной перегрузкой, изменением образовательных стандартов, наличием разнообразных требований к личности студента, не связанных непосредственно с учебным процессом и др.

К сожалению, в украинской психологии отсутствуют систематические исследования конструкта ЦСЖ в контексте возрастной и педагогической психологии и применительно к студенческому возрасту. Неизвестны психологические параметры его оценки. Не разработаны валидные и надежные методики его диагностики, которые можно было бы рекомендовать сотрудникам психологической службы вуза.

Понятие ЦСЖ часто рассматривают в тесной связи с проблемой определения сущности и компонентов психологического здоровья. При этом, переживание ЦСЖ проявляется как один из компонентов здоровья. Такая трактовка ЦСЖ характерна для исследователей, пытающихся дать так называемое позитивное определение здоровья.

В теориях, делающих акцент на приспособлении организма и личности к требованиям внешней среды и общества считается, что переживание ЦСЖ обусловлено успешной адаптацией. Так, в соответствии с концепцией Г. Селье, существует оптимум психофизического реагирования на внешние стимулы. Если удастся этот оптимум поддерживать длительное время, то организм сохраняет свою целостность и устойчивость, а человек при этом субъективно переживает чувство ЦСЖ. В бихевиористских концепциях переживание ЦСЖ субъекта увязывалось со способностью к реакциям, которые были бы максимально адекватными внешним стимулам. Важным условием формирования чувства ЦСЖ является успешная адаптация человека к обществу. Э. Дюркгейм на примере эпидемии самоубийств в конце XIX – начале XX вв. показал, что обесценение человеческой жизни может происходить под влиянием системы коллективных представлений. Блокировка переживания ЦСЖ происходит у конкретного субъекта из-за социальной аномии, неспособности индивида интегрироваться в социум.

В рамках возникшей позднее теории социального конструктивизма

чувство ЦСЖ, как и любые другие проявления человека, трактуются как социально-сконструированный феномен (Герген К.Дж., 2016), продукт дискурса (Латынов В.В., 2011). Мнение о том, что именно делает жизнь человека ценной, представления об источниках чувства ЦСЖ выступают как культурно и исторически обусловленные и зависящие от определенных социальных практик явления; они производятся дискурсом и подчиняются ему. Люди определяют ЦСЖ в терминах своей позиции в социальной структуре. Дискурсы, подчеркивающие ценность человеческой жизни появились и постепенно развиваются в русле так называемой «Позитивной психологии». Неуклонно возрастает интерес к мудрости, оптимизму. Разрабатываются такие конструкты, как жизнестойкость личности, опыт Потока, субъективное благополучие, счастье, эмоциональная креативность, идея поддержания (и даже усиления) пластичности стареющего мозга и др. Эти подходы обогащают психологию способами и технологиями работы, которые могут привести к позитивным трансформациям в обществе, а через них – и в системе индивидуальных смыслов конкретных людей, укрепляя у них чувство ЦСЖ.

Чувство ЦСЖ сопровождает, по мнению А. Адлера, жизнь человека с развитым социальным интересом, способного руководствоваться «общественной», а не «частной» логикой (Адлер А., 1997). Крайности в переживании ЦСЖ (его дефицит, или наоборот, болезненная гипертрофия) являются следствием невроза (сочетания комплекса неполноценности и комплекса превосходства). Главным способом развития чувства ЦСЖ, по А. Адлеру, является обучение человека умению хорошо жить с другими людьми.

В необихевиористской концепции А. Бандуры чувство ЦСЖ связывается с качеством саморегуляции поведения и самоэффективностью человека (Бандура А., 2000). Это – интерактивный подход к феномену ЦСЖ. Снижение ЦСЖ обусловлено ухудшением саморегуляции поведения, что, в свою очередь, происходит, если человек опирается на некачественные стандарты оценки процесса и результатов своей деятельности. Важны также личностные факторы саморегуляции. К ним относятся: 1) самонаблюдение (фокусировка на качестве, объеме, скорости и оригинальности своей деятельности, коммуникативной компетентности и т.п.), 2) вынесение суждений (обдумывание, ценностное суждение о своем поведении на основе целей, принятых ценностей), 3) активная реакция на себя (чувства гордости, удовлетворения, или самоосуждения, неудовлетворенности).

В классическом психоанализе (Фрейд З., 1989) выделены две основные группы психологических факторов, блокирующих формирование чувства ЦСЖ. Первая – это особенности динамики внутриличностных процессов, обусловленных противостоянием Эго и бессознательных влечений (неполноценное развитие чувства ЦСЖ из-за неудач в разрешении внутренних конфликтов). Второе – специфика ранних интеракций в

первичном окружения ребенка (неспособность найти свое место в мире людей через построение основанных на любви, доверительных отношениях). По мнению В. Райха возрождение чувства ЦСЖ возможно только вследствие специальных усилий, направленных на «распускание» психического и физического панциря – системы неосознаваемых мышечных зажимов, сковывающих психическую энергию и отражающих травматическую эмоциональную историю индивида. (Райх В., 1997). По мнению Г.С. Салливана (1999) развитие чувства ЦСЖ происходит в процессе становления динамизмов (устойчивых структур проявления энергии в межличностных отношениях).

С точки зрения К. Хорни, личность с развитой системой ЦСЖ в основном свободна от неразрешенных внутренних конфликтов. Такие конфликты являются внешним выражением базальной тревожности, т.е. следствием фрустрации родителями потребности ребенка в безопасности (Хорни К., 1993).

Выраженный акцент на транзактном анализе происхождения чувства ЦСЖ сделан Э. Берном (1989). В той части его концепции, которая называется «сценарным анализом», показано, что чувство ЦСЖ субъекта сильно зависит от жизненного плана, который он сумел сконструировать в детстве под влиянием семейных инструкций родителей. В такой жизненный план вмонтировано общее чувство благополучия или неблагополучия, на котором базируются жизненные позиции (установки) ребенка относительно себя и других.

Э. Фромм указывал на социо-культурные корни основных психологических проблем, человека, которые могут воспрепятствовать развитию у него чувства ЦСЖ. Он использовал понятия «социального характера» и «больного общества» (Фромм Э., 2006). Принципы построения больного общества не согласуются с природой человека, блокируют удовлетворение базовых человеческих потребностей и не позволяют удовлетворительно решить проблему человеческого существования. Приспосабливаясь к такому обществу, люди приобретают особые характерологические черты (черты «социального характера»), из-за которых не могут достичь свободы, спонтанности, подлинного самовыражения. Их суждения о своей жизни, чувства, с ней связанные являются ограничивающими и свидетельствуют о социальном нездоровье.

Своеобразные варианты трактовки понятия ЦСЖ предложили авторы экзистенциальных, гуманистических и трансперсональных концепций в психологии. Объединяет эти подходы идея ответственности человека за свое существование. Подлинное чувство ЦСЖ возникает как следствие обретения человеком точки опоры и гарантий надежности в себе самом. Однако сторонники этих подходов выделяют разные источники ЦСЖ. Так, основными ценностными ориентирами гуманистической психологии стали творчество, самореализация и развитие. В центре внимания

екзистенціальної психології оказались свобода, суб'єктивність і смисл існування. С точки зору трансперсональних психологів, каталізатором чутства ЦСЖ являється досягнення цілостності і інтеграції досвіду.

В структуру ЦСЖ входять компоненти: 1) *смислової* (собствена абстрактна концепція життя, в якій носитель ЦСЖ може позитивно розвиватися, не будучи обмеженим якими-либ заздалегідь установленними межами), 2) *емоціональний* (чутства, пов'язані з особистою концепцією життя), 3) *поведенчеський* (дії, поступки, рішення в ситуації відповідального вибору, переважані і відхилені види діяльності, в яких проявляється вміння дорожити своєю життям, максимально ефективно розпорядитися їю для досягнення значимих цілей і утвердження цінностей особистості). Найважливіша функція ЦСЖ – придання життя чутства осмисленості (наповненості смислом).

Переживання ЦСЖ виходить за межі існування людини «в даний момент», за межі його самоощущення (хорошого, або погано). Воно не зводиться до відклику на висказанну кем-то оцінку життя даного індивіду (хоча зовнішні оцінки, накопичуючись і накопичуючись в досвіді людини, можуть увійти в структуру переживання їм ЦСЖ). Таким чином, ЦСЖ не ситуативна, але, безумовно, бере участь в сприйнятті людиною кожної конкретної ситуації, локалізованій в нинішньому, минулому і майбутньому. Сприяті, спродуковані в пам'яті, сконструйовані в уявленні, життєві ситуації пов'язуються з яким-то знаменателем (с чим-то, що настільки важливо, що людина вирішив присвятити їм свою життя). Переживання ЦСЖ в більшій ступені доступно тим людям, які виробили концепцію собственої життя, мають досвід її аналізу, перегляду, корекції. Вони виробили (відкрили) смисл собственої життя (розуміння себе в світі, загальну концепцію здійснення себе в житті).

Важливим напрямком наукової розробки проблеми ЦСЖ являється визначення її параметрів. Знання цих параметрів корисно для самоаналізу ЦСЖ в процесі самовиховання. ЦСЖ можна оцінювати по таким параметрам, як: 1) ступінь її *осознанності*, 2) її *приналежність* (повністю моя собствена, або, навпаки, запозичена у інших), 3) ступінь її *обобщенності* (конкретності), 4) її *модифікованість* (виходячи з специфіки життєвої ситуації), 5) її розвинутість в зв'язках з *минулим* (т.е. розуміння її джерел), 6) її розвинутість в зв'язках з *будущим* (т.е. розуміння наслідків послідовного втілення цієї цінності в життя і діяльності людини), 7) *постійність* (змінюваність) її форми, 8) її *активність* (наскільки активно ЦСЖ проявляється в життєвих виборах людини), 9) ступінь її *альтруїстичності*, *просоціальності*, 10) ступінь *стабільності* її напрямку і т.п.

Дівінець Д.С.

Донбаський державний педагогічний університет,

м. Слов'янськ

ВПЛИВ РЕЛІГІЙНИХ УСТАНОВОК НА ВІДНОШЕННЯ ДО СМЕРТІ У МОЛОДІ

І народження, і смерть – природні події індивідуального життєвого шляху, але їх емоційний вплив і особисте значення істотно помітні. Народження нової людини часто передчувають з приємним хвилюванням і оптимізмом, думки ж про смерть люди уникають і навіть заперечують її реальність. Усвідомлення факту, що життя скінченне, впливає на те, як людина використовує свій час. Якби життя тривало нескінченно, то людям не потрібно було б використовувати систему пріоритетів, але оскільки тимчасові обмеження життя існують, така програма необхідна, і відповідно до неї приймаються рішення. Таким чином, людей різного віку перспектива смерті організовує по-різному.

Догми будь-якої релігійної системи містять ті чи інші уявлення про смерть. Одні релігії розглядають смерть як покарання за гріхи, звільнення від страждань або як перехід до кращого існування, інші як перехід з одного життя в інше. Майже всі релігії обіцяють загробне життя в тому чи іншому вигляді або нове втілення.

Все життя людина стикається з подіями, які формують його ставлення до смерті і впливають на цей показник. Людина чує, як смерть обговорюють вдома і в засобах масової інформації. Аварії, хвороби, все це нагадує про вразливість людського життя. Сприйняття подібних подій впливає на ставлення суспільства до смерті. Смерть і вмирання як психологічна проблема дуже мало вивчена. Все, на що можна спиратися – це історія і культура древніх. Вивчаючи проблему смерті і вмирання в психології сучасного суспільства необхідно і перш за все розглянути ставлення до неї в культурологічному контексті. Смерть – найважливіший компонент культури, і в цій якості вона отримує відображення в колективній свідомості у вигляді відносно стійких значень. Таким чином, можна припустити, що особливості ставлення до смерті можуть бути пов'язані з приналежністю до тієї чи іншої культури, релігії. Отже, вивчаючи ставлення до смерті з точки зору психології, культурологи та релігії можна говорити про те, що важливість танатологічних досліджень зростає, в тому числі і в зв'язку з релігійно-культурологічним аспектом. Сама думка про смерть в значній мірі індивідуальна, це обумовлено різними обставинами, в тому числі соціальні умови, особливості, які трактує віра, до якої належить особа, а так само переосмислення нею різних релігійних догм. Та чи сильно сучасна молодь переймається проблематикою смерті, адже вони прожили ще не багато, не мають нажитків, за плечима великого досвіду, власну сім'ю. По суті вони не мають що втрачати. Метою дослідження з експериментальним шляхом виявити особливості впливу релігійних установок на страх смерті у молоді.

Дослідження проводилось на базі Донбаського державного педагогічного університету. У експерименті брали участь студенти факультету психології, економіки та управління, які склали вибірку людей, що не відносяться до жодної релігії у кількості 15 осіб; міжнародна єврейська студентська організація «Hillel Харків» у кількості 15 осіб та вибірка 15 чоловік християнської православної церкви. Згідно до мети і завдань експериментального дослідження нами були використані наступні методи та методики: Анкета «Ступінь релігійних поглядів»; Методика «Шкала відношення до смерті»; Фрайбургський особистісний опитувальник (FPI). На першому етапі було отримано значення показників: ступеню релігійних установок та шкал «Віра в Бога», «Поглибленість у релігію», за анкетною.

Виявлено, що не релігійні люди мають низький ступінь релігійності (100%) і в той же час мають рівні низькі показники серед шкал «Віра у Бога» (50%) та «Поглибленість у релігію» (50%).

Найбільша кількість молоді з середнім ступенем релігійності спостерігається серед православної релігії (80%), де з цього показника виявлена висока тенденція до «Поглиблення в релігію» (80%), що вказує на те, що більшість молоді часто відвідує храми, вірить в рай, або безсмертя душі, шанує та дотримується канонів та релігійних традицій, за шкалою «Віра в Бога» (13%) має середні показники. Велику кількість молоді з високим ступенем релігійності має молодь іудеїв (60%), серед цих високих показників майже рівно розподілені шкали «Віра в бога» (53%) та «Поглибленість в релігію» (47%). Віра в Бога, це усвідомлення того, що є вища сила, яка є Творцем всього, включно із людиною, і яка встановила порядок всьому. Релігійні традиції євреїв дещо відрізняються від православних, але є не похитною і важливою частиною їх нації та культури, тому ці дві шкали «Віра в Бога» та «Поглибленість у релігію» майже рівно виражені. Виявлено, що молодь православної релігії має найвищий показник страху смерті (67%) та дещо менший показник у не релігійних людей (53%), що може проявлятися тенденцією до психологічного стресу, заглибленості в подібні роздуми, схильність до тривоги і страху з приводу власної смерті. Найбільша кількість молоді з середнім ступенем відношення до смерті спостерігається у євреїв (74%), що вказує на те, що люди цієї релігії більш спокійно відносяться до смерті, реалістично і не вважають її трагедією. Трагедією може бути лише передчасний відхід з життя. Домінування низьких показників серед представників даних релігій не спостерігається. Далі було визначено показники особистісних особливостей релігійної молоді: невротичність, спонтанна агресія, реактивна агресія, дратівливість, врівноваженість, відкритість, емоційна лабільність. За кожною шкалою, було виявлено молодь з високими, середніми і низькими показниками на основі цих балів. Було розраховано відсоткове відношення між молоддю з різним рівнем особистісних показників.

Велика кількість молоді православної віросповіді з високими

показниками спостерігається за шкалами: невротичність (67%) характеризується нервовістю, болючими переживаннями, таким людям важко конструктивно виходити з складного положення; реактивна агресія (73 %) яка свідчать про високим рівні психопатизації, що характеризується агресивним ставленням до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування; дратівливість (80%) показує не стійкість емоційного стану зі схильністю до афективного реагування. Також найбільшу кількість молоді з середнім рівнем показників визначено за шкалами: спонтанна агресія (73%) свідчить про підвищений рівень психопатизації, що створює передумови для імпульсивної поведінки; врівноваженість (47%) свідчать про не погану захищеність до впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, що базується на впевненості в собі, оптимістичність та активність; відкритість (80%) що свідчать про прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з навколишніми людьми при високому рівні самокритичності.

Велика кількість молоді іудейської віросповіді мають високий рівень відкритості (73%) також велика кількість людей з середнім рівнем невротичності (80%), спонтанної агресія (86%) і в той же час велика кількість досліджуваних в цій виборці з низькими показниками емоційної лабільності (54%)- низькі оцінки характеризують не тільки високу стабільність емоційного стану як такого, але і хороше вміння володіти собою.

Молодь що не відноситься до жодної з релігій у великій кількості було визначено за шкалами невротичність (53%), врівноваженість (67%) та відкритість (73%) на високих рівнях. З середнім рівнем багато досліджуваних за шкалами спонтанна агресія (67%), реактивна агресія (47%) та емоційна лабільність (53%).

За допомогою коефіцієнту кореляції Пірсона нами було виявлено статистичний зворотній взаємозв'язок на виборці іудеїв між особистісною характеристикою невротичність і ступінь релігійності ($r_{xy} = -0,46$; при $p \leq 0,01$), Даний показник свідчить про те, що чим вище ступінь релігійних установок тим менший рівень нейротизму. Також за особистісною шкалою врівноваженість і релігійність особистості виявлено прямо пропорційну значиму залежність ($r_{xy} = 0,45$; при $p \leq 0,05$), що вказує на те, що при високій ступені релігійності підвищується рівень врівноваженості який дозволяє судити про емоційну стійкість та схильність до адекватного реагування. Аналогічно прямо пропорційна залежність виявлено між релігійними установками особистості і відкритістю ($r_{xy} = 0,39$; при $p \leq 0,01$). Можна зробити висновок, що релігійні установки стимулюють відкритість, яка характеризується ставленням до соціального оточення і рівень самокритичності.

На статистично достовірному рівні знайдено зворотній взаємозв'язок між особистісним показником реактивна агресія і відношення до смерті ($r_{xy} = -0,44$; при $p \leq 0,01$). Даний фактор свідчить про те, що при високому

рівні психопатизації, яка характеризується агресивним ставленням до соціального оточення і вираженим прагненням до домінування зменшує страх до смерті. Також знайдено зворотній взаємозв'язок між особистісним показником врівноваженість і відношення до смерті ($r_{xy} = -0,49$; при $p \leq 0,01$). Даний фактор свідчить про те, що при низькому рівні врівноваженості, яка характеризується низькою стійкістю та захищеністю від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій збільшується страх смерті. Та виявлено прямо пропорційну значиму залежність між факторами дратівливості та відношення до смерті ($r_{xy} = 0,53$; при $p \leq 0,05$), що вказує на те, що при високому рівні дратівливості яка дозволяє судити про емоційну не стійкість та схильність до афективного реагування, підвищується страх смерті.

На виборці з не релігійною молоддю було встановлено прямий взаємозв'язок між показниками спонтанна агресія та ступінь релігійності особистості ($r_{xy} = 0,46$; при $p \leq 0,01$). Можна зробити висновок, зі зниженням рівня релігійності особистості знижується спонтанна агресія, яка характеризується ставленням до соціального оточення і рівень самокритичності. Також на статистично значимому рівні було встановлено прямий взаємозв'язок між факторами дратівливості і ступінь релігійності особистості ($r_{xy} = 0,36$; при $p \leq 0,01$), що вказує на те, що при зниженні рівню релігійності зменшується рівень дратівливості у молоді що характеризується більшою емоційною стійкістю та схильність до адекватного реагування. В той же час на математично достовірному рівні спостерігається прямий взаємозв'язок між факторами врівноваженість та ступінь релігійності особистості ($r_{xy} = 0,4$; при $p \leq 0,01$), з якого можна зробити висновок про те, що зі зниженням рівню релігійності зменшується рівень врівноваженості що свідчить про погану захищеність від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, песимістичність та деяку пасивність.

При подальшому кореляційному аналізі ми встановлюємо зв'язок з особистісними особливостями та відношенням до смерті. Так на статистично значимому рівні було встановлено прямий взаємозв'язок між факторами невротичність та відношення до смерті ($r_{xy} = 0,39$; при $p \leq 0,01$), при цьому з підвищенням страху смерті підвищується рівень невротизму. Отриманні данні на статистично достовірному рівні про зворотній взаємозв'язок, по шкалам дратівливості і відношення до смерті ($r_{xy} = -0,7$; при $p \leq 0,05$), що вказує на те, що більший рівень страху смерті тим нижче рівень дратівливості та емоційної стійкості. Також на статистично значимому рівні було встановлено зворотній взаємозв'язок між факторами реактивна агресія та відношення до смерті ($r_{xy} = -0,4$; при $p \leq 0,01$), з якого можна зробити висновок про те, що зі зменшенням страху смерті підвищується реактивна агресія та агресивне ставленням до соціального оточення і виражене прагнення до домінування. Прямий зв'язок на математично достовірному рівні було встановлено між показниками

відкритість та відношення до смерті ($r_{xy} = 0,41$; при $p \leq 0,01$). Можна зробити висновок, що відношення до смерті стимулює відкритість, яка характеризується ставленням до соціального оточення і рівень самокритичності.

При подальшій обробці результатів на виборці молоді православних християн, методом математичної статистики було встановлено зворотній взаємозв'язок між факторами врівноваженість та ступінь релігійності особистості ($r_{xy} = -0,39$; при $p \leq 0,01$), з якого можна зробити висновок про те, що зі збільшенням рівню релігійності зменшується рівень врівноваженості що свідчить про погану захищеність від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій, песимістичність та деяку пасивність. Аналогічний зворотній взаємозв'язок між факторами відкритість та релігійність особистості ($r_{xy} = -0,38$; при $p \leq 0,01$), що вказує на те, що більший рівень релігійності молоді тим нижче рівень відкритості, яка характеризується ставленням до соціального оточення і рівень самокритичності. За факторами емоційна лабільність та релігійність особистості було встановлена прямий взаємозв'язок ($r_{xy} = 0,45$; при $p \leq 0,01$), що вказує на те, що при високій ступені релігійності підвищується рівень емоційної лабільності високі показники вказують на не стійкість емоційного стану, що виявляється в частих коливаннях настрою, підвищеній збудливості, дратівливості, недостатній саморегуляції.

Далі ми встановлюємо зв'язок з особистісними особливостями та відношенням до смерті. Також знайдено зворотній взаємозв'язок між особистісним показником врівноваженість і відношення до смерті ($r_{xy} = -0,94$; при $p \leq 0,05$). Даний фактор свідчить про те, що при низькому рівні врівноваженості, яка характеризується низькою стійкістю та захищеністю від впливу стрес-факторів звичайних життєвих ситуацій збільшується страх смерті. За факторами дратівливість та відношення до смерті було виявлено статистично пряму взаємозалежність ($r_{xy} = 0,44$; при $p \leq 0,01$), що вказує на те, що зі збільшенням страху смерті збільшується дратівливість та емоційна не стійкість у молоді. Виявлено зворотній взаємозв'язок між факторами відкритість та відношення до смерті ($r_{xy} = -0,31$; при $p \leq 0,01$), що вказує на те, що більший рівень рівень відкритості, яка характеризується ставленням до соціального оточення і рівень самокритичності, то менший страх смерті.

Дорожко І.І., Сосніхіна С.Є.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ЦІННІСНІ НАСТАНОВИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ СІМ'Ї

Проблема вивчення ціннісно-сислової сфери та особистісних властивостей студента набуває комплексного характеру й актуальна для досліджень з соціології, психології, педагогіки та філософії. При вивченні індивідуальних цінностей і особистісних смислів, об'єктом дослідження

психолога є як ціннісно-смилова сфера, так і особливості мотивів та потреб студентської молоді - спрямованість, установки, інтереси, світогляд і т.д.

Дослідженню проблем ціннісних настанов студентського віку присвячено багато теоретичних та експериментальних робіт. Науковці виокремлюють кризу сім'ї та сімейних цінностей (Долбик Т.А., 2008; Карпенкова І.В., 2009; Лісовський В.Г., 2008;), вивчають актуальні проблеми сучасної сім'ї в Україні (Дорожко І.І., 2015; Ілик Х.В., 2018; Крамченкова В.О., 2017; Ярошук А.А., 2017), наголошують на еволюційних процесах сімейно-шлюбного інституту (Голод І.С., 1996; Трубочкіна І.С., 1999).

Однак питання взаємозв'язку ціннісних настанов та властивостей особистості, взаємообумовленості вибору моделі шлюбно-сімейних стосунків, ціннісно-орієнтаційної сфери особистості не мають однозначного вирішення і потребують подальшого дослідження.

Ціннісно-смилова сфера – це складна, багаторівнева структура, що включає сукупність цінностей, ціннісних орієнтацій та особистісних смислів, утворюючи тісний взаємозв'язок. При цьому, особистісні смисли розглядаються як наслідок усвідомлення, осмислення та привласнення певною конкретною особистістю вироблених суспільством цінностей, а не навпаки.

Студентський період – вік формування та розвитку професійних, світоглядних, громадянських якостей, активності особистості як суб'єкта діяльності.

Характеризуючи поняття «студентська сім'я» слід підкреслити – це молода сім'я, що перебуває в офіційному шлюбі або незареєстрованій формі співжиття, у якій хоча б один із партнерів є студентом денної форми навчання віком до 23 років, а стаж сімейного життя не перевищує 5 років. Досліджуючи феномени студентської сім'ї, спостерігається тенденція до поєднання як навчально-професійних, так і сімейних цілей. Це означає не лише розвиток динаміки сім'ї, але й збільшення різноманітних ресурсів на особистісному рівні, що пов'язані з потенційними можливостями для досягнення поставлених задач і цілей.

Систематизація наукових розробок дозволила визначити, що у системі ціннісно-смилової сфери студентської молоді відзначається: зростання патріотичної свідомості, трансформація ціннісних орієнтацій на фоні кризового суспільства, формування толерантності, емігрантські настрої студентства, перевага матеріальних, індивідуальних, етичних цінностей, а також цінностей, що становлять інтимно-особистісну сферу (сім'я, здоров'я, любов і друзі).

Вибірку дослідження склали 197 студентів 3-5-х курсів денної форми навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Були сформовані дослідницькі групи в залежності від шлюбно-

сімейного статусу: 1) студенти, що перебувають в офіційному шлюбі – 62 особи; 2) студенти, що перебувають у неофіційному шлюбі (незарєєстрована форма співжиття) – 67 осіб; 3) студенти, що не перебувають у шлюбі – 68 осіб.

Основним психодіагностичним інструментарієм виступили:

1. Шкала екзистенції (А. Ленгле, К. Орглер, С.В.Кривцова),
2. Методика діагностики смислових життєвих орієнтацій (Дж. Крамб і Л. Махолік, адаптація Д.О. Леонтьєва),
3. Методика О.Б. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах»,
4. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича,
5. Методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі,
6. Стандартний бланк семантичного диференціалу (Ч. Осгурд) (25-шкальний).

Нами було визначено особливості ціннісно-сміслової сфери студентів з різним сімейним статусом:

- ціннісно-сміслова сфера студентів в офіційному шлюбі характеризується чіткою структурою, цінності і смисли якої орієнтовані на сімейне життя;

- серед студентів у неофіційному шлюбі виявлена більша диференційованість зв'язків з орієнтацією на професійну діяльність;

- у студентів без шлюбу простежується мотивація на сімейне життя у майбутніх планах, що є характерним для даного вікового періоду.

Виявлено, що існує зв'язок між осмисленістю життя, екзистенційною наповненістю життя та цінностями життєвих сфер у студентів з різним сімейним статусом. Дослідження взаємозв'язків осмисленості життя та ціннісних орієнтацій студентів показало, чим більше у студентів виражена орієнтація на сімейне життя, тим вищий рівень осмисленості життя; яскравіше простежується наявність життєвих цілей на майбутню перспективу; вищий рівень інтересу до життя та її емоційна насиченість і змістовність; вищий рівень задоволеності самореалізацією та відчуття продуктивності життя; вищий рівень самоконтролю та контролю над життям.

Студенти в офіційному шлюбі мають вищі показники за шкалами «цілі в житті», «процес життя» та вищий загальний показник ОЖ у порівнянні зі студентами у неофіційному шлюбі та без шлюбу. Це свідчить про те, що офіційний шлюб впливає на осмисленість життя в цілому.

Наступне завдання полягало у визначенні відмінностей у рівні розвитку показників ціннісно-сміслової сфери у студентів в залежності від сімейного статусу.

Загалом, у студентів в офіційному шлюбі переважають цінності «здоров'я», «розвиток», «творчість», «щасливе сімейне життя», «високі запити» та «сміливість у відстоюванні власної думки».

Серед студентів неофіційного шлюбу домінує життєва сфера «цікава робота».

У студентів, що не перебувають у шлюбі виявлено найнижчі показники осмисленості життя та екзистенційної наповненості життя, а пріоритетними є цінності «наявність друзів» та «любов».

Окрім того, студенти, що перебувають в офіційному шлюбі, відрізняються вищими показниками за факторами доброзичливість та дружелюбність у порівнянні зі студентами неофіційного шлюбу, більшою залежністю, доброзичливістю та альтруїстичністю у порівнянні зі студентами без шлюбу.

Також, було досліджено місце цінності «сім'я» в психосемантичному просторі студентів. Ми використали категорії «сім'я», «шлюб», «любов», «щастя» та «кар'єра».

Категорії «сім'я» за фактором оцінки, «щастя» за фактором активності для студентів в офіційному шлюбі мають найвищі показники. Цінності сім'я, шлюб та любов - становлять високий смисл у житті. Студенти в офіційному шлюбі орієнтовані на задоволення сімейних потреб.

Студенти у незареєстрованій формі співжиття ототожнюють поняття щастя та шлюб. Семантичне поле характеризується щільністю структури та чітким відділенням кар'єри від інших цінностей.

Відмічено високі значення категорій «шлюб» та «щастя» за фактором оцінки, а також високу семантичну близькість цих понять. Близькою за положенням у семантичному просторі розташована також цінність «сім'я», що має високі значення за фактором активності. Сім'я у неофіційному шлюбі є рушійною силою саморозвитку.

Вивчення семантичного поля студентів без шлюбу виявило, що представлена група орієнтована на створення сім'ї, прагне до щастя у майбутніх сімейних стосунках з партнером. На відміну від студентів в офіційному шлюбі та незареєстрованій формі співжиття, для даної групи характерні більш високі значення майже усіх категорій, окрім поняття «щастя» за фактором активності. Також, слід зазначити семантичну близькість понять «щастя» та «шлюб», як і у студентів у неофіційному шлюбі.

Проведене дослідження підтверджує наявність у сучасній студентській родині трансформаційних процесів, що призводять до змін ціннісної сфери та змісту сімейних функцій. Перспективні розробки, на наш погляд, необхідно спрямувати на впровадження дієвих механізмів регулювання сімейної політики, формування нових форм та методів роботи у плані психологічного супроводу сучасної студентської молоді.

Жукова Л.В.

Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
м. Харків

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Гуманістичний напрямок розвитку українського суспільства обумовлює включення до усіх сфер життя усіх членів суспільства. Тож більша увага починає приділятися потребам осіб із психофізичними порушеннями, у тому числі і дітям із аутистичними порушеннями. Аутизм – це стале порушення розвитку, яке є наслідком неврологічних розладів і виявляється протягом перших трьох років життя. Характеризується проявами розладу у трьох психологічних сферах. Такі як: якісні порушення соціальної взаємодії, якісні порушення спілкування і обмежені, стереотипні, повторювані поведінка, інтереси, дії. (МКХ 10, DSM-IV). Це спричиняє труднощі у дитини практично в усіх проявах її життєдіяльності. «На відміну від дітей з так званим нормальним типом розвитку та дітей із іншими психофізичними вадами, аутична дитина не здатна до безпосереднього опанування способами взаємодії з довкіллям, тому їй треба вчити усьому: спілкуватися, грати, учитися, піклуватися про себе тощо. Йй незрозуміло й нецікаво те, що роблять звичайні люди. Навколишня дійсність для них – розмаїття непов'язаних між собою, мінливих звуків, образів, подій, що зумовлюють тривогу і страх» (Скрипник Т.В., 2010).

Метою дослідження є аналіз існуючих досліджень з питання реалізації навчально-виховної діяльності дітей із аутистичними порушеннями.

Науковим суспільством напрацьовані методики діагностики та корекційної роботи із дітьми із розладами аутистичного спектру. Найвні дослідження з питань побудови системи комплексної допомоги, організації виховно-освітнього процесу. Вагоме місце у реалізації виховного та навчального процесу дитини із розладами аутистичного спектру займають наступні фактори:

- створення та постійне підтримання впорядкованого, структурованого середовища
- створення комфортного сенсорного режиму, зменшення дестабілізуючих стан дитини чинників
- забезпечення комунікації із дитиною доступним їй засобом
- використання поведінкових методів навчання у тому числі і для формування соціальних, побутових, ігрових, комунікативних навичок.
- системна та послідовна робота з боку оточення дитини із запобігання та корекції проблемної (агресії, аутоагресії, надмірні аутостимуляції) поведінки (Скрипник Т.В., 2015; Мамайчук. І.І., 2007; Р. Лиф, Дж. Макекен, 2016; С.Дж. Роджерс, 2016; Т.Пітерс, 1999)

Таким чином є очевидною необхідність не лише залучення до

навчання та виховання аутичної дитини численної кількості фахівців корекційного психолого-педагогічної напрямку, а й наявність певних спеціальних компетенцій у осіб, що взаємодіють із дитиною протягом її життя, навіть якщо їх безпосередні професійні функції не пов'язані із галузями спеціальної педагогіки чи психології.

Внаслідок якісного викривлення у розвитку соціальної та комунікативної сфер участь у звичайних повсякденних процесах – спілкування, дотримання суспільних норм поведінки, розпізнавання емоційних станів та настою у взаємодії із дитиною із аутистичним розладом має значну специфіку. (Р Шрам, 2014; Скрипник Т.В., 2015; Ф. Волкмар, Л.Вайзнер, 2014).

Розглядаючи питання абілітації дитини із порушеннями аутистичного спектру треба також включати до уваги родину дитини. Враховуючи специфіку порушення реалізація базових батьківських функцій (побутові, забезпечення безпеки) щодо такої дитини досить часто вимагає використання методик спеціального навчання, знань та вмінь з адаптування простору під потреби дитини, розуміння її психофізіологічних особливостей. Науковцями та фахівцями практиками наголошується на важливості включення батьків до навчального процесу як члена команди супроводу дитини (Скрипник Т.В., 2014, Ерц Ю.М., 2014, Т. Сміт, С.Дж. Роджерс, 2017). Учать батьків у освітньому процесі дитини із аутизмом натепер затверджена також на рівні законодавства – Наказ МОН № 609 від 08.06.2018 року.

За дослідженням Скрипник Т.В. професійно необхідні якості для фахівця, який працює з аутичними дітьми є:

- передусім це має бути велика цікавість до аутичних дітей і бажання пізнавати їхні неповторні риси;

- розвивати чутливість до індивідуальних проявів аутичних дітей, уміння їх розуміти, підхоплювати, обігрувати їхню активність, цікавість до чогось, особливу вокалізацію і творчо розширювати межі наявних у дитини стереотипів; уміти максимально використовувати потенціал дитини;

- прагнути до оволодіння великим репертуаром поведінкових проявів, долати межі власних стереотипів, розвивати вміння співати, грати на музичних інструментах, танцювати, виявляти акторську майстерність тощо (за метафоричним порівнянням, самим стати своєрідним інструментом, здатним у будь-який момент привертати і підтримувати увагу аутичної дитини, захопити її тією діяльністю, яку пропонують, створювати для неї простір самовиявлення в зовнішньому світі);

- уміти гнучко змінювати стиль взаємодії з дитиною відповідно до наявного у неї стану;

- формувати спроможність підтримувати у себе стан психоемоційної мобілізації та миттєво орієнтуватися в актуальній ситуації. Зважаючи на непередбачуваність проявів аутичних дітей, педагог має бути готовий до

агресивних і ауто агресивних дій, характерних для деяких з них, та вміти надавати їм конструктивної форми;

- бути спрямованим на успіх і вміти бачити позитивні зрушення у розвитку дитини тощо.

Також за думкою Сайко (Сайко Х.Я.; 2017) готовність корекційного педагога до роботи з аутичними дітьми передбачає вміння вчителем своєчасно розпізнавати емоційне перевантаження аутичної дитини, навчити учня оцінювати свій психологічний стан, створювати індивідуальні техніки релаксації та формування навичок їх використання, подолання стресів, створення індивідуальних щоденників, розкладу, нотатників для структурування подій та поведінкових реакцій на них.

Таким чином, проаналізувавши дослідження з питання побудови навчального та виховного процесу дитини із аутистичними порушеннями можна відзначити, що у фокусі уваги науковців переважає розробка ефективних методів та стратегій корекції розладів дитини, формування професійної компетентності та готовності до професійної діяльності фахівців корекційних напрямків психології та педагогіки. Не достатньо розробленим є питання особистісної готовності до процесу навчання дитини із аутизмом фахівцями загальної освіти та суміжними спеціалістами, які залучаються до психолого-педагогічного процесу. У дослідженнях щодо батьків дитини практично не береться до уваги їх діяльність із реалізації навчання дитини та організації психолого-педагогічної корекційної складової абілітації у домашніх умовах.

Задорожна І.С., Шукалова О.С.

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради, м. Харків*

ПРОЯВ АГРЕСІЇ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Реалії ХХІ століття відзначаються змінами у духовному, економічному та суспільно-політичному житті людства. Ці зміни породжують різні факти, які свідчать про різке зростання проявів агресії у молоді. Значну тривогу становлять факти, що свідчать про зростання агресії у слухняних підлітків і юнацтва, про спілкування молоді на рівні конфліктних субкультур. Отже, пошук причин проявів агресивної поведінки у молоді завжди залишається актуальною проблемою.

Метою нашого дослідження було розглянути особливості прояву агресії у студентської молоді.

Феномен агресії у свій час досліджували гуманісти-психологи: Л.Бендер, А. Басс, Е. Фромм, Дж. Доллард, А. Маслоу та інші.

Основоположником поняття «агресія» є Джон Доллард. Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, що завдає шкоду об'єктам, приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт (Б.Г. Мещеряков,

В.П. Зинченко, 2003).

Л. Бендер, говорить про агресію як тенденцію наближення до об'єкта або віддалення від нього, а А. Басс визначає агресію як “реакцію» на щось.

Розмаїття теорій, які намагаються пояснити причини агресії, можна звести до чотирьох категорій, згідно з якими агресія відноситься до:

1. Природжених спонукань, потягів (дуалістична теорія З. Фрейда);
2. Потреб, що активізуються зовнішніми стимулами (еволюційний підхід К. Лоренца);
3. Когнітивних і емоційних процесів (фрустраційна теорія Д. Долларда);
4. Актуальних соціальних умов у поєднанні з попереднім навчінням (теорія соціального навчіння А. Бандури).

Під поняттям “агресія» ми розуміємо: неврівноважену поведінку людини, яка виникає як певна реакція на подразник, як внутрішній так і зовнішній. На розвиток агресії впливають такі фактори, як самі відносини і поведінка батьків так і агресивний вплив з боку інших людей.

Е. Фромм поділяв агресію на доброякісну та зляюкісну. В його основі класифікації видів агресії лежить функціональний підхід за певним критерієм: необхідно (корисно) – не потрібно (шкідливо). На його думку, доброякісна агресія є біологічно адаптовано. І являє собою реакції. На загрозу вітальним інтересам. А зляюкісна агресія розглядається як шкідлива (деструктивна або жорстока) (Р. Берон, Д. Ричардсон, 1997).

Психолог А. Маслоу в своїй монографії “Мотивація та особистість» провів аналіз проблеми, чи є агресивність інстинктивною. На підставі аналізу даних зоології, антропології він прийшов до висновку, що агресія просто подібна інстинкту, бо має деяку природну основу.

Агресивна поведінка може поділятися :

- за ступенем особистої залученості (агресивний стан, постійна агресивна поведінка людини, агресивні реакції у певній ситуації);
- за ступенем активності (активна та пасивна агресивна поведінка);
- за ефективністю (конструктивна та деструктивна агресивна поведінка);
- за виразністю психопатологічної складової (агресивна поведінка як наслідок особистісних розладів, психічних захворювань тощо).

Агресивна поведінка сама по собі не показує людину свідомо небезпечною, бо сам акт агресії може не приймати свідомо небезпечні форми. Агресивні прояви можна поділити на мотиваційну агресію, як певну самостійність та інструментальну агресію як засіб. За цими показниками можна вважати, що ці прояви агресії можуть виявитися як поз а контролем свідомості так і під контролем.

Серед компонентів агресивності студентів Л. Берковиц виділяє:

1. Когнітивний – схильність до сприйняття від інших ворожої поведінки;

2. Емоційний – це стійкість емоційного переживання люті, гніву, драгівливості;

3. Поведінковий – це певна готовність “нападати”;

4. Спонукальний – потреба в переживанні, обґрунтуванні та здійсненні самої агресії;

5. Контрольно-регулюючий – контроль над своєю поведінкою (Л. Берковиц, 2002).

Отже, найбільш агресивна поведінка у студентів відображається під час складних стресових ситуацій, непорозумінь з однолітками та викладачами під час навчання у вищому освітньому закладі та з боку несприятливого впливу навколишнього середовища.

Перспективою наших подальших досліджень є вивчення стресу як чинника прояву агресії у студентської молоді.

Зайцева О.О.

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків*

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТОВОЇ МОДЕЛІ МОТИВАЦІЙНИХ ЧИННИКІВ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ТА МЕТОДИ ЇХ ВИВЧЕННЯ

Розвиток метакогнітивної активності є одним з провідних факторів успішності навчання у ЗВО. Отже, провідним завданням вікової та педагогічної психології є визначення механізмів в її розвитку. Зокрема, у цьому ракурсі безперечно актуальність набуває дослідження мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів.

Вивченню проблеми мотивації різних видів людської діяльності присвячено велику кількість досліджень як зарубіжних так і вітчизняних науковців. Класики гуманістичної психології розглядали мотивацію саморозвитку та самоактуалізації як умову повноцінного буття особистості (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У роботах радянських вчених представлені результати ґрунтового вивчення структури, змісту та факторів розвитку мотивації на різних етапах онтогенезу людини (Б. Ананьєв, О. Леонтєв, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) У дослідженнях з вікової та педагогічної психології показано значення різних видів мотивації для досягнення академічних успіхів (П. Гальперін, О. Гребенюк, Н. Ісаєва, А. Марков, А. Маркова, А. Реан, А. Сухарева, Г. Цукерман, Д. Ельконін та ін.).

Втім, залишаються суттєві аспекти проблеми мотивації, які не були остаточно розкриті. Зокрема, потребує вивчення питання мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів під час навчання у ЗВО.

Теоретико-методологічний аналіз досліджень та публікацій з

психології мотивації дозволив дійти висновку, що найбільш продуктивним для визначення чинників розвитку метакогнітивної активності студентів є виділення двох груп мотивів.

Перша група – це загальні мотиви, які спонукають людину до дій, спрямовують її поведінку в будь-якій діяльності, в усіх сферах життя.

Друга група – це професійні мотиви, які спонукають студентів до залучення до навчальної діяльності за обраною спеціальністю та виконання майбутньої професійної діяльності.

Другу групу мотивів доцільно розглянути з точки зору часової транспективи (поєднання у свідомості психологічного минулого, теперішнього та майбутнього буття особистості):

- ретроспективний аспект (психологічне минуле) – мотиви, які спонукали студентів до обрання професії, а отже, спеціальності навчання;

- актуальний аспект (психологічне теперішнє) – мотиви, які спрямовують навчальну діяльність студентів у ЗВО;

- потенційний аспект (психологічне майбутнє) – мотиви, які спрямовуватимуть студентів до реалізації здобутих у ЗВО компетенцій, знань, умінь та навичок у професійній діяльності за обраною спеціальністю.

Змістову модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності в студентів

Загальна мотивація діяльності:		
<ul style="list-style-type: none"> - мотиви досягнення успіху; - мотив влади; - мотиви афіліації; - академічні мотиви. 		
Мотиви вибору професії:	Мотиви навчання у ЗВО:	Мотиви професійної діяльності:
<ul style="list-style-type: none"> - мотив вибору престижної професії; - мотив отримання матеріальних благ; - мотив прагнення творчої роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> - мотив придбання знань; - мотив оволодіння професією; - мотив отримання диплома. 	<ul style="list-style-type: none"> - мотиви власної праці; - мотиви соціальної значущості праці; - мотиви самоствердження у праці; - мотиви професійної майстерності.

З метою емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів були обрані відповідні діагностичні методики (Таблиця 2).

Таблиця 2

Психодіагностичний інструментарій емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів

Змістовий компонент моделі		Методика
Загальні мотиви	Мотив досягнення успіху	Методика «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс)
	Мотив уникнення невдачі	Методика «Діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс)
	Мотив причетності	Опитувальник «Афіліації» (А. Мехраб'ян)
	Мотив запобігання знехтування	Опитувальник «Афіліації» (А. Мехраб'ян)
	Мотив влади	Методика «Мотив влади»
	Академічні мотиви	Опитувальник «Академічна саморегуляція» (Р.М. Райан, Д.Р. Коннелл в адаптації М.В. Яцюка)
Професійні мотиви	Мотиви орання професії	Опитувальник «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун)
	Мотиви навчання у ЗВО	Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. Ільїна)
	Мотиви професійної діяльності	Тест «Професійна мотивація»

Висновки:

- змістова модель мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності в студентів містить в собі два основних компоненти: загальні мотиви та спеціальні (професійні) мотиви;
- до загальних мотивів можна віднести: мотив влади, мотиви досягнення успіху, мотиви афіліації, академічні мотиви;
- професійні мотиви доцільно розглядати з точки зору часової транспективи особистості: ретроспективно (в аспекті психологічного минулого) – мотиви обрання професії, актуально (в аспекті психологічного теперішнього) – мотиви навчання у ЗВО та потенційно (в аспекті психологічного майбутнього) – мотиви професійної діяльності;
- з метою емпіричної верифікації змістової моделі мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності студентів підібрані науково обгрунтовані методики.

Захаревич Н.В.

Національний університет «Острозька академія»,

м. Острозь

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ І КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасний світ змінюється надзвичайно швидкими темпами і «диктує» свої умови життя. У ХХІ столітті недостатньо лише мати знання, або володіти певною інформацією, потрібно вміти розв'язувати проблеми і приймати ефективні рішення. Бути готовими до того, що знання, отримані сьогодні, можуть із легкістю стати застарілими вже завтра. Бути гнучкими до мінливих зовнішніх умов і особистісних внутрішніх перешкод. Вміти серед нескінченного потоку інформації обирати необхідну і критично її оцінювати. Усі ці вимоги потребують володіння школярами навичками критичного мислення.

Проведені ще у 80-х роках ХХ ст. експерименти продемонстрували, що переважна більшість учнів шкіл та студентів педагогічних вузів (понад 80 %) не володіє такими логічними операціями мислення, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Такий розвиток подій не сприяє становленню України як демократичного суспільства і зменшує її конкурентоспроможність на світовій арені. А у ХХІ столітті саме розумові здібності окремих людей, а не їх капітал, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами і веденими (Терно С.О., 2009).

Тому, перед сучасною системою освіти постають важливі завдання з виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності старшокласників, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства. (Вербицький В.В., 2013)

Протягом останніх десятиліть велика наукова увага була приділена поняттям "ключові компетентності" (спеціалізовані компетенції, які можуть бути використані для реалізації різноманітних потреб) і «мета компетентності» (знання про наявність та використання власних компетенцій для оптимізації навчання та вирішення проблем поведінки) (Weinert F.E., 1999).

Радою Європейського Парламенту у 2006 році було виокремлено вісім ключових компетентностей, необхідних кожній особистості для всебічного розвитку, соціалізації, працевлаштування та активної громадянської позиції: володіння рідною та іноземною мовами; математичні компетенції та базові компетенції з природничих наук і технологій; цифрові компетенції; вміння вчитися; соціальні та громадянські компетенції; відчуття ініціативності та підприємливості; розуміння і дотримання

культурних цінностей.

На додаток до восьми ключових компетентностей було визначено особистісні якості, які відіграють важливу роль у оволодінні кожною з перерахованих ключових компетентностей, а саме: критичне мислення, креативність, ініціативність, розв'язання проблем, оцінка ризику, прийняття рішень, і конструктивне управління емоціями. (Crick R. D., 2008)

Щоб стати успішними у сьогоденні, старшокласники потребують гарних мисленневих навичок, які допоможуть їм у прийнятті рішень і швидкому одержанні нових знань. Тому, розвиток критичного і креативного мислення має стати важливою метою навчальної діяльності учнів у закладах освіти.

Критичне мислення – це набір інтелектуальних навичок та здібностей, які сприяють глибокому осмисленню навчанню, заохочують учнів шукати та досліджувати необхідну інформацію. За допомогою критичного мислення старшокласники навчаються робити висновки, захищати власну точку зору, вирішувати проблемні питання, досліджувати припущення, причини і наслідки, та сприймати протиріччя і невідповідності між власними думками і досвідом.

Креативність, в свою чергу, пов'язана із генеруванням нових і корисних ідей, альтернативних можливостей. (Joe Y. F. Lau, 2011)

Критичне і креативне мислення рівною мірою важливі для вирішення проблемних питань і взаємопов'язані між собою. Ми потребуємо креативності в критичному мисленні для аргументації, контрприкладів і альтернативних пояснень. А креативності необхідне критичне мислення для оцінювання і удосконалення нових ідей. Критичне мислення і креативність є частиною істотного мисленневого інструментарію.

Для досягнення успіху в навчанні, вчителі мають розуміти істотну роль мислення у оволодінні знаннями. Як зауважив Песталоцці: «Мислення веде людину до знань. Вона (людина) може бачити і чути, читати і вивчати будь-що, і в такій кількості, як забажає, проте вона ніколи не знатиме нічого з цього, окрім того, що вона осмислила, адже лише мислення визначає властивості власного розуму». (Paul R., 2007)

Щоб заохотити старшокласників стати ефективними у навчанні, вчителі мають показати, як виглядає інтелектуальна робота, як функціонує розум, коли інтелектуально опрацьовує інформацію, що кожна думка або ідея, які виникають, є формами інтелектуальної власності та надзвичайно важливі.

«Що» і «Як» у навчанні – дві основні категорії. «Що» включає у себе те, що вчитель хоче, щоб учні вивчили. «Як» – це певний процес, тобто, все те, що робить вчитель, щоб допомогти учням якнайкраще зрозуміти суть завдання.

Більшість вчителів припускають, якщо вони розкриють учням «Що», то учні автоматично скористаються відповідним «Як». Це помилкове

припущення вже багато років є «лихом» нашої освіти. Фокусуючись на «охопленні змістом», більшість вчителів дотримуються у викладанні наступних припущень:

1. Зміст заняття має бути зрозумілим частині учнів без значних інтелектуальних зусиль.

2. Учні можуть вивчити важливий матеріал інтелектуально не напружуючись.

3. Запам'ятовування – ключ до учіння, отже, учням необхідно зберігати багато інформації, щоб вони могли, при потребі, нею скористатися.

Проте, критичне мислення передбачає розуміння «Як» для кожного навчального «Що».

Навчання критичному мисленню передбачає наявність чіткого уявлення про критичне мислення в свідомості вчителя.

Щоб навчитися критично і правильно мислити, необхідно навчитися ставити продумані запитання, що може допомогти учню зіставити факти і проаналізувати свої думки (Терно С.О., 2009).

Одного разу грецький філософ Сократ (469-399 до н.е.) сказав: «Не досліджене життя не варте проживання». Великою відмінністю людського існування від інших форм життя є здатність до саморефлексії. Саме за допомогою критичного мислення особистість зможе аналізувати власне життя і змінюватися відповідно (Joe Y.F. Lau, 2011).

Особливо актуальним завдання розвитку критичного і креативного мислення постає у юнацькому віці в період професійного самовизначення, коли сучасний старшокласник в умовах інформаційного суспільства готується до самореалізації, самовизначення, самоусвідомлення у реаліях сучасного життя.

Таким чином, розвиток критичності мислення в учнів стає нагальною потребою, що постала перед освітою і потребує створення необхідних умов під час навчання: внесення відповідних змін у зміст освіти, методику навчання і форми навчальної діяльності, які сприятимуть засвоєнню учнями стратегій критичного мислення.

Корж О.В.

*Донбаський державний педагогічний університет,
м. Слов'янськ*

ОСОБЛИВОСТІ ПОШУКУ СЕНСУ ЖИТТЯ У ЛЮДЕЙ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Розвиток людини як особистості відбувається в загальному контексті його «життєвого шляху», який визначається як історія «формування і розвитку особистості в певному суспільстві, розвитку людини як сучасника певної епохи і однолітка певного покоління» (Рубінштейн С.Л., 2003). Життєвий шлях має певні фази, пов'язані зі змінами в способі життя, системі відносин, життєвій програмі і т.д. Фази життєвого шляху

накладаються на вікові стадії онтогенезу, в такій мірі, що в даний час деякі вікові стадії іменуються як фази життєвого шляху. На кожній фазі життєвого шляху складаються певні соціальні ситуації розвитку як своєрідне ставлення особистості до навколишньої її соціальної дійсності, що визначають шляхи розвитку, за якими соціальне стає індивідуальним.

Особистісний розвиток, становлення людини як особистості, соціальної істоти, багатоплановий і визначається як внутрішніми, так і зовнішніми умовами. Як правило, сучасні теорії і засновані на цих методах психології розвитку в своїй більшості абсолютизує роль окремих аспектів, породжуючи безліч класифікацій вікових періодів.

Період дорослості являє собою значний за часом відрізок життя людини, з цим пов'язані багато проблем дослідження даного періоду. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології-акмеології, усередині якої вже існує кілька поглядів на даний період, у тому числі і погляд на дорослість, як вікове поняття, не пов'язане з поняттям «зрілість». У середній дорослості ведучим видом діяльності є праця, яка надає розвиваюче вплив на особистість у сукупності з такими факторами, як вік і освіта. Що впливають на людину чинники самі схильні до змін. Інтенсивність впливу різнорідних явищ на психофізіологічні функції і психічні процеси змінюється в ході онтогенезу.

У сорок-п'ятдесят років життя, під час періоду середньої дорослості, людина опиняється в умовах, психологічно суттєво відрізняються від колишніх. До цього часу вже накопичено чималий життєвий і професійний досвід, діти виросли, і відносини з ними набули якісно новий характер, постаріли батьки, і їм потрібна допомога. В організмі людини починають відбуватися закономірні фізіологічні зміни, до яких йому також доводиться пристосовуватися: погіршується зір, уповільнюються реакції, слабшає сексуальна потенція у чоловіків, жінки переживають період клімаксу, який багато хто з них фізично і психологічно переносять вкрай важко. Крім того, в цьому віці у багатьох вперше починають з'являтися серйозні проблеми зі здоров'ям.

Кожна людина, задовольняючи ті чи інші потреби у конкретний момент свого життя, обирає свою мотиваційну стратегію поведінки, яка визначається її індивідуальним досвідом, внутрішніми ресурсами, особистим індивідуальним потенціалом та зовнішніми умовами. Серед мотиваційних стратегій, які обирає людина при розв'язанні тієї чи іншої життєво значущої ситуації або задачі, виокремлюють стратегії, що сприяють прогресивному розвитку (пошук труднощів, ризику, що спрямовані на вивчення та випробування людиною своїх можливостей), і стратегії, що перешкоджають розвитку (ситуативні або ті, що пов'язані з «імпульсивною поведінкою» або неадекватно мотивовані, що вказують на дисгармонію у психічному розвитку, наприклад, вибір цілей, що знаходяться значно вище або нижче функціональних можливостей людини, чи високої мобілізації функціональних можливостей людини для досягнення відносно легко досяжних цілей. Самореалізація це реалізація

внутрішнього потенціалу у зовнішній діяльності, це здійснення можливостей розвитку «Я» шляхом власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близькими і далекими) соціумом, світом загалом. Вона є найвищою ціллю, яка постає перед людиною протягом життя.

У віці середньої дорослості перед людиною стоїть завдання розв'язати конфлікт між «продуктивністю» і «стагнацією», тобто обрати курс або на подальший продуктивний розвиток, або ж розслабитися, задовольняючись досягнутими здобутками і професійними успіхами. Цей час дійсно може стати або періодом застою, або зростання і нового підйому у творчій активності, який може тривати до 65-70 років. Оптимальним і для самої людини, і для суспільства загалом, є збереження людиною установки на активну життєву позицію, а не на доживання.

Нами було досліджено пошук сенсу життя у людей середнього віку. Експериментальне дослідження проводилось на базі Хіміко Металургійної Фабрики, селища Донське. Вибірку склали робітники цієї Фабрики віком від 35-50 років, з них 27 жінок та 23 чоловіка. У дослідженні була використана низка стандартизованих психодіагностичних методик. Першим етапом дослідження було визначення рівня смисложиттєвих орієнтацій людей середнього віку. Основною методикою, спрямованою на вирішення цієї задачі, став тест «Смисложиттєвих орієнтацій» за Д.О. Леонтьєвим. Результати дослідження показали, що за шкалою «Мета життя» у досліджуваних найбільш виявлено високий відсотковий показник, 45%. Це свідчить про те, що досліджувані не тільки цілеспрямовані, але й не мають реальної опори у теперішньому часі і не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію. Низькі результати 35% вказують на те, що людина живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. За шкалою «Процес життя» домінує низький відсотковий показник 50%, це вказує на те, що досліджувані невдоволені своїм життям в теперішньому часі; при цьому, їм можуть додавати повноцінного смислу спогади минулого або націленість в майбутнє. Високий показник 15% характеризує гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. За шкалою «Результат життя» найбільш виявлено високий відсотковий показник 41%. Це означає, що людина доживає своє життя, у якій все вже в минулому, але минуле здатне надати смислу залишку життя. Низькі показники 34% говорять про невдоволеність прожитою частиною життя. За шкалою «Локус контролю-Я» домінує високий показник 60%. Це свідчить про те, що досліджувані володіють достатньою свободою вибору, аби побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і розумінням смислу. Низькі бали 25% свідчать про невіру в свої сили та здатність контролювати події власного життя. За шкалою «Локус контролю-життя» у досліджуваних домінує високий показник 45%. Це говорить про те, що людина переконана в тому, що їй дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у реальність. Низькі бали 32% для людини це переконаність в тому, що її життя не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і

безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє.

Для вивчення ціннісних орієнтацій осіб середнього віку, ми використали методикау «Ціннісних орієнтацій» М. Рокіча, яка базована на прямому ранжуванні списку цінностей двох класів (цінності-цілі та цінності-засоби). За результатами дослідження ми провели рангування середніх значень (рангів) цінностей у досліджуваних групах з метою побудови інтегральних узагальнених рангових структур термінальних і інструментальних цінностей. Ми виявили найбільш значущі цінності для більшості осіб середнього віку. Вони віддали перевагу таким термінальним цінностям як: «здоров'я-47,3%», «любов-50%», «матеріально забезпечене життя-18,9%», «наявність гарних і вірних друзів-18%», «щасливе сімейне життя-24,3%» і таким інструментальним цінностям як «вихованість-41,7», «акуратність-32,3», «життєрадісність-26%», «освіченість-27,4», «чесність-24,3».

На наступному етапі проводилося дослідження за методикою «Коефіцієнт самооцінки» за С.А. Буддасі. Результати дослідження показують, що ніхто з опитуваних не отримав найвищий коефіцієнт самооцінки, що свідчить про те, що серед опитуваних немає людей з неадекватно високою самооцінкою. Адекватна самооцінка притаманна більшій кількості-28 (56%) особам. Знижена самооцінка була діагностована у 8 (16%) осіб. Для такого типу людей характерні невпевненість у собі, боязкість і відсутність високого рівня домагань, неможливість реалізувати свої здібності. Такі люди не ставлять перед собою мети, яку важко досягти, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе. Високий рівень самооцінки притаманний 12 (24%) осіб. Конфлікти з таким типом людей виникають через зневажливе ставлення до партнерів і зневажливого поведіння з ними, занадто різких і необґрунтованих висловлювань на їх адресу, нетерпимості до чужої думки, прояву зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає їм помічати, як вони ображають інших зарозумілістю і незаперечністю суджень.

Наступним етапом був Кореляційний зв'язок між рівнем самооцінки та смисложиттєвих орієнтацій у людей середнього віку («Коефіцієнт самооцінки Буддасі» та «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтьєва). В ході статистичної обробки даних було встановлено прямий кореляційний зв'язок на статистично достовірному рівні між самооцінки та смисложиттєвою орієнтацією спрямованою на мету життя ($r=0,43$; $P \leq 0,001$). Таким чином, шкала «Мета життя» характеризує собою наявність або відсутність в житті випробовуваного цілей на майбутнє, які надають життю смислу, спрямованості і тимчасової перспективи. Чим вище показники за цією шкалою, тим адекватніша у досліджуваних самооцінка. Такі люди характеризуються цілеспрямованістю та бачення майбутнього життя, в них багато перспектив на майбутнє. Такі люди не живуть сьогоднішнім днем, а планують все наперед. В ході статистичної обробки даних було встановлено прямий кореляційний зв'язок на статистично достовірному рівні між самооцінки та смисложиттєвою орієнтацією

спрямованою на результат життя ($r=0,51$; $P \leq 0,01$).

Результативність життя або задоволеність самореалізацією відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено його було прожито. Чим вище показники за шкалою «Результат життя», тим адекватніша самооцінка. Це свідчить про те, що досліджувані доживають своє життя, у них все вже в минулому, але минуле здатне надати смислу залишку життя.

Костикова О.В.

*Национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков*

ПРОФЕСИОНАЛЬНЫЙ ИМИДЖ: АСПЕКТЫ КОНСТРУКТИВНОЙ КРИТИКИ

При создании личного имиджа эффективна актуализация психокоррекционного потенциала психотренингов. Перед проведением психотренингов целесообразно прокомментировать участникам вопросы конструктивной критики. Важно осознавать необходимость обратной связи в социуме для совершенствования собственного имиджа. Обратная связь позволяет проверить презентабельность и степень адекватности структурированного нами образа в стилистике профессиональной концепции. Позиционируя себя как уверенного, успешного человека и наблюдая, что социальное окружение принимает данный образ – можно предположить, что имиджевая стратегия конструктивно работает на нашу репутацию, так как самоимидж получает положительное социальное подкрепление. При этом высказывая критические замечания в адрес собеседника желательно отмечать положительные стороны и предлагать реалистичные рекомендации. В качестве формы позитивной критики рассматривают комплименты. Наиболее информативными являются те комплименты, с которыми мы внутренне согласны, и которые впоследствии получают подтверждение из других социальных источников. Исследование полученных по обратной связи сообщений, анализ ответов окружающих на наши вопросы, особенно в плане конкретных деталей образа – способствуют положительной динамике в конструировании имиджа. Необходимо сдержанно реагировать на психотравматичные критические замечания, анализируя мотивы личности, которая вербализует критику и делать рациональные выводы. Для установления обратной связи можно ориентироваться на мнение как специалистов, так и использовать собственные ресурсы. Существуют многочисленные эксперты для совершенствования способа самопрезентации и манеры общения. Контролировать степень прогресса можно осуществляя аудио и видеозаписи, фотосессии, определяя положительный резонанс в эмоциональных и коммуникативных реакциях профессионального социума.

Крамченкова В.О.

*Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
м. Харків*

ТИПОЛОГІЯ СТАВЛЕННЯ ДО ПАЛІННЯ

Феномен ставлення до паління є соціально-психологічною категорією, що відображує соціокультурне середовище, в якому паління виконує низку символічних та сигнальних функцій. Установки щодо паління присутні у індивідуальній свідомості кожної особистості, тому що вони фактично є змістом суспільної свідомості. Особистість стикається із ситуаціями паління та вибудовує власний специфічний варіант ставлення до паління вбираючи та трансформуючи суспільні образи, впливи мікросоціального оточення та індивідуальний досвід.

Ставлення до паління на інтрапсихічному й інтерперсональному рівнях характеризується амбівалентністю – наявністю умовно-позитивного і негативного сенсів. За думкою В. П. Позняка, В. Л. Хромової (2008) ставлення до паління є сталою та стабільною характеристикою тому, що представлено не лише на особистісному рівні, а і на міжособистісному та міжгруповому рівнях психологічних відношень. Оскільки психологічні відношення виступають соціально-психологічними регуляторами різних видів активності особистості (В. М. Мясіщев), то вивчення типологічних варіантів ставлення до паління є актуальним напрямком наукових досліджень в світлі розробок ефективних програм профілактики тютюнової аддиктивної поведінки.

Мета – визначити типологічні профілі ставлення до паління.

У дослідженні взяли участь 803 випробовуваних у віці від 14 до 75 років, з яких 310 курців, 238 осіб, що палять ситуативно, 255 тих, що не палять. Включення до досліджуваних респондентів, які палять ситуативно, або не палять, обумовлено їх приналежністю до єдиного соціокультурного середовища. Дослідження проводилося із застосуванням авторської методики «Дослідження соціально-психологічних установок щодо куріння». Статистична обробка даних проводилася за допомогою кластерного аналізу за методом К-середніх.

За результатами кластеризації утворилося чотири типологічні профілі.

1 профіль (17,81% досліджуваних) – високі показники відкидання шкоди паління, віри у позитивні сенси паління та низькі показники адекватності сприйняття паління. Психологічно перший профіль характеризується неадекватно позитивними соціально-психологічними установками щодо паління, уявленням про паління як звичку та використання його, як засобу для вирішення багатьох завдань буденного життя. Даний профіль можна умовно позначити як «Неадекватно-позитивні установки щодо паління».

2 профіль (35,99% досліджуваних) – високі показники віри у позитивні сенси паління, нижче за середні показники відкидання шкоди та адекватності сприйняття паління. Цей профіль характеризується уявленням

про шкідливість паління, але переконаннями, що паління має використовуватися як копінг-механізм, чи має індивідуальні «раціональні» причини. Паління виправдовується за принципом «шкідливо, проте ...». Таким чином, даний профіль може бути умовно позначено як «Установки про позитивні сенси паління».

3 профіль (16,56% досліджуваних) – високі показники відкидання шкоди паління, нижче за середні показники віри в міфи про позитивні сенси паління та середні показники адекватності сприйняття паління. У досліджуваних даного профілю слабо виражене уявлення про «користь» паління, використання паління задля вирішення різноманітних проблем (заспокоєння, контроль ваги, зосередження), але наявна недовіра щодо фактів про шкідливий вплив паління на здоров'я. Принципом виправдання паління постає твердження «не так вже це і шкідливо». Даний профіль може бути умовно позначений як «Установки про невелику шкоду паління».

4 профіль (29,84% досліджуваних) – низькі показники відкидання шкоди паління та віри у міфи про позитивні сенси паління, високі показники адекватності сприйняття паління. Досліджувані цього профілю не надають палінню специфічних позитивних функцій, переконані у його шкідливому впливі на здоров'я, тобто адекватно сприймають цей феномен. Таким чином, даний профіль може бути умовно позначено як «Адекватні установки щодо паління».

Таким чином, типологія ставлення до паління представлена наступними варіантами – «Неадекватно-позитивними установками щодо паління», «Установкою про позитивні сенси паління», «Установкою про невелику шкоду паління» та «Адекватними установками щодо паління».

Кузнєцов М.А., Шаповалова В.С.

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Національний фармацевтичний університет, м. Харків

ПРОГНОЗУВАННЯ СТУПЕНЯ СХИЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СТРАХІВ, ПОВ'ЯЗАНИХ З НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТЮ

Проблема страхів, які виникають у студентів під час навчально-професійної діяльності, потребує подальшого детального теоретичного вивчення та експериментального дослідження. Особливо важливим є знаходження засобів прогнозування студентських страхів. У нашому дослідженні для прогнозування виникнення студентських страхів використовувався дискримінантний аналіз. Він був виконаний окремо у трьох групах досліджуваних («Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих»). За анкетною «Перелік студентських страхів» (М.А. Кузнєцов В.С. Шаповалова, 2016) визначався загальний показник студентських страхів. До процедури дискримінації були включені наступні змінні: 1) два показники вираженості систем активації (САП) та гальмування (СПП) поведінки (за Греєм-Уїлсоном); 2) вісім показників

ступеня вираженості копінг-стратегій за Р. Лазарусом; 3) показники п'яти факторів «Великої П'ятірки» (ВП); 4) п'ять показників «Шкали базисних переконань» (за Р. Янофф-Булман); 5) сумарний показник самоорганізації діяльності (за О.Ю. Мандриковою); 6) сумарний показник життєстійкості особистості (за С. Мадді); 7) сумарний показник оптимістичного атрибутивного стилю (за М. Селігманом). Дискримінантний аналіз використовувався для розв'язання двох основних завдань: 1) визначення вирішальних правил, які дали б можливість за значеннями вихідних (дискримінантних) змінних віднести кожного досліджуваного до будь-якої з трьох груп студентів – «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих», та 2) визначення ваги кожної дискримінантної змінної для того, щоб можна було виявити предиктори поділу вибірки студентів на групи. Обидва завдання вирішувалися стосовно студентів першого (n = 121), третього (n = 40) та шостого курсів (n = 42) Національного фармацевтичного університету (м. Харків). Використовувався покроковий (з включенням) метод дискримінантного аналізу.

Знайдено, що найбільш надійний розподіл першокурсників за рівнями схильності до студентських страхів може бути здійснений за допомогою діагностики якостей особистості, пов'язаних з: 1) ідеєю контролю над подіями в зовнішньому та внутрішньому світі (базисне переконання про контроль та 3-й фактор «Великої П'ятірки» (ВП III); 2) схильністю до неконструктивних форм подолання стресів та важких ситуацій (дистанціювання, втеча-уникнення, конфронтування); 3) ступенем емоційної стійкості (4-й фактор «Великої П'ятірки» – ВП IV).

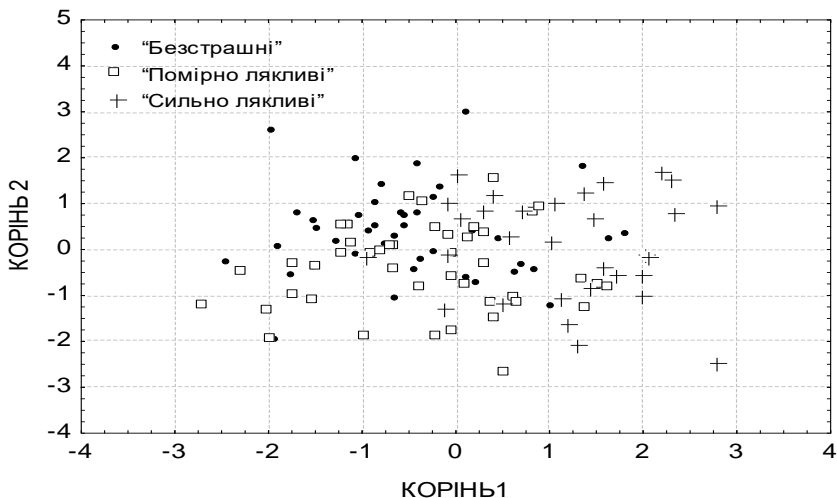


Рис. 1. Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи першокурсників.

Діаграма розсіювання (рис. 1) показників досліджуваних трьох груп («Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих»), свідчить про відносність дискримінації, про наявність «зон перекриття» множин, про взаємопроникнення результатів досліджуваних з різних груп. Тим не менш, добре видно, що результати «Безстрашних» студентів згруповані в основному в лівій верхній частині площини діаграми, результати «Помірно лякливих» – в лівій нижній частині, а результати «Сильно лякливих» – у правій нижній частині. Найбільш виразно спостерігається дискримінація «Безстрашних» та «Помірно лякливих» груп.

Сенс першої канонічної функції – це «Відсутність базисного переконання першокурсника в тому, що більшість процесів, які відбуваються в навколишньому світі кимось контролюються».

Сенс другої функції – «Свобода від надмірного самоконтролю та відсутність тенденції уникати труднощів та проблеми».

Для кожної з трьох груп студентів були обчислені класифікаційні рівняння, які можна використовувати в практичній роботі для прогнозування рівня прояву студентських страхів у студентів-першокурсників.

«Безстрашні першокурсники» = 0,563 Переконавання про контроль + 0,155ВП III + 0,577 Втеча, уникнення – 0,11 Конфронтативний копінг + 0,471 Дистанціювання + 0,81ВП IV – 103,384

«Помірно лякливі першокурсники» = 0,525409 Переконавання про контроль + 0,237ВП III + 0,609 Втеча, уникнення – 0,068 Конфронтативний копінг + 0,506 Дистанціювання + 0,763ВП IV – 105,148

«Сильно лякливі першокурсники» = 0,409 Переконавання про контроль + 0,118ВП III + 0,293 Втеча, уникнення + 0,192 Конфронтативний копінг + 0,733 Дистанціювання + 0,71ВП IV – 100,27

Більш чітку картину вдалося виявити за результатами тестування третьокурсників. Дискримінація тут надійно здійснюється на основі показників двох стратегій подолання стресових та важких ситуацій (дистанціювання, пошук соціальної підтримки) та показника ВП III (Самоконтроль – Імпульсивність).

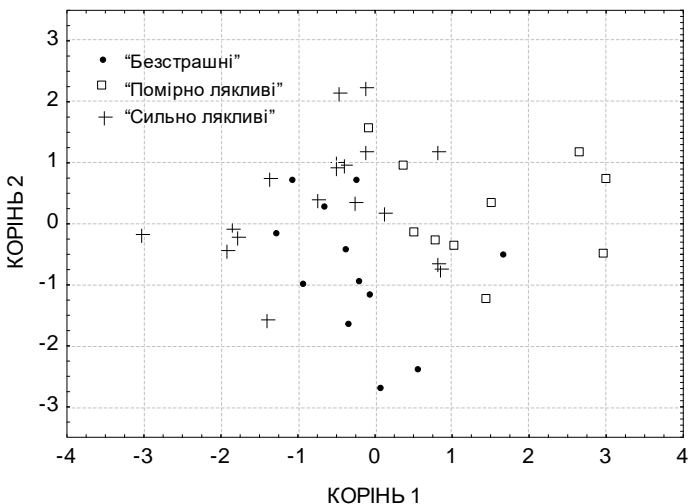


Рис. 2. Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи третьокурсників.

Діаграма розсіювання на рис. 2 свідчить про досить високу якість дискримінації. До структури 1 кореня увійшли негативними значеннями ВП Ш, СГП (система гальмування поведінки). Друга канонічна функція (корінь 2) виявилася наповненою двома змінними, що відображають стан базисних переконань третьокурсників – переконанням у доброзичливості навколишнього світу, та в цінності власного «Я».

Сенс 1-го кореня – *«Тенденція зближувати дистанцію, не шукаючи при цьому підтримки від інших».*

Сенс 2-го – *«Переконання в доброзичливості світу та у власній цінності».*

Для студентів третього курсу були обчислені такі класифікаційні рівняння:

«Безстрашні третьокурсники» = 3,771 Дистанціювання + 4,004 Пошук соціальної підтримки + 2,423 БППШ – 133,295

«Помірно лякливі третьокурсники» = 3,021 Дистанціювання + 3,632 Пошук соціальної підтримки + 2,226 БППШ – 115,551

«Сильно лякливі третьокурсники» = 3,75 Дистанціювання + 4,303 Пошук соціальної підтримки + 2,457 БППШ – 142,663

У порівнянні з першокурсниками тут проявилася велика визначеність дискримінації, більш чіткий поділ груп. Найбільш виразно розділити на три групи вдалося студентів 6-го курсу.

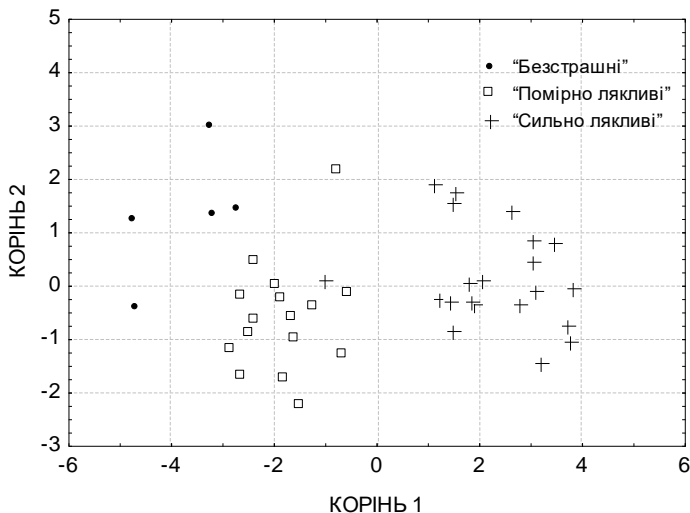


Рис. 3. Діаграма розсіювання канонічних значень для дискримінантних функцій, обчислених за даними групи шестикурсників.

Розподіл було здійснено на основі врахування таких змінних, як: 1) індивідні та особистісні особливості (показники гальмування поведінки, емоційні та комунікативні властивості, базисні установки); 2) діяльнісні характеристики (самоорганізація діяльності та використання конструктивних стратегій копінгю); 3) когнітивно-стильові характеристики (оптимістичний атрибутивний стиль). Діаграма розсіювання (рис. 3) свідчить про ефективність, виразності дискримінації.

Найбільш виразно проглядається дискримінація «Безстрашних» та «Сильно лякливих» груп. Перша дискримінантна функція навантажена негативними значеннями таких змінних як самоорганізація діяльності, оптимістичний атрибутивний стиль; 1-й та 3-й фактори ВП. У неї входять і позитивні значення таких змінних, як копінгі за допомогою позитивної переоцінки та планування розв'язання проблеми, активація системи гальмування поведінки. Друга дискримінантна функція наповнена негативними значеннями шкали базисного переконання в доброзичливості навколишнього світу. Першу канонічну функцію можна інтерпретувати як «Конструктивне подолання на тлі сумнівів у контрольованості того, що відбувається у світі», а другу – як «Сумніви в доброзичливості навколишнього світу».

Для студентів шостого курсу були обчислені класифікаційні рівняння, які мають такий вигляд:

$$\text{«Безстрашні шестикурсники»} = -1,443\text{БП} \\
 \text{IV} - 11,003\text{СТП} - 8,352 \text{ Позитивна переоцінка} + 1,049 \text{ Самоорганізація}$$

діяльності + 1,542БП I – 5,245 Прийняття відповідальності + 7,026 Удача + 0,926 Оптимізм – 5,922 Планування вирішення проблеми – 316,765

«Помірно лякливі шестикурсники» = – 1,138БП IV – 7,256СТП – 6,751 Позитивна переоцінка + 0,966 Самоорганізація діяльності + 1,466БП I – 4,291 Прийняття відповідальності + 6,371 Удача + 0,818 Оптимізм – 5,396 Планування вирішення проблеми – 298,16

«Сильно лякливі шестикурсники» = – 0,631БП IV – 0,872 СТП – 4,427 Позитивна переоцінка + 0,728 Самоорганізація діяльності + 1,131БП I – 2,383 Прийняття відповідальності + 5,178 Удача + 0,674 Оптимізм – 3,506 Планування вирішення проблеми – 257,843

Таким чином, за допомогою дискримінантного аналізу виявлені вирішальні правила (тобто обчислені дискримінантні рівняння), які дають можливість передбачити приналежність студентів до «Безстрашної», «Помірно лякливої» та «Сильно лякливої» груп; побудовані рівняння. Шестикурсники продемонстрували найбільш виразний, а першокурсники – найменш виразний розподіли на групи «Безстрашних», «Помірно лякливих» та «Сильно лякливих» студентів в рамках побудованих дискримінантних моделей.

Кузнєцова М.М.

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
м. Харків*

ОПТИМІЗМ В СИСТЕМІ ПРЕДИКТОРІВ ПСИХІЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Мета нашого дослідження – виявлення системи емоційно-вольових, когнітивних, мотиваційних і поведінкових предикторів психічної саморегуляції навчально-професійної діяльності (НПД) у студентів. У множинному регресійному аналізі у якості залежної змінної використаний середній бал поточної успішності. Показник успішності трактувався як індикатор міри ефективності психологічної саморегуляції НПД. Спеціально виявлялися: 1) місце і ступінь впливовості показників оптимізму (стратегічного і операційно-тактичного рівнів) в системі предикторів, що впливають на саморегуляцію НПД, 2) специфіка системи предикторів саморегуляції НПД в успішних та неуспішних студентів, а також 3) можливості прогнозування рівня успішності конкретних студентів за сукупністю значень предикторів. Для побудови регресійних моделей, що заслуговують довіри, використовувалися такі критерії, як 1) коефіцієнт множинної кореляції (R), що відображає міру залежності показників ефективності саморегуляції НПД від сукупності незалежних змінних, 2) регресійні бета-коефіцієнти (β), що показують ступінь впливу кожної

окремої незалежної змінної на саморегуляцію НПД, 3) коефіцієнт множинної детермінації (R^2), тобто доля загальної дисперсії залежної змінної, яка пояснюється сукупністю предикторів.

Найбільш достовірні регресійні моделі вдалося генерувати на основі наступного переліку предикторів:

(А) *Сукупність когнітивних предикторів*: 1) Прийняття концепції «Нарощуваного інтелекту»; 2) Прийняття концепції «Особистості, що збагачується»; 3) Прийняття цілей навчання; 4) Самооцінка навчання; 5) Пильність при прийнятті рішень; 6) Уникнення при прийнятті рішень; 7) Прокрастинація при прийнятті рішень; 8) Надпильність при прийнятті рішень; 9) Інтollerантність до невизначеності; 10) Толерантність до невизначеності;

(Б) *Сукупність поведінкових предикторів*: 11) Планомірність; 12) Цілеспрямованість; 14) Наполегливість; 14) Фіксація на структуризації діяльності 15) Самоорганізація діяльності за допомогою зовнішніх засобів; 16) Орієнтація на сьогоднішній день; 17) Орієнтація на стан у формі заклопотаності; 18) Орієнтація на стан у формі коливання; 19) Орієнтація на стан у формі нестійкості; 20) Перфекціонізм, орієнтований на себе; 21) Автономна каузальна орієнтація; 22) Зовнішня каузальна орієнтація; 23) Безособистісна каузальна орієнтація;

(В) *Сукупність емоційно-вольових предикторів*: 24) Емоційний інтелект; 25) Вольова саморегуляція; 26) Психічний спокій; 27) Почуття сили і енергії; 28) Прагнення до дії; 29) Імпульсивна реактивність; 30) Занепокоєння, напруга; 31) Побоювання, тривога, тривожне очікування; 32) Депресія та виснаженість; 33) Пригніченість;

(Г) *Показники оптимізму*: 34) Диспозиційний оптимізм; 35) Оптимістичний атрибутивний стиль.

Побудовані 3 регресійних моделі для: 1) усієї вибірки досліджуваних, 2) успішних студентів, 3) неуспішних студентів. Усі використані показники були представлені в метричних шкалах. Використовувалися показники тільки за такими шкалами, які між собою не корелюють, або корелюють дуже помірно. Розподіли кожного з показників були перевірені на нормальність (у всіх випадках показники асиметрій і ексцесів за модулем не перевершували 1). Використовувався прямий покроковий метод множинного регресійного аналізу.

Проаналізуємо регресійну модель психічної саморегуляції НПД для *усієї* вибірки досліджуваних. Виявлені сім предикторів, від яких саморегуляція НПД студентів залежить на статистично значущому рівні ($R = 0,811$; $F = 12,926$; $p < 0,00001$). Найбільш впливовий з них – *занепокоєння, напруга* (тобто емоційно-вольовий предиктор, що відбиває психоемоційні стани під час навчання) ($\beta = 0,558$; $p < 0,0001$). До групи впливових відноситься *пізнавальна мотивація* ($\beta = 0,358$; $p < 0,001$). Ефективність саморегуляції НПД тим вище, чим більше у студентів

виражені обидва ці предиктори: перевагу над іншими мають студенти, які отримують від власної емоційної сфери виразні сигнали у формі стану занепокоєння і при цьому мають сильний потяг до знань.

Заразу декілька предикторів пов'язані з успішністю негативно. Так, послаблення *безособистісної каузальної орієнтації* ($\beta = -0,333$; $p < 0,0005$) та *імпульсивної реактивності* ($\beta = -0,247$; $p < 0,01$) явно корисні для вдосконалення механізмів саморегуляції НПД. Проте, як це ні парадоксально, при оцінці усєї вибірки в цілому надмірно виражений *оптимістичний атрибутивний стиль* ($\beta = -0,202$; $p < 0,04$), а також *бажання діяти*, як один з психоемоційних станів під час НПД ($\beta = -0,198$; $p < 0,05$), для досягнення високої успішності можуть виявитися шкідливими. Мабуть, тут йдеться про недостатню вираженість описаного в літературі «захисного оптимізму» (див. 1 розділ) та схильність до поспішних і погано відрефлексованих навчальних дій. *Автономна каузальна орієнтація* виявилася найменш впливовим, але все-таки статистично значущим предиктором ефективності психічної саморегуляції НПД студентів ($\beta = -0,202$; $p < 0,04$).

Таким чином, система причин ефективності НПД, виявлена на усій вибірці (тобто незалежно від рівня успішності студентів), містить три емоційно-вольових, два поведінкових та один мотиваційний предиктор. Когнітивні предиктори статистично не значущі. Чинник оптимізму також виявився включеним в цю систему предикторів, але дуже специфічно, а саме: 1) тільки на рівні операційно-тактичного оптимізму, і 2) своїми негативними значеннями.

Виявлені закономірності можна узагальнити у вигляді регресійного рівняння:

$$\text{Успішність} = 2,522 + 0,073\text{ЗН} + 0,67\text{ПМ} - 2,11\text{БКО} - 0,324\text{ІР} - 0,678\text{ОАС} - 0,25\text{БД} + 1,005\text{АКО},$$

де ЗН – занепокоєння, напруга, ПМ – пізнавальна мотивація, БКО – безособистісна каузальна орієнтація, ІР – імпульсивна реактивність, ОАС – оптимістичний атрибутивний стиль, БД – бажання діяти, АКО – автономна каузальна орієнтація.

Прогностичні можливості рівняння – помірно надійні: відповідно до значення коефіцієнта множинної детерміації (R^2), виділена сукупність предикторів пояснює близько 54% загальної дисперсії результатів виміру залежною змінною. Цього вистачає для визначення основних напрямів практичної роботи зі студентами (наприклад, в умовах психологічного супроводу) з метою поліпшення ефективності саморегуляції НПД.

Розглянемо регресійну модель для *неуспішних* студентів. Виявлені сім предикторів ефективної саморегуляції НПД, що пояснюють більше 58% загальної дисперсії при коефіцієнті множинної кореляції $R = 0,827$ ($F = 10,275$; $p < 0,00001$). Найбільш вагомою причиною ефективності саморегуляції НПД в цій групі студентів виявилася уміння стримувати *імпульсивну реактивність* при здійсненні навчальних дій ($\beta = -0,49$;

$p < 0,003$). Впливовою виявилася така змінна, як *тривожне очікування, страх, занепокоєння* ($\beta = 0,361$; $p < 0,002$). Викликає додаткові питання і вимагає спеціального пояснення входження в підсумкове регресійне рівняння показника *пізнавальної мотивації* з негативним знаком ($\beta = -0,334$; $p < 0,008$). Отже, в групі неуспішних вищий рівень ефективності саморегуляції НПД демонструють студенти з менш вираженою (а може бути і з менш сформованою!) пізнавальною мотивацією. Цей результат сприймається в якості парадоксального лише на перший погляд. Він цілком закономірний і свідчить про багаторазово підтверджену в емпіричних дослідженнях специфіку мотиваційного профілю неуспішних студентів. У ньому, як правило, пікових рівнів досягають зовсім не пізнавальні мотиви, а мотиви вузькоособисті (самоствердження, бажання уникнути неприємностей, санкцій з боку значущих інших тощо). Неуспішні студенти можуть підвищити ефективність саморегуляції НПД, якщо приймуть імпліцитну теорію «*Нарощуваного інтелекту*» ($\beta = 0,299$; $p < 0,006$), будуть уважними не лише до того, що відбувається в їхній НПД зараз (*орієнтація на сьогодні*), але зосередяться також на витоках (минуле) і перспективах (майбутнє) навчальної ситуації ($\beta = -0,279$; $p < 0,01$). Важливим предиктором ефективності психологічної саморегуляції НПД неуспішних студентів є їхнє уміння долати стан *амотивації* ($\beta = -0,238$; $p < 0,04$). До системи предикторів, що визначають ефективність саморегуляції НПД в цій групі студентів, входить також оптимізм світоглядного, особистісного рівня (тобто диспозиційний оптимізм). Проте він увійшов до підсумкового регресійного рівняння зі знаком «мінус» ($\beta = -0,228$; $p < 0,05$). Це означає, що неуспішним студентам треба навчитися проявляти тверезий і обачливий песимізм, критичність в оцінці своїх можливостей в навчанні. Їм необхідно здолати «шаккозакидальські» тенденції та настанови по відношенню до своєї навчальної діяльності, наївний оптимізм та віру в те, що «все само собою налагодиться», без праці і докладання зусиль. Ця регресійна модель лаконічно виражається в рівнянні:

$$\text{Успішність} = 3,735 - 1,29IP + 2,191TOS3 - 0,29PM + 0,154HI - 0,275OC - 0,021A - 0,111DO,$$

де IP – імпульсивна реактивність, TOS3 – тривожне очікування, страх, занепокоєння, PM – пізнавальна мотивація, HI – нарощуваний інтелект, OC – орієнтація на сьогодні, A – амотивація, DO – диспозиційний оптимізм.

Найнадійнішу та найбільш прогностичну (пояснює близько 70% дисперсії) регресійну модель вдалося побудувати для прогнозу ефективності саморегуляції НПД в *успішних* студентів. Сукупність предикторів, в яку потрапили сім змінних, виявилася тісно пов'язаною із залежною змінною на рівні $R = 0,917$ ($F = 12,357$; $p < 0,00001$). Найбільш впливовий предиктор успішності тут – вміння долати *занепокоєння, напругу* ($\beta = -0,447$; $p < 0,0001$). Доведено, що цей психоемоційний стан при інтенсивній вираженості стає одним з найбільш деструктивних руйнівників

архітектоніки складних видів діяльності, зокрема – навчальної. Це – типовий приклад стану, «не співпадаючого з метою НПД студентів» (Кузнецов М.А., Фоменко К.І., Кузнецов О.І., 2015). Другий за впливовістю предиктор – *диспозиційний оптимізм* ($\beta = 0,362$; $p < 0,0006$). Не викликає здивування і сприймається як цілком закономірний предиктор відсутності, або помітного зниження ролі *екстернальної мотивації* в НПД успішних студентів ($\beta = -0,323$; $p < 0,002$), що в цілому говорить про зрілість їхніх мотиваційних систем. Про це ж свідчить впливовість предиктору *автономна каузальна орієнтація* ($\beta = 0,247$; $p < 0,006$). Предиктор *орієнтація на сьогодні* при самоорганізації навчальної діяльності в успішних студентів (на відміну від неуспішних) увійшов до підсумкового регресійного рівняння своїм позитивним полюсом ($\beta = 0,240$; $p < 0,01$). Успішні студенти не потребують того, щоб постійно пам'ятати про витоки (минуле) і перспективи (майбутнє) своєї навчальної роботи: вони у них вже досить чітко оформлені у свідомості і активно беруть участь в смислеутворенні. Тому успішний студент легко може зосередитися на справжньому моменті, ефективно «зануритися в Потік» актуальної навчальної діяльності. Важливе те, що в систему предикторів в цій групі досліджуваних на статистично значущому рівні входить також *оптимістичний атрибутивний стиль* ($\beta = 0,235$; $p < 0,03$). Важливою є також роль прийняття імпліцитної теорії *інтелекту, що нарощується* ($\beta = 0,213$; $p < 0,04$).

Усі ці результати об'єднані у наступному регресійному рівнянні:

$$\text{Успішність} = 4,253 - 0,3013H + 3,104DO - 0,8EM + 2,005AKO + 1,28OH + 1,004OAC + 0,71HI,$$

де ЗН – занепокоєння, напруга, ДО – диспозиційний оптимізм, ЕМ – екстернальна мотивація, АКО – автономна каузальна орієнтація, ОН – орієнтація на сьогодні, ОАС – оптимістичний атрибутивний стиль, HI – нарощуваний інтелект.

Висновки. Результати регресійного аналізу свідчать про те, що оптимізм як предиктор якнайповніше і системно (тобто своїми обома рівнями – стратегічним і операційно-тактичним) бере участь в психологічній саморегуляції НПД в групі успішних студентів. У неуспішних він проявляється тільки як диспозиції (тобто на стратегічному рівні) і, крім того, негативно (тобто як чинник, що вимагає певної корекції «некритичних», «нереалістичних» оптимістичних очікувань). Встановлені нами закономірності прояву предикторів ефективності саморегуляції НПД студентів дали можливість сформулювати стратегічні завдання і тактичні цілі системи тренінгових вправ, які були включені в програму формувального експерименту.

Кушнарьова Л.А.,

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ТА НАСЛІДКИ ПЕРЕЖИВАННЯ НЕЩАСЛИВОГО КОХАННЯ

Вивчаючи кохання ми вирішили, що для розкриття повної картини любові варто розглянути і негативні її наслідки. Відомо, що нещасливі відносини з протилежною статтю чоловіки та жінки сприймають по-різному. До того ж не лише дорослі люди, а й підлітки схильні важко переживати розрив любовних відносин. Одним з наслідків таких переживань є суїцидальні схильності осіб, як деструктивний спосіб виходу зі складної ситуації (А.А. Анцупов, 2000).

Для ознайомлення з цим питанням та визначення основних стратегій поведінки осіб після тяжкого розриву любовних відносин нами було розроблено опитувальник «Наслідки нещасливого кохання». Для реалізації поставлених завдань було опитано 126 осіб з яких 80 жінки та 46 чоловіків віком від 14 до 62 років. Середній вік респондентів 25 років.

В розроблений нами опитувальник в кінцевому варіанті входить 24 питання, за результатами якого визначаються 4 фактори: «Песимістичність», «Оптимістичність», «Суїцидальність» та «Розчарованість в житті». Одним з важливих показників надійності опитувальника є його внутрішня узгодженість. Нам вдалося досягти високої внутрішньої узгодженості шкал ($\alpha=0,84$).

В ході дослідження використовувалися також такі методи: «Стандартизований багатofакторний метод дослідження особистості (СМІЛ)» та методика «Рівень влюбливості» (Є.П. Ільїн).

Виявлено, що від рівня влюбливості не залежить стратегія поведінки респондентів після розриву відносин. Жінки після розриву відносин проявляють більше песимістичності ніж чоловіки. Жінкам починає здаватися, що вони «невдахи», що це був останній шанс на щастя, тощо. Чоловіки ж навпаки під розлученням вбачають «звільнення від ланцюгів» (якщо говорити про соціальні стереотипи). Для жінок показник суїцидальності в підлітковому віці, в юності та в дорослості знаходиться майже на одному рівні, але спостерігаються невеликі зростання показника при дорослішанні (ймовірно це пов'язано з більш серйозним відношенням до свого партнера, наявністю спільних планів на майбутнє і у випадку розриву відношень ця ситуація сприймається найболючіше, з'являється апатія до життя). Підлітки не залежно від статі менше піддаються суїцидальним думкам, так як вони більш оточені коханням, турботою зі сторони батьків, друзів і це допомагає їм пережити та компенсувати втрату партнера. Нами було виявлено, що дорослі мають приблизно однаковий рівень влюбливості. На цьому віковому етапі як для чоловіків так і для жінок палкі відносини відходять на другий план. В цей час особливо

важливе відчуття надійного тилу, стабільності та взаємопорозуміння. Зрілі партнери тривалий час придивляються до майбутньої пари, уважно відносяться не лише до зовнішності, але й оцінюють партнера як особистість.

В подальшому планується вдосконалення розробленого опитувальника, проведення повторного дослідження з глибоким вивченням деструктивних стратегій поведінки після розриву любовних відносин. Надалі опитувальник можна буде використовувати в практиці, як психологічний інструментарій.

Ладика В. В., Шукалова О.С.

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків

РОЛЬ РЕПРЕЗЕНТАТИВНОЇ СИСТЕМИ СПРИЙНЯТТЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Глобальним рушієм сьогодення є стрімкий ріст обсягу інформації й упровадження інформаційних технологій в усі сфери життя та діяльності людини. Загальні зміни зумовили необхідність модифікацій у освітянській системі. Тому перед освітою виникає завдання: вона повинна модернізуватися і формувати в молоді якості, необхідні для успішної самоактуалізації в інформаційному суспільстві після завершення навчання у освітніх закладах, зокрема у педагогічних закладах вищої освіти. У рамках інформативних змін викладачу слід враховувати, яким чином студент зберігає та оброблює інформацію.

Метою нашого дослідження є вивчення впливу репрезентативної системи сприйняття на процес навчання студентів.

Психологами доведено, що в навчальному процесі слід враховувати способи, що вже склалися та прийоми набутих знань. І до сьогодні йдуть суперечки щодо впливу та ефективності різних параметрів індивідуальності здобувачів освіти на успішність навчання. Одним з таких параметрів є провідний канал сприймання, тобто модальність.

Звернемось до одного з напрямлень психології та психотерапії – до нейролінгвістичного програмування (НЛП), авторами якого є Р. Бендлер та Дж. Гріндер. Аналіз їх праць доводить, що серед факторів, які активно впливають на процес пізнавальної діяльності, головна роль належить провідній модальності (Свириденко О. М., 2013). Тобто за допомогою яких людина отримує, зберігає і кодує інформацію в своєму мозку, – картинки, звуки, відчуття, запахи і смаки – більш відомі як репрезентативні системи (Бендлер Р., 2010).

Репрезентативна система (лат. *representatio* – наочне зображення) – основний, домінуючий спосіб отримання людиною інформації із зовнішнього світу; індивідуальна модель сприйняття того, що передають органи чуття людини; переважний спосіб обробки, зберігання та повторного

відтворення раніше отриманої інформації; специфічна система збирання та опрацювання інформації, яку особа використовує для формування її репрезентації власного досвіду (Петрик В. М. та ін, 2011).

В психологічній літературі зазвичай досліджуються три основні репрезентативні системи, які були започатковані в НЛП, і три групи людей з домінуючою в їх сприйнятті сенсорною модальністю: «Візуали» (візуальна система); «Аудіали» (Аудіальна система); «Кінестетики» (кінестетична система). Деякі автори додають тип і провідний канал сприйняття «Дискрет (дигітал)».

Репрезентативні системи досліджують закордонні науковці (Дж. Гріндер, Р. Бендлер, Д. Молден, Л. Ллойд, Ж. Ейхерта, Х. Альдер, Б. Льюїс, Ф. Пьюселік, Т. Орлова, С. Єфремцев О. Добророднев) та українські сучасники (Б. Хомуленко, І. Зуєв, І. Гордієнко-Митрофанова).

Людина, зазвичай, більш орієнтована на одну модальність – вона проводить в ній більше часу, краще розуміє, і цей спосіб сприйняття для неї, так би мовити, більш важливий, за інші. Це не означає, що візуал нічого не чує і не відчуває, а трактується так, що зір для нього більш важливий. Ця думка має наукове підґрунтя, тобто аналіз результатів досліджень психофізіологів показав, що у реальності існує невеликий відсоток зустріти «чистий» тип аудіала, візуала чи кінестетика.

Будь-яка людина в своєму житті, і здобувач вищої освіти в тому числі, використовує різні канали сприймання. З віком домінування тієї чи іншої модальності змінюється. Наприклад, для дітей початкової школи характерно переважно кінестетичне сприйняття, в учнів середньої школи спостерігається переважання аудіального і частково візуального сприйняття, у старшокласників і студентів – візуальний канал з кінестетичним. Враховуючи зазначене раніше, можна зробити висновок про безперервне прогресування репрезентативною системи протягом усього процесу дорослішання (Маркін В.В., 2014).

У процесі навчальної діяльності працюють усі канали сприйняття, але в різному пропорційному відношенні, причому це відношення визначається як віковими, так і індивідуальними особливостями того, хто навчається. Мотивація до навчання у виші в значною мірою залежить від розвитку репрезентативної системи сприйняття інформації і виду навчальної діяльності.

Отже, при освітньому процесі здобувачів вищої освіти слід враховувати тип домінуючої модальності та особливості сприймання інформації студентами. Враховуючи результати досліджень науковців, ми вважаємо, що саме це має значно підвищити ефективність у навчанні студентів. Перспективою нашого подальшого дослідження є вивчення репрезентативної системи як чинника навчальної успішності студентів.

Леженіна Л.М.

*Інститут підготовки юридичних кадрів для Служби безпеки України
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПРОФІЛАКТИКИ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СЛІДЧОГО АПАРАТУ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Проблема емоційного вигорання найбільш гостро постає стосовно представників соціономічних професій, багатьох ризиконебезпечних професій, у тому числі слідчих правоохоронних органів. Намагання якісно, у визначений термін без порушень процесуального законодавства виконувати професійні обов'язки вимагає постійної зосередженості, ретельності, чим і спричиняє появу фізичної та психічної втоми, постійної тривоги, психічного виснаження і, як наслідок, емоційного вигорання. У роботах сучасних дослідників активно вивчаються сутність, детермінанти, гендерні особливості емоційного вигорання та можливості його попередження у співробітників правоохоронних органів (Пянкоська Л.В., 2013; Слюсар І.М., 2010; Тропов В.А., Новікова І.А., Сидоров П.І., 2008; Шкраб'юк В.С., Млиницька М.М., 2017 та ін.). Зазначається щодо можливості і необхідності навчання способам запобігання синдрому емоційного вигорання у системі професійної підготовки співробітників органів внутрішніх справ й особливо у системі первинної професійної підготовки (Костюк А.В., 2007).

З метою здійснення профілактики емоційного вигорання у майбутніх працівників слідчого апарату правоохоронних органів нами розроблено спеціальну програму, яка включає в себе психодіагностичний, інформаційний, тренінговий блоки.

У межах психодіагностичного блоку вирішуються завдання діагностики професійно важливих індивідуально-психологічних та особистісних якостей слідчих, а також виявлення ознак емоційного вигорання. До діагностичного блоку рекомендується включення таких методик: «Діагностика синдрому емоційного вигорання» В.В. Бойка; «Стратегії подолання стресових ситуацій» С. Хобфолла; «Індикатор копінг-стратегій» Дж. Амірхана в адаптації Н.А. Сироти і В.М. Ялгонського; «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової; «Тип поведінкової активності А/Б» Л.І. Вассермана і Н.В. Гуменюка; «Методика дослідження ставлення до себе» С.Р. Пантілеєва; «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика, Х. Келлермана, Х.Р. Конте; «Методика вивчення ціннісних орієнтацій» М. Рокіча в адаптації Д.О. Леонтєва; «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д.О. Леонтєва; багатофакторний особистісний опитувальник FPI (І. Фаренберг, Х.Зарг, Р. Гампел), до структури якого входять шкали невротичність, спонтанна агресивність, депресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість, реактивна агресивність, сором'язливість, відкритість,

екстраверсія-інтроверсія, емоційна лабільність, маскуліність-фемінність. Включення до програми психодіагностичного блоку дозволяє виявити у майбутніх слідчих характер та вираженість труднощів розвитку та функціонування особистості, сформулювати цілі й задачі профілактичної роботи.

Важливим засобом психопрофілактики емоційного вигорання у майбутніх працівників слідчого апарату правоохоронних органів є просвітницька робота, яка передбачає, насамперед, інформування про проблему, забезпечення курсантів необхідними знаннями, що забезпечують формування у них певного рівня психологічної культури. Виходячи з цього, у межах інформаційного блоку передбачається проведення лекційних занять, спрямованих на розкриття питань про сутність явища емоційного вигорання, його чинники та негативні наслідки для особистості, психічного здоров'я, соціальної адаптації та професійної ефективності слідчого. У межах інформаційного блоку проходить і ознайомлення учасників зі статистикою проведеного діагностичного обстеження, а також обговорення питань, порушених на лекціях, а також результатів проведеної діагностичної роботи у малих групах з подальшою груповою дискусією.

Дослідниками встановлено, що психофізіологічні зміни в організмі менш виражені у випадку, якщо співробітник фізично міцний, професійно обізнаний і тренований психологічно (Андреева Н.М., 1989; Корольчук М.С., Крайнюк В.М., 2006; Костюк А.В., 2007 та ін.). Спираючись на ці уявлення, базовим структурним елементом програми профілактики емоційного вигорання у майбутніх працівників слідчого апарату правоохоронних органів є проведення занять у формі тренінгу.

Основною метою тренінгу є підвищення рівня психологічної культури майбутніх слідчих, активізація внутрішніх психологічних ресурсів для активного подолання стресу, формування вмінь самоконтролю та регуляції власної активності, емоційного стану. Досягнення даної мети передбачає вирішення низки завдань, а саме:

- поглиблення пізнання майбутніми слідчими себе, своїх психологічних особливостей, усвідомлення своїх думок і дій, посилення позитивних якостей особистості, придбання навичок адекватної поведінки в певних соціальних ситуаціях;

- розвиток вміння управляти своїми емоціями, володіти собою в різних життєвих ситуаціях і у взаємостосунках з іншими людьми;

- розвиток навичок самоаналізу та саморегуляції.

Основна частина тренінгу включає три тематичні блоки. Перший блок присвячений усвідомленню майбутніми слідчими своїх психологічних особливостей, оптимізації ставлення до себе, до своєї особистості. Він містить вправи, орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, на уявленнях стосовно самого себе. На заняттях цього

блоку створюються умови, що забезпечують кожному учаснику можливість найбільш виразно, чітко побачити себе у світлі власних уявлень і самооцінок, а також порівняти ці уявлення і самооцінки з думками інших учасників про нього. Обов'язковою умовою є постійна вербалізована рефлексія своїх думок і переживань, яка збагачується процесами зворотного зв'язку від інших учасників тренінгу. Результатом проходження даного блоку тренінга є перегляд звичних стереотипів неадекватного самосприйняття, укорінені системи оцінок і самооцінок, відкриття несподіваних сторін особистості учасників, розвиток позитивного ставлення до себе та інших.

Другий блок спрямований на оптимізацію міжособистісного спілкування майбутніх слідчих. Особлива увага приділяється розвитку соціально-перцептивних і комунікативних навичок, усвідомленню звичних способів спілкування, аналізу помилок у міжособистісній взаємодії. Велике значення надається виробленню навичок невербальної комунікації, усвідомленню власного впливу на інших людей і значимості їх у своєму житті, розширенню спектру міжособистісного пізнання, розвитку навичок асертивної поведінки і конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях.

Третій блок орієнтований на усвідомлення майбутнім слідчим себе у системі професійної діяльності, оптимізації ставлення до майбутньої професії, з'ясування впливу стресових ситуацій на особистість, оволодіння способами вирішення стресових ситуацій, розвиток навичок подолання негативних емоційних станів, оволодіння навичками емоційно-вольової саморегуляції.

Основними тренінговими технологіями є рольові ігри, моделювання і аналіз реальних проблемних практичних ситуацій, аналіз власного життєвого досвіду, мозковий штурм, ментальний тренінг, групова дискусія, прийоми саморегуляції, як профілактичні заходи попередження і нейтралізації негативних психічних станів у процесі навчальної та професійної діяльності.

Лесніченко Н.П.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПСИХОСОМАТИКА У ФОКУСІ ІСТОРІЇ

Проблема психосоматичних захворювань – одна з найбільш складних проблем психології та сучасної медицини, враховуючи те, що тісний взаємозв'язок психічного і соматичного помічений і вивчається протягом кількох століть. Психосоматичні співвідношення – це проблема не лише сьогодення і не лише медична, це також соціальна проблема. Іншими словами – це проблема існування людини.

Для формування адекватного погляду на взаємозв'язок між психікою і тілом, між психічними та соматичними проявами захворювань, та з

урахуванням знань яким ми володіємо на сьогодні, ми проаналізуємо цю проблему в історичному контексті.

Початковим етапом розвитку уявлень про зв'язок душі та тіла розпочинається з давніх часів. Розуміння співвідношення між психічним та тілесним прослідковується ще з часів Стародавнього Китаю та Стародавньої Індії. Ще за тих часів лікарі були переконані, що негативні переживання – перший крок до більшості захворювань.

В античній психології, виділяють кілька напрямів у поглядах щодо такого зв'язку, а саме: натурфілософи-матеріалісти, школи Сократа, Платона, Арістотеля, стоїки, піфагорійці

У стоїків психосоматичні ідеї були втілені у вчені про афекти, які вони підтримували та продовжили, як послідовники ідей Демокріта.

Давньогрецькі вчені розглядаючи людину як єдине ціле, велике значення приділяли при лікуванні впливові на душу (Гіппократ, Сократ, Арістотель, Цицерон). Оскільки прадавні мислителі виходили, перш за все, з релігійних уявлень про людину, тому й взаємозв'язок між тілесним та душевним отримав назву психосоматика (грец. *Ψυχή* – душа і грец. *σῶμα* – тіло)

Основні психосоматичні погляди давньогрецького суспільства можна проілюструвати такими словами Сократа: «Неправильно лікувати око без голови, голову без тіла, так само як тіло без душі».

Американський історик психіатрії Г.Зільбург вважає, що вивчення психосоматики пов'язане насамперед з часів Гіппократа і Арістотеля, тому що саме Гіппократ об'єднував психічне і соматичне, хоча прямо він про це не говорив та й не зазначав у своїх працях. Разом з тим, він у своїх визначеннях ніби підкреслював цей взаємозв'язок, про що свідчить його визначення меланхолії: *«меланхоліки страждають не тільки поганим настроєм, але й відчувають болі в животі, ніби їх колють тисячами голочок»*. Таким чином, Гіппократ у визначенні поняття депресії (меланхолії) ввів соматичний фактор, та відзначив соматичні розлади, які зустрічаються у меланхоліків.

У XVII ст. французький філософ Р.Декарт відстоював дуалізм душі і тіла, заперечуючи зв'язок між ними. Згідно цього погляду душа (психіка, свідомість) є суто нематеріальним ресурсом, а тіло – матерією і тому їх слід вважати взаємодоповнюючими, але різними субстанціями.

Голландський філософ Б.Спіноза представив концепцію цілісного організму підкреслюючи, що живі організми переживають тілесні процеси як афекти думки та бажання (трактат «Про походження і природу афектів») Відчуття задоволення, що належить і душі і тілу він називав веселощі або приємність, а відчуття незадоволення – болем та меланхолією (Малкіна-Пих І.Г.,2010).

Характеристика зв'язку душі та тіла в епоху Відродження відрізняється своїм тлумаченням.

Парацельс запевняв, що три матеріальні елементи дають розуміння духовності – це ртуть (дух), сірка (душа), сіль (тіло). він прагнув в межах

алхімії втілювати психосоматичний підхід і застосовував це в своїй лікарській практиці.

Наступний етап розвитку уявлень про взаємодію тіла та душі припадає на XIX ст. і пов'язаний з науково-практичною діяльністю німецького лікаря психіатра Йогана-Крістіана Гейнрота з Лейпцига, який в 1818 р. ввів термін «психосоматичний». У своїх працях «Підручник із душевних розладів» (1818р) «Підручник антропології» (1822р.) він визначив низку захворювань (туберкульоз, онкозахворювання, епілепсія та ін.), що спричиняються психогенними розладами. Він у своїх працях сказав: «Причини безсоння зазвичай психічно-соматичні, проте кожна життєва сфера може сама по собі бути достатньою їй підставою».

Трохи згодом німецький психіатр Якобі Карл Віганд Максиміліан ввів поняття «соматопсихіка» як протилежне і в той же час таке, що доповнює «психосоматичне». Втім у загальноновживаний обіг цей термін увійшов значно пізніше – у 1927 р. Австрійський психоаналітик Ф.Дойч сформулював концепцію щодо психосоматичного статусу особистості, яка використовується і дотепер.

Якщо спочатку наукові ідеї психосоматики розвивались в межах психофізіологічних моделей, то потім теорія і практика психосоматики збагатилась моделями «істеричної конверсії» З.Фрейда, «особистісних профілів» Ф.Данбар, «специфічності інтрапсихічного конфлікту» Ф.Александера (Хомуленко Т.Б., 2015).

В 1907 році К.Юнг проводить дослідження соматичних реакцій-відповідей на зміни емоційного стану та встановлює взаємозв'язок між станом здоров'я та вектором емоцій; психічними особливостями та тілесними характеристиками. До ідей про зв'язок душі і тіла відносяться такі думки К.Г.Юнга: «... сумніви, чи не є в кінці кінців душа і тіло одним і тим же, відносяться також і до вдовоної суперечності духа і живої істоти. Здається, вони також є одним і тим же» (Хомуленко Т.Б., 2015).

На початку XX ст. російські лікарі також звертали свою увагу на взаємозв'язок психічних станів зі змінами в певних органах. Такі лікарі як: М.І.Пирогов, О.О.Остроумов, С.П.Боткін у своїх роботах досліджували роль психіки у перебігу хвороби. Вони на відміну від західних психоаналітично-орієнтованих теорій, ґрунтували свої вчення про психосоматику на основі вивчення матеріального субстрату психіки – мозку. Були проведенні дослідження взаємозв'язку між мозком психікою та тілесними проявами (М.С.Веденський, О.О. Ухтомський, І.П.Павлов та ін.).

Також слід зазначити, що Б.А. Остроумов наполягав про необхідність вивчення сімейного анамнезу, для того щоб вивчити спадкові чинники, які можуть впливати на розвиток хвороби. Тут йдеться не тільки про біологічне успадкування, але й про психологічне – успадкування певних життєвих стереотипів способу життя, поведінки і т.д.

Радянські психіатри В.М. Бехтерев, С.С.Корсаков, П.Б.Ганнушкін приділили свою увагу такому поняттю як ятрогенія (необережні дії або

слова лікаря можуть внести зміни та впливати на здоров'я пацієнта і навіть призводити до гіршого стану).

В.Райх віднайшов фізичну аналогію душевних травм та розладів. Він вважав, що м'язова напруга – це м'язові «затискувачі», які викликаються емоційними переживаннями та стають ніби панциром, котрий виконує ту ж функцію, що й риси характеру. Позбавлятися м'язової напруги він запропонував за допомогою тілесно-орієнтованої терапії.

Помітною віхою у розвитку увялень про психосоматичний статус особистості стало започаткування з 1939 р. наукового журналу «Психосоматична медицина» та заснування у 1942 р. «Американської психосоматичної спільноти», в діяльність яких активну участь брали У. Кеннов, Г. Сельє та ін. На той час домінуючим стало положення, що природа психосоматичних розладів може бути зрозуміла тільки з установлення безперечного впливу емоційного фактору на фізичне існування.

За концепцією неповноцінності органу та її психічною компенсацією А.Адлера, початкова, можливо вроджена неповноцінність органу, на особистісному рівні тісно пов'язана з «психологічною неповноцінністю». Комплекс неповноцінності формують наступні складові: неповноцінність органу, відношення до дитини з боку батьків (надмірна опіка або повна відстороненість). При цьому органічна неповноцінність значною мірою може компенсуватись за рахунок психологічних чи фізіологічних резервів, а відповідні системи органів специфічно відображають психічні процеси.

У 40-50-х рр. ХХ ст. голова Американської спілки психіатрів А.Майер формулює необхідність синтетичного підходу до особистості хворого, що сприяло зростанню кількості досліджень у галузі психосоматики: у 60-х рр. спостерігається зацікавлення взаємозв'язком психологічних і соціальних чинників, з одного боку, і фізіологічних функцій – з іншого. Але з 70-х рр. у психосоматиці як науці настає період занепаду. Лише з 90-х рр. дослідники знову звертаються до вивчення психосоматичних взаємозв'язків як складних, багатогранних явищ.

Упродовж I половини ХХ ст. виокремилися три відносно самостійні школи(напрямки) наукових досліджень проблеми психосоматичного статусу особистості та його впливу на якість життєдіяльності людини: західноєвропейська (переважно, німецька), російська (радянська) та американська. Кожен із них ґрунтувався на певних теоретичних та методологічних засадах, що дозволяє запропонувати наступну типологію відповідних концепцій:

1) психоаналітичні – присвячені взаємодії суперечливих аспектів особистості (інстинкту, розуму та свідомості);

2) психофізіологічні – ґрунтуються на постулаті єдності мозку, психіки та тілесних проявів;

3) психодинамічні – орієнтовані на встановлення особистісної специфіки походження та перебігу психосоматичних розладів.

Таке розмаїття підходів до вивчення психосоматичного статусу особистості засвідчує як надзвичайну актуальність означеної проблеми в сучасному світі, так і неоднозначність теоретичних позицій, інструментарію та інтерпретації одержаних результатів.

Повертаючись до висвітлення історичних аспектів розвитку уявлень про психосоматичний статус особистості, зазначимо, що 5 етап охоплює період від 60-х років ХХ ст. і дотепер. Зважаючи на значну кількість сучасних наукових праць, зупинимося лише на тих із них, що містять принципово нові, не представлені раніше положення.

Сучасний погляд на психосоматику виходить за рамки уявлень про здоров'я і хвороби. Психосоматика – це тілесне відображення душевного життя людини, включаючи як тілесний прояв емоцій (наслідком дисбалансу яких і стають психосоматичні хвороби), так і «дзеркало» інших підсвідомих процесів, тілесний канал свідомо-підсвідомої комунікації. У цьому контексті тіло представляється як свого роду екран, на який проєктуються символічні послання підсвідомості. Екран, на якому все «таємне» (підсвідоме) стає «явним» (свідомим) або принаймні отримує потенційну можливість стати таким. І на якому психологічні проблеми людини, її внутрішні, свідомо-підсвідомі конфлікти знаходять відображення в безумовно-обов'язковому порядку.

Будь-яке психосоматичне захворювання є властивістю людського організму як системи. Воно не виводиться окремо ні з психічних, ні з фізіологічних (включаючи спадкові) властивостей індивіда, його неможливо пояснити шляхом дослідження властивостей якоїсь однієї підсистеми – психічної або соматичної. Тільки взаємодія між цими підсистемами і навколишнім середовищем може призвести до нового стану організму, що визначається як **психосоматичне захворювання**. І тільки розуміння цих зв'язків може дати змогу ефективно впливати на захворювання, яке виникло, в тому числі і методами психотерапії (за В. Малкіною-Пих).

Лисенко Л.М.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ЗНАЧУЩІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЯХ СИСТЕМИ «ЛЮДИНА – ЛЮДИНА»

Проблема соціального інтелекту привертає останнім часом все більшу увагу дослідників, адже виявляється важливою в теоретичному та прикладному аспекті. Поняття «соціальний інтелект» знаходиться у процесі уточнення, потребує більш детального вивчення та створення інтегральної концепції його сутності. Одним із напрямків вивчення даної проблеми виступає дослідження особливостей соціального інтелекту як динамічної властивості, що діє в якості регулятора поведінки в усіх сферах життєдіяльності людей.

Соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, що визначають адекватність розуміння поведінки людей, виконує регулюючу

функцію в міжособистісному спілкуванні, забезпечує соціальну адаптацію людини (Петрова Є.А., 2003).

Особистості з високим рівнем соціального інтелекту здатні отримати максимум інформації про поведінку людей, розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі і точні думки про людей, успішно прогнозувати їх реакції в заданих обставинах, проявляти далекоглядність у відносинах з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації. Високий рівень соціального інтелекту пов'язаний з інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших і часто поєднується з розвиненими організаторськими здібностями. Люди з розвиненим соціальним інтелектом зазвичай мають виражений інтерес до пізнання себе і розвинену здібність до рефлексії.

Соціальний інтелект визначається як здатність не просто розуміти людей і ситуації їх взаємодії, але і управляти ними, адаптуватися до них. Іншими словами, до визначення соціального інтелекту входить не просто пізнавальний, когнітивний аспект, як у разі будь-якого іншого виду інтелекту, але і аспект поведінковий, вплив на середовище (Слободчиков В.І., 2000).

Соціальний інтелект, як ми розуміємо – це здібність до пізнання соціальних явищ, яка являється лише однією з компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх.

Поняття «соціальний інтелект» (social intelligence) було запропоновано Е. Торндайком як «здатність розуміти інших людей і діяти або поступати мудро відносно інших». Згодом ці уявлення були уточнені та доповнені багатьма дослідниками (Торндайк Е., 1920). Соціальний інтелект, на думку Г. Олпорта, особливий соціальний дар, що забезпечує успішність у відносинах з людьми, продуктом якого є соціальна адаптація, а не глибина розуміння. Г. Олпорт пов'язував соціальний інтелект зі здатністю висловлювати швидкі, майже автоматичні думки про людей, прогнозувати найбільш вірогідні реакції людини (Олпорт Г., 1937).

Прихильники різних психологічних шкіл по-різному трактували поняття «соціальний інтелект»: як здатність уживатися з іншими людьми; як здатність мати справу з тими, що оточують; знання про людей; здатність легко спілкуватися, знаходити спільну мову з іншими; уміння входити в положення, ставити себе на місце іншого; здатність критично і правильно оцінювати відчуття, настрої і мотивацію вчинків інших людей. (Ліфанова Л. В., 2003).

Створивши свою знамениту багатофакторну модель інтелекту Д. Гілфорд відводить у ній особливе місце соціальному інтелекту. Його модель була розроблена як відкрита система і у момент створення автор ще не знав всіх її складових елементів, припускав, що їх близько 120. Зараз цих елементів знайдено більше 180. Він передбачає, що в його моделі інтелекту не меншого 30 здібностей, які прямо відносяться до соціального інтелекту.

Деякі з них відносяться до розуміння поведінки інших, деякі до продуктивного мислення в області поведінки і деякі до його оцінки. Д. Гілфорд особливо підкреслює, що розуміння поведінки інших людей і самого себе має в значній мірі невербальний характер (Гілфорд Д., 1965).

А.Л. Южанінова також виділяє соціальний інтелект як третю характеристику інтелектуальної структури, на додаток до практичного і логічного інтелекту. Останні відображають сферу суб'єкт – об'єктних відносин, а соціальний інтелект – суб'єкт – суб'єктних. Вона розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність в трьох вимірах: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви і соціальної техніки спілкування. Соціально-перцептивні здібності – це ціннісно-особове утворення, що забезпечує можливість адекватного відзеркалення індивідуальних, особових властивостей людини, особливостей протікання психічних процесів і прояву емоційної сфери, а також точність у розумінні характеру відносин з іншими людьми. (Южанінова А.Л., 1984).

Таким чином, припущення, що чим вищий соціальний інтелект, тим успішніше людина адаптується до соціуму, здається цілком виправданим. Значення даної сторони психіки з особливою наочністю виявляються на численних прикладах, коли люди, що відрізняються високими досягненнями у вивченні явищ матеріального світу (що мають високий загальний наочно-орієнтований інтелект), виявляються безпорадними в області міжособистісних відносин.

У роботах дослідників структурно-динамічного підходу, Д.В. Ушакова наголошується, що визначення соціального інтелекту повинно бути обмежено. «Соціальний інтелект, якщо ми розуміємо його як інтелект – це здібність до пізнання соціальних явищ, яка складає лише один з компонентів соціальних умінь і компетентності, а не вичерпує їх». Тільки за цих умов соціальний інтелект, на думку Д.В. Ушакова, стає в один ряд з іншими видами інтелекту, створюючи разом з ними здібність до вищого виду пізнавальної діяльності (Ушаков Д.В., 2004).

Серед значної кількості представлених концепцій зацікавленість являє модель соціального інтелекту А. І. Савенкова, яка складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового, кожен з яких має свої складові, визначені певними критеріями. Характеризуючи концепцію соціального інтелекту, можна виділити три групи, критеріїв, що описують: когнітивні, емоційні та поведінкові складові. Когнітивні складові включають: соціальні знання (знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей); соціальна пам'ять; соціальна інтуїція (оцінка відчуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати, спостережувана поведінка в рамках соціального контексту); соціальне прогнозування (формулювання планів власних дій, спостереження за динамікою розвитку, рефлексія власного розвитку і оцінка невикористаних альтернативних можливостей). Емоційна

складова включає: емоційну виразність, емоційну чутливість, емоційний контроль; здібність до емпатії; здібність до саморегуляції. Поведінкова складова включає: соціальне сприйняття; соціальну взаємодію, соціальну адаптацію (Савенков А.І., 2005).

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості та професійно важливою якістю головним чином в професіях типу «людина – людина» та дозволяє спрогнозувати успішність діяльності педагогів, психологів, психотерапевтів, журналістів, менеджерів, юристів, лікарів, політиків, бізнесменів.

Роль соціального інтелекту в професіях системи «людина – людина» поза сумнівом, велика і при цьому постійно зростає у зв'язку з сучасними соціально-економічними умовами. При цьому психологічні механізми соціального інтелекту вивчені недостатньо, також недостатньо вивчені особливості прояву і розвитку соціального інтелекту в процесі професійної діяльності та навчання спеціалістів.

Соціальний інтелект, будучи складовою частиною спеціальних здібностей має свою структуру, яка визначається сукупністю характеристик своєрідного поєднання пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви та інших. Своєрідність соціального інтелекту полягає в тому, що об'єктом уваги працівника є не предмет або система (технічна, біологічна), а інша людина, група, неорганізований потік людей. Цим визначається особливість прояву таких характеристик інтелекту як великий об'єм і розподіл уваги; спостережливість по відношенню до іншої людини.

Особистість, що працює в системі професій «людина – людина» повинна володіти набором психологічних якостей, які б допомагали їй виконувати свої задачі найкращим чином. В першу чергу, це інтерес і пошана до людини, толерантність, адекватність, емпатія. Серед інших якостей можна також назвати такі, як уміння ясно висловлювати власні думки, а також уміння чути і розуміти іншого.

Таким чином, соціальний інтелект грає велику роль в професіях системи «людина – людина», адже являє собою систему інтелектуальних здібностей, які визначають адекватність розуміння поведінки людей. Виконуючи регулюючу функцію в міжособистісному спілкуванні, соціальний інтелект забезпечує соціальну адаптацію особистості, легкість у відносинах з людьми.

Лисечко М.В.

*Криворізький державний педагогічний університет,
м. Кривий Ріг*

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Під поняттям «рольова компетентність» здебільшого розуміють здатність ефективно виконувати ролі у відповідності з рольовими очікуваннями задля досягнення цілей діяльності та отримання її результатів. Рольова компетентність є комплексною характеристикою особистості, оскільки бути «компетентним» означає, що суб'єкт має цілу низку характеристик, які забезпечують процеси постановки цілей, реалізацію намірів, планування діяльності, реагування на невдачі, прояв наполегливості та як наслідок – досягнення ефективного результату.

Ми виходимо з розуміння рольової компетентності як здатності, що обумовлює продуктивність виконання навчальної діяльності студента. Спроби інтегрувати уявлення про формування рольової компетентності як комплексного системного процесу здійснювалися по двох напрямках: 1) опису структурних компонентів і 2) виділення процесуальних складових, що відображають етапи її становлення.

Аналіз сучасних теорій та емпіричних досліджень в галузі психології ролі дозволили нам виділити в структурі моделі формування рольової компетентності студентів наступні шість автономних підсистем або складових цього процесу: 1) мотиваційно-смісловий блок – ієрархія внутрішніх і зовнішніх мотивів діяльності, потреб, цінностей. 2) цільовий блок – особливості цілепокладання або постановки цілей; 3) регуляційний блок – планування діяльності та самоконтроль (саморегуляція) її виконання; 4) блок «реакція на невдачу» – реагування на ситуації перешкоди, труднощі та невдачі, що виникають в процесі виконання діяльності; 5) мотиваційно-поведінковий блок, що характеризує інтегративний прояв завзятості та наполегливості при виконанні діяльності, спрямованої на досягнення. 6) блок когнітивних предикаторів рольової компетентності студентів, що включає систему уявлень про роль різних засобів досягнення успішного результату, міру володіння ними, віру у власний потенціал, каузальні атрибуції успіхів і невдач, емоційні предикатори рольової компетентності та власне компетентність.

Зупинимося детальніше на кожному структурному компоненті моделі формування рольової компетентності, яка є підґрунтям продуктивної навчальної діяльності студента.

Мотиваційно-смісловий блок. Кожен студент має свій «мотиваційний профіль», що відображає ступінь вираженості мотивів, що складають основу його навчальної діяльності. З точки зору аналізу мотивації навчальної діяльності продуктивним є виділення двох основних типів мотивів – внутрішніх і зовнішніх (Е. Дісі, Р. Райан; М. Леппер,

Х. Хекхаузен, В. Чирков). Внутрішня та зовнішня мотивація складаються з мотивів релевантних змісту навчальної діяльності (внутрішні мотиви) або зовнішніх по відношенню до неї, спрямованих на задоволення безпосередньо не пов'язаних з нею потреб.

Психологічні дослідження підтверджують, що в обдарованих індивідів специфічна особливість мотивації полягає в значному домінуванні внутрішньої мотивації над зовнішньою, що виявляється в щирому інтересі, залученості в діяльність перш за все заради неї самої, при цьому вона сприймається як цінна та цікава, що призводить до готовності займатися нею систематично (Bloom, 1985). Переважання зовнішньої мотивації, як правило, негативно позначається на якості діяльності, особливо це стосується діяльності, що вимагає вираженої розумової активності та творчих зусиль (Amabile, 1996). Саме тому оптимальний варіант функціонування мотивації продуктивної навчальної діяльності студента, включає домінування в її структурі інтересу до діяльності, що виконується, задоволення від її здійснення, розуміння її важливості та сенсу, а також відчуттям компетентності та контролю.

Цінності як предикатори мотивів і цілей навчальної діяльності. Цінності, як задані соціумом пріоритети в діяльності, мають спонукальну силу, багато в чому визначаючи характер і конкретний зміст завдань, які ставить перед собою суб'єкт (Леонтьев Д.О., 1999). Знання основних цінностей особистості та їхньої ієрархії є важливою умовою розуміння її мотивів і цілей, опису та передбачення поведінки. Сьогодні існує низка робіт, присвячених ролі цінностей в постановці навчальних цілей та академічних досягнень (Ku, Dittmar, Banerjee, 2012; Wigfield; Wigfield, Tonks, Eccles, 2004; Wigfield, Ho, Klauka, 2008; Simpkins, DavisKean, Eccles, 2006). Задля формування рольової компетентності студента як суб'єкта навчальної діяльності важливо знати ступінь вираження цінностей досягнення: творення, успіху, вдосконалення, зростання; їхнього місця відносно до цінностей міжособистісних відносин, а також зовнішніх цінностей досягнення – таких, як статус, престиж, комфорт та ін.

Цільовий блок. Цілі є найважливішою складовою поведінки, їх функція полягає в регуляції діяльності. Даний блок включає інформацію щодо цілей суб'єкта діяльності – конкретний зміст (предметна спрямованість), рівні складності обраних цілей, а також міру їх ясності, чіткості, конкретності або абстрактності, широти, близькості чи віддаленості (тимчасової перспективи).

Задля розуміння того, що собою являє та як функціонує рольова компетентність студента як суб'єкта навчальної діяльності, важливо знати, які цілі він ставить перед собою, а також яким чином він планує досягнути кінцевого результату. Цілі пов'язані між собою ієрархічно, тому важливо з'ясувати і особливості їх взаємозв'язку. Аналіз цілей діяльності передбачає врахування наступних характеристик: 1) змістовна спрямованість цілей (або

якісна), 2) складність цілей (Капрара, Сервон, 2003; Locke, Latham, 1990; Mento, Steel, Karren, 1987; Tubbs, 1986).

Компетентні, орієнтовані на досягнення люди, будуючи плани, ставлять перед собою реалістичні, але досить складні цілі. Вони також шукають завдання, де результат залежить від умінь, вирішення яких вони можуть контролювати та ті, які дозволяють їм покласти на власні навички та судження (МакКлелланд, 2007). Люди, що мають високі досягнення певною мірою схильні до ризику, прагнуть до досконалості.

3) Конкретність цілей. Постановка одночасно важких і специфічних (конкретних) цілей сприяє більш високим досягненням (Locke, Latham, 1990).

4) Близькість і віддаленість цілей. Найближчі цілі або поєднання найближчих та віддалених цілей зазвичай більше мотивують індивіда до їх досягнення, ніж тільки віддалені довгострокові цілі (Bandura, Schunk, 1981; Stock, Cervone, 1990).

5) Самостійність цілей. Цілі, поставлені самою людиною, мають більшу мотиваційну силу, ніж цілі нав'язані іншими людьми (Bandura, 1997), за умови якщо останні не були успішно інтеріоризовані.

Регуляційний блок містить процеси, пов'язані з плануванням діяльності, відстеженням (моніторингом) успішності її виконання, втіленням цілей та здійсненням намірів.

Компетентні індивіди, що демонструють високий рівень досягнень в діяльності, значно частіше використовують стратегії саморегуляції, які допомагають оптимізувати: 1) активне цілепокладання, через постановку ясних і чітких близьких і далеких цілей високого рівня складності; 2) ефективне поведінкове функціонування через організацію системи зворотного зв'язку, різного роду нагород і покарань, рефлексії власних досягнень; 3) взаємодію з найближчим оточенням і організацію довкілля, що полегшує досягнення цілей.

Блок подолання труднощів та реагування на невдачу. Наступна важлива складова процесу формування рольової компетентності – особливості реагування на труднощі та невдачі, що виникають в процесі реалізації / виконання діяльності (Зелігман, 1997; Хекхаузен 1986, 2003). Особистість, що ефективно виконує діяльність активно реагує на перешкоди та невдачі, з використанням різноманітних адаптивних копінг-стратегій (поведінкових, когнітивних, емоційних), без зниження (або лише з тимчасовим зниженням) рівня наполегливості.

Мотиваційно-поведінковий блок – кінцевий етап реалізації в діяльності планів і намірів, що виявляється в прояві зосередженості на діяльності, тривалості та інтенсивності зусиль спрямованих на її виконання. Внесок наполегливості в успішність навчальної діяльності студентів можна порівняти з внеском інтелекту (Potopat, 2005), вона виявляється в готовності докладати інтенсивні зусилля, працювати безперервно протягом тривалого

часу, не дивлячись на труднощі та перешкоди, сумніви, критику та доводити розпочату справу до кінця. Працездатність і працьовитість сприяють придбанню необхідного високого рівня компетентності та широкої бази знань у відповідній професійній галузі.

Когнітивні предикатори формування рольової компетентності студентів. В основі високих досягнень лежить віра в свій потенціал, в здатність впоратися з обраною справою та досягти в ній високих результатів. Важливою також є віра в контрольованість засобів та результатів діяльності як предикатор компетентності. Неможливість такого контролю часто викликає негативні емоційні реакції (Abramson, Seligman, Teasdale, 1978). Оптимальним є розвиток вміння відрізнити проблеми, що знаходяться в галузі прямого контролю, вирішення яких залежить від особистості та непрямого контролю – вирішення яких залежить від інших людей та проблеми, що знаходяться поза їхнім контролем, які не можуть бути вирішені (Кові, 2002; Столц, 2003).

Каузальні атрибуції успіхів і невдач – адаптивні когнітивні, емоційні та поведінкові реакції на невдачі та труднощі, що виникають в процесі виконання діяльності, грають важливу роль в досягненні успіху. Відповідно до інтегративної моделі формування рольової компетентності каузальні атрибуції успіхів і невдач, а також оптимістичний / песимістичний атрибутивний стиль виступають в якості когнітивних предикторів реакції суб'єкта на невдачі в діяльності, а також характеру визначення мети та наполегливості.

Емоційні предикатори рольової компетентності студента та їхня роль в успішності навчальної діяльності. Роль емоцій в процесі формування рольової компетентності визначена недостатньо. Хоча в цілому зазвичай стверджується, що негативні емоції перешкоджають здійсненню цілеспрямованої поведінки та сприяють погіршенню якості роботи, в той час як позитивні емоції підтримують цілеспрямовану поведінку та сприяють досягненню високих результатів (Ізард, 2000; Frederikson, 1998).

З нашої точки зору, емоційні процеси в структурі рольової компетентності є похідними від мотиваційних, ціннісно-цілевих і когнітивних (наприклад, від впевненості в своїх силах). Це підтверджують дослідження, що демонструють яким чином емоційні процеси відображають особливості перебігу когнітивних, мотиваційних процесів, – ступінь відповідності отриманих результатів поставленим цілям і т. д. (Bandura, 1997). Так, стан тривожності свідчить про відсутність віри індивіда в те, що він може впоратися з діяльністю, що негативно впливає на її ефективність.

Виділені структурні компоненти моделі формування рольової компетентності забезпечують спонукання, спрямованість, підтримку та регуляцію продуктивної навчальної діяльності студента. Вони відображаються в особливостях цілепокладання, інтересі до діяльності, а також в рівні зусиль, які він виявляє в процесі досягнення результату, часі,

що він приділяє виконанню діяльності та характері реагування на труднощі та невдачі.

З даного опису структури рольової компетентності та її складових можна зробити висновок, що вона являє собою складне когнітивно-афективно-поведінкове утворення, що свідчить про складність її розуміння. Задля розробки інтегративного підходу до вивчення процесу формування рольової компетентності студентів важливим є вирішення низки дослідницьких завдань, серед яких важливе місце посідає – аналіз емоційно-вольових чинників її формування.

Литвин А.О.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ЗДАТНІСТЬ ГЕНЕРУВАТИ ІДЕЇ ЯК ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна психологія має досить багатий запас знань, щодо особи людини. Наявна інформація, безумовно, піддається систематизації і класифікації, створено чимало концепцій, в рамках яких робляться спроби вивести загальні закони і закономірності генерування ідей.

Більшість концепцій розглядають тему творчої уяви у загальних аспектах, підкреслено вказуючи на таку необхідність. Проте такі підходи не розкривають суті впливу різних аспектів особистості на здатність генерувати ідеї у різних ситуаціях.

Знання про вплив особистих властивостей людини на генерування ідей стає гарним знаряддям не лише в областях, напряму пов'язаних з творчістю, але й розкриє специфіку креативу в усіх областях діяльності людини.

Об'єктом дослідження став процес впливу властивостей особистості на генерування ідей, а предметом – емоційний інтелект та п'ять факторів особистості (Big five) як чинники процесу генерування ідей.

Уява тісно пов'язана зі всіма сторонами життєдіяльності людини. Вона нерозривно пов'язане з пам'яттю, спирається на її процеси, переробляючи і перетворюючи те, що в ній зберігається. Уява, як і мислення, виникає в проблемній ситуації, тобто тоді, коли потрібно віднайти нове рішення. Однак саме характер проблемної ситуації визначає або діяльність мислення або роботу уяви. Уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність проблемної ситуації досить велика.

Творча уява – це самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних продуктах діяльності. Будучи складною, вона здатна розкладається на складові частини, які ще називають факторами: інтелектуальний, афективний або емоційний і несвідомий, які ми розглянемо далі. Виділяють такі типи творчої уяви: пластична, розпливчаста, містична та наукова.

Зіставлення фактів з їх теоретичними трактуваннями дає підставу стверджувати, що жодна з висунутих гіпотез не в змозі пояснити всю

проблематику фантазії. Таким чином, створення адекватної теорії фантазії залежить від вибору базових фактів і від раціональної організації експериментальних досліджень, тобто від вирішення низки методологічних проблем.

Проаналізувавши теоретичні джерела ми виявили, що знання, в області генерування ідей, вказують на закономірності, що базуються на загальних механізмах роботи уяви, а дослідження впливу різних властивостей особистості на цей процес – усунена на другий план. Екстенсивне накопичення емпіричного матеріалу багато в чому відбувається за рахунок зростання методичної бази проблеми, що дозволяє оперативнo створювати екологічно валідний стимульний матеріал, використовувати новітні інформаційні та телекомунікаційні технології.

Для проведення експерименту нами були використані 2 групи методик. Перша спрямована на вивчення особливостей особистості (методика «Емоційний інтелект» Холла та П'ятифакторний опитувальник особистості, «Big five»), друга – є групою творчих методик, спрямованих на продуктивність творчої уяви (Креативний тест Медніка, тест Масселона та авторська методика, яка дає змогу оціни продуктивність уяви та здатність генерувати ідеї за різних стимулів).

Провівши емпіричні дослідження здатності генерування ідей як властивості особистості ми отримали такі висновки:

1. У дорослих екстраверсія є важливою у випадках генерування ідей, що потребують прямого зв'язку з зовнішнім середовищем, а інтроверсія у ситуаціях внутрішньої орієнтації творчої уяви. У молодих людей інтроверсія особистості при генеруванні ідей, за нашою думкою, має значення тоді, коли ситуація створює загальний афективний фон;

2. У молодих людей продуктивність творчої уяви вища за високого рівня прив'язаності, за виключенням ситуації зменшення впливу зорових стимулів. У дорослих, 2/3 результатів мають високі оцінки за відособленості особистості, а прив'язаність має більше значення у ситуаціях зменшення відсутності конкретних зорових стимулів та тоді коли продукувати стимули необхідно самостійно.

3. Імпульсивність позитивно впливає на продуктивність генерування ідей у молодому віці. У дорослих людей самоконтроль краще впливає на продуктивність, а імпульсивність – саме на креативність.

4. У молодому віці емоційна стабільність позитивно впливає на здатність генерувати ідеї. У дорослому віці емоційна стабільність позитивно впливає на генерування ідей у сфері соціальної взаємодії і негативно у випадках з нечіткими межами.;

5. У будь-якому віці експресивність позитивно впливає на здатність та продуктивність генерування ідей, лише у дорослих, у трактуванні соціальної ситуації кращі показники за високого рівню експресивності.

6. Низький рівень емоційної обізнаності краще впливає на

продуктивність творчої уяви як у молодих так і у дорослих.

7. Високий рівень управління своїми емоціями має незначний позитивний вплив на продуктивність у генеруванні ідей.

8. Високий рівень само мотивації, у дорослих, позитивно впливає на здатність генерувати ідеї у соціально обумовлених умовах і навпаки, пригнічує цю здатність, коли вищий рівень концентрації на внутрішніх аспектах.

9. Високий рівень емпатії позитивно впливає на здатність генерувати ідеї при використанні пластичного типу уяви, а у молодих людей, ще й у ситуації самостійного створення стимулів уяви.

10. Високий рівень уміння управляти емоціями інших, позитивно впливає на здатність генерувати ідеї у молодих людей, та негативно – у дорослих.

Лугова М.С.

*Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛЮДЕЙ З АЛЕРГІЧНИМИ РЕАКЦІЯМИ ТА ЗАХВОРЮВАННЯМИ ШКІРИ

Природа психосоматичних захворювань обумовлена вищою нервовою діяльністю людини, її характером, сприйняттям, світовідчуттям, ставленням до себе і до оточуючих. На думку багатьох фахівців-алергологів, психологів 80% випадків прояву алергії мають психологічні причини. Через незвичну реакцію на алерген наше тіло і свідомість намагаються сказати нам про свої проблеми. Про те, чого ми намагаємося не помічати в повсякденному житті. Алергія в даний час є одним з найбільш поширених захворювань, саме тому ця тема дуже актуальна. Для дослідження особливостей психосоматичної компетентності людей, що страждають на алергію та захворювання шкіри та людей у яких захворювання шкіри відсутні було застосовано методику незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» (Хомуленко Т.Б., 2015) із залученням 80 студентів ХНПУ ім. Г.С. Сковороди віком від 18 до 25 років. У структурі запропонованої методики представлені наступні ознаки психосоматичної компетентності: обізнаність, прийняття інтрацептивність, метафоричність, каузальність, діалогічність, суб'єктність, інтегративність.

Було встановлено, що загальний рівень вербалізації тілесного «я» набагато вищий у осіб, що страждають на алергію та захворювання шкіри. Негативна та позитивна валентність ставлення загалом більша у людей, що страждають на алергію та захворювання шкіри. Нейтральна валентність ставлення домінує у людей, в яких алергія та захворювання шкіри відсутня. Найнижчий рівень вербалізації тілесного «я» у людей, які не страждають на алергію та захворювання шкіри має метафоричність (2.55), а найвищий – обізнаність (4.1). Найбільшу позитивну валентність ставлення у людей, в

яких алергія та захворювання шкіри відсутні має прийняття (+2.0), а найменшу – обізнаність (+0.9). Найбільшу негативну валентність ставлення у людей, в яких алергія та захворювання шкіри відсутні має інтраепітєвність (-1.025), а найменшу – метафоричність (-0.15).

Визначено, що загальний рівень вербалізації тілесного «я» набагато вищий у осіб, що страждають на алергію та захворювання шкіри. Негативна та позитивна валентність ставлення загалом більша у людей, що страждають на алергію та захворювання шкіри. Нейтральна валентність ставлення домінують у людей, в яких алергія та страждають захворювання шкіри відсутні. Отже можна припустити, що надмірна емоційність щодо власного тіла може викликати алергічну реакцію. З цієї гіпотези виходить рекомендація приділити увагу регулюванню емоційності. Доросла, зріла й відповідальна людина – це людина, яка навчилась панувати над своїми емоціями. Деякі фахівці вважають, що вміння контролювати свої емоції та вживатися з іншими цінується більше, ніж ерудованість. Переповнення емоціями як позитивними, так і негативними може бути основою для розвитку психосоматичних захворювань, таких як алергія та захворювання шкіри.

Розуміння прихованих мотивів хвороби дає усвідомлення глибинних психологічних проблем, в результаті чого алергія сама по собі припинить існування, тому що більше не треба буде заганяти свої внутрішні переживання в фізичне тіло. Психотерапія здатна впоратися з алергією різного походження. У дуже запущених випадках психотерапія допомагає знизити важкі прояви хвороби, особливо це стосується дуже літніх пацієнтів. Діти приблизно з 2 років можуть бути взяті на психотерапію із застосуванням ігрових технік. Наприклад, нерідко алергію на домашній пил у дітей провокує знервована обстановка в сім'ї (постійні скандали, суперечливе виховання і т. д.). Часто алергії розвиваються після серйозних психотравм та інфекційних захворювань, коли серйозно страждає імунітет, і в такому стані він може дати парадоксальні реакції, що виражаються в алергічних проявах. Але, на противі, рідко лікарі-алергологи працюють в тандемі з психотерапевтами.

Важливий вплив на хворобу мають афірмації. Алергіки з нейродермітом і шкірними проявами алергії часто кажуть фразу: «Мене це дратує». Стає зрозумілою психосоматика алергії дерматиту. А пацієнти, які задихаються від пилку, тваринної шерсті, сторонніх парфумерних запахів та інших алергенів, нерідко повторюють: «На дух це не перенешу». За такою логікою неважко припустити, що часто повторюють люди з психосоматикою алергії на очах. Це фраза: «Бачити його не можу».

Отже, вивчивши вербалізацію тілесного «я» серед опитаних, що страждають на алергію та захворювання шкіри, та в яких алергія та захворювання шкіри відсутні – можна зробити висновок, що відмінність присутня. «Спілкуючись» зі своїм тілом люди мають змогу впливати на хід хвороби.

Меднікова Г.І.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ХВОРИХ НА НЕЙРОДЕРМІТ

В Україні, як і у всьому світі, останніми десятиріччями спостерігається зростання кількості хронічних шкірних захворювань, серед яких значне місце посідають дерматози, у тому числі atopічний дерматит (нейродерміт). Нейродерміт характеризує виразний свербіж, хронічний перебіг з рецидивами, переважне ураження обличчя, шиї, ліктів, колін, кистей і стоп, що супроводжується зниженням або втратою працездатності, соціальною дезадаптацією, погіршенням якості життя хворих.

На сьогодні в дерматології існує декілька уявлень щодо етіології нейродерміту, які не виключають одне одного. Деякі автори вважають, що головну роль відіграє зміна функції нервової системи (центральної, парасимпатичної або симпатичної), інші надають визначального значення алергічним і аутоалергічним реакціям, не виключається роль дисфункції внутрішніх органів, спадкових чинників, імунодефіцитного стану організму (Савко Н.В., 2002). Алергологами та дерматологами визнається значна роль стресу в етіології та патогенезі нейродерміту (Єслецький В.Ю., 2006; Львов А.М., 2004; Павлова О.В., 2009 та ін.), наявність вроджених невропатичних стигм, які проявляються схильністю до шкірних реакцій (свербіж, почервоніння), що виявляються навіть при незначних стресових ситуаціях (Федоренко Л., 2012). У випадках стресогенного впливу на динаміку нейродерміту визначається конституційно низька толерантність до стресогенних впливів і недостатня активність психологічних захистів (Міченко А.В., 2009).

Поряд із цим, саме захворювання та пов'язане з ним погіршення якості життя є для хворих психотравмуючою обставиною й негативно позначається на їхньому психічному стані. Такі особливості клінічної картини нейродерміту як інтенсивний свербіж, висип та значна частота загострень нерідко слугує причиною розвитку виразних нозогенних психічних розладів (Смулевич А.Б., Фильц О.О., 1992; Дробижев М.Ю., 2000). У хворих на нейродерміт визначені астеничні, тривожно-фобічні, депресивні, іпохондричні, дисоціативні прикордонні розлади (Александровський Ю.А., 2002; Дороженко І.Ю., 2004; Лусс Л.А., 2010; Орлов Ф.Б., 2017; Sadock В.І., Kaplan Н.І., 2007 та ін.), реакції з виявленням соціофобії та сенситивних ідей відносин, що супроводжуються хворобливим сприйняттям косметичного дефекту, ідеями меншовартості (Федоренко Л., 2012). Отже існує обернена соматопсихічна складова, що виявляється у психогенному впливі косметичного дефекту на особистість хворого «Эта составляющая, прежде всего, как одна из сторон психосоматических и соматопсихических взаимоотношений внутриличностного плана у человека проявляется, когда косметический

дефект психогенно воздействует на личность, а повторные психотравмы (смех товарищей, стыд близких друзей, зудофобия и др.) совместно с возможными и нередко встречающимися физическими (механическими) повреждениями кожи ухудшают динамику дерматоза» (Непомнящих Г.И., Хардикова С.А., Айдагулова С.В., 2009.).

Нейродерміт на сьогодні визнається типовим психосоматичним розладом (Александр Ф, 2002; Бройтигам В., 1999; Малкіна-Пих І.Г., 2005; Смулевич А.Б., 2007; Хомуленко Т.Б., 2009 та ін.). Взаємозумовленість шкірних захворювань і психологічних факторів, у тому числі особистісних характеристик, відзначається фахівцями психодинамічного напрямку, що дозволив трактувати генезис соматичних захворювань з погляду психологічних детермінант. Так в якості специфічного чинника виникнення дерматозів, що супроводжуються сверблячкою та саморозчісуваннями, розглядається пригнічення агресивних і сексуальних тенденцій при неможливості самостійно контролювати власні емоційні реакції (Александр Ф, 2002), Хворим на atopічний дерматит властиве пригнічення імпульсів ворожості стосовно своїх родин, почуття своєї неадекватності, депресивності, нервовість і занепокоєння (Greenhill, M., 1942), гальмування здатності домагатися успіху на роботі, проявляти себе як успішну людину, що використовує мобілізовану енергію в конструктивній діяльності (Miller, M.L., 1948).

В експериментально-психологічних дослідженнях таких хворих виявлені пристрасть до символів, конкретність і своєрідність мислення, низька самооцінка, високий рівень домагань, невпевненість в собі, незадоволеність собою, висока тривожність, неврівноваженість, емоційна незрілість, періодична схильність до смутку, песимізму, образливості. Характерні також конфлікти з батьками, труднощі у відносинах з начальством, особами протилежної статі, а також порушення у сексуальній сфері. При цьому у них достатньо гарні стосунки з друзями, колегами по роботі чи навчанню (Іванова І.М., Антоньев А.А., 1991).

У сучасних дослідженнях визначено, що у хворих на нейродерміт спостерігаються завищені показники депресії, почуття неповноцінності, нейротизму, емоційної лабільності, відсутність схильності до співробітництва й об'єктивності, занижені показники загальної активності (Takahashi H., Tsuji H., Nonna M. та ін., 2013). У таких хворих спостерігається тенденція встановлювати небезпечні типи прихильності, виразний страх бути покинутим, недовіра до інших, занижений рівень припустимої близькості для відчуття комфорту в міжособистісній взаємодії. Виявлена залежність між тенденцією встановлювати небезпечний тип прихильності, зниженням індексу якості життя при захворюваннях шкіри й виразністю шкірних симптомів (Dieris6Hirche J., Milch W. E., Kupfer J., Leweke F., Gieler U., 2012).

У проведеному нами дослідженні брали участь хворі на нейродерміт

та особи, що не страждають на цю хворобу і не мають ніяких хронічних захворювань. До експериментальної і контрольної груп увійшло по тридцять досліджуваних. Дослідження проводилося із використанням «Опитувальника адаптивності» (О.П. Саннікова, О.В. Кузнецова), «Самоактуалізаційного тесту» (Л.Я. Гозман та інші), «Опитувальника рівня суб'єктивного контролю» (Є.Ф. Бажин та інші), «16-факторного особистісного опитувальника» Р. Кеттелла, опитувальника «Торонтська шкала алекситимії». Було визначено, що хворих на нейродерміт осіб можна охарактеризувати як низькоадаптивних, що обумовлено властивою їм схильністю до неструктурованого сприйняття адаптаційної ситуації, труднощами в ієрархізації сигналів за їх значенням, низьким рівнем готовності до активності в напрямку досягнення мети, схильністю до пасивного образу поведінки і втрати мети, вузькістю обсягу сигналів соціуму і неготовністю змінюватися в адаптаційній ситуації. Особи, що страждають на нейродерміт, виявили менший рівень прояву майже всіх самоактуалізаційних характеристик, у порівнянні з представниками контрольної групи. Вони схильні акцентувати увагу на негативних сторонах людської природи, відрізняються зниженою пізнавальною активністю, низьким рівнем самоприйняття, загальної творчої спрямованості, самоповаги і відчуття самоцінності. В осіб із нейродермітом виражена загальна екстернальна тенденція, яка більш за все проявляється у сфері виробничих відносин, невдач, сімейних стосунків та у сфері досягнень. Також ці особи відрізняються покірністю, конформністю, залежністю, практичністю, консерватизмом, проникливістю і обачністю. Для хворих на нейродерміт характерна знижена здатність до вербалізації емоційних станів, складність у визначенні та змісті власних переживань, складність в проведенні різниці між почуттями та тілесними відчуттями, сконцентрованість переважно на зовнішніх подіях, а не на власних переживаннях, що відповідає поняттю алекситимічності.

Місюра А.В.

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема розвитку дитячого мовлення є зараз однією з провідних у світовій психології. У багатьох країнах існують сильні дослідницькі колективи, які розробляють цю тему. Дослідники знаходять прояв багатьох принципів організації та функціонування мовного механізму, вивчаючи дословниковий етап, появу перших слів у мові дитини, ранні форми виникнення граматики. Проблеми психології мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку цікавили та цікавлять багатьох вчених.

Значний вклад у розвиток даної теми зробили такі науковці: В.С.

Мухіна, Л.С. Виготський, О. Л. Леонт'єв та багато інших (Мухіна В.С., 1985, Виготський Л.С., 2004, Леонт'єв О.Л., 2003).

Різні науки звернені в даний час до вивчення мови: психологія, логопедія, фізіологія, психоакустика, медицина, педагогіка. У цьому ряді логопедія, яка перебуває у системному зв'язку з багатьма з названими галузями знання, виділяється як основна для даної проблематики, оскільки вона відповідальна за пізнання мови. У свою чергу, психологія відповідальна за пізнання всієї сукупності питань, пов'язаних з дитячою промовою, за розуміння самої природи мовноязикових здібностей, її розвитку та функціонування.

Мовлення – це процес використання людиною мови для спілкування з іншими людьми. Проблема психологічних особливостей мовлення, його ролі у спілкуванні та формуванні свідомості є важливим розділом сучасної психології.

У зв'язку з актуальністю даної проблеми було проведено експериментальне дослідження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку віком 3-7 років (жіночої та чоловічої статі) за допомогою методик «Словниковий запас» та «Зв'язне мовлення».

У результаті експериментального дослідження мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку був виявлений достатній рівень словникового запасу та зв'язного мовлення.

Також у ході дослідження був виявлений зв'язок між словниковим запасом та зв'язним мовленням, і можна зробити висновок, що чим більше показники зв'язного мовлення, тим більше виражені показники словникового запасу.

Москаленко В.В., Цигічко К.Д.,

*Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків*

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ДИТИНИ

Проблема обдарованості в наш час стає все більш актуальною. Це, насамперед, пов'язано з потребою суспільства в неординарних творчих особистостях. Раннє виявлення, навчання і виховання обдарованих дітей є одним із головних завдань удосконалення системи освіти. Проте недостатній рівень психологічної підготовки педагогів по роботі з дітьми, що виявляють нестандартність у поведінці і мисленні, призводить до неадекватної оцінки їх особистісних якостей.

Обдарованість **тракується як** генетично обумовлений компонент здібностей, що розвивається у відповідній діяльності або деградує при її відсутності. Виділяють обдарованість технічну, наукову (зокрема математичну), музичну, поетичну, художню, артистичну та ін. Вищими рівнями обдарованості є талант і геніальність.

Кожна людина від природи наділена здатністю до творчості, тому що

творчість лежить в основі як загального розвитку природи, еволюції, так і в розвитку кожної окремої особистості, в її самореалізації.

На сьогодні існують різноманітні способи виявлення обдарованих дітей. Однак проблема діагностики й розвитку високообдарованих і талановитих дітей на всіх етапах навчання і проблема розуміння дітьми своєї обдарованості потребує більш деталізованого висвітлення. Тези спрямовані на важливість використання методів арт-терапії в розвитку обдарованої дитини.

Арт-терапія – один із видів психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. Арт-терапія у своєму арсеналі має низку технік, вправ і методик. Серед них вирізняють мандалотерапію – робота з рисунком у колі, музичну терапію, тілесно-орієнтовну терапію – робота з тілом людини тощо. Особливо позитивно на розвиток обдарованості дитини впливає використання малюнкової терапії (ізотерапії), лікування казкою (казкотерапії), пісочної терапії, а також, робота з матеріалами художньо – прикладного характеру - дрібною пластикою, глиною, різноманітними вітражами, тканинами, папером та фольгою.

Сучасна педагогиня у галузі арт-терапії О.В. Тараріна пропонує таку техніку як «Я і мій талант», що буде корисна для формування досвіду самопізнання дитини. Завдяки роботі з матеріалом (фольга) буде відбуватися розкриття нового погляду на внутрішній світ та усвідомлення унікальності можливостей обдарованої особистості. Також важлива роль педагога чи психолога, який під час терапевтичної бесіди може визначити рівень обдарованості особистості, допомогти розпізнанню та розкриттю здібностей і талантів дитини. Терапевтична бесіда може будуватися на таких питаннях: «Яку назву має ваша робота?», «Що ви створили?», «Які складнощі та перешкоди існують на шляху удосконалення таланту?», «Наскільки ваш талант є реалізованим у житті?» тощо.

Дана техніка спрямована на розвиток емоційного інтелекту, розширення діапазону соціального і професійного вибору й отримання досвіду створення власного «творчого продукту».

Отже, одним із важливих принципів, що забезпечують умови розвитку обдарованості, є арт-терапевтичний підхід щодо вивчення творчості та здібностей дитини. Потребують свого розкриття зв'язок між неусвідомлюваною та усвідомлюваною інформацією про власне «Я», специфіка мотивів творчості на різних вікових етапах. Гармонія здібностей і діяльності дитини досягається за умови, по-перше, свободи вибору діяльності, по-друге, вибору діяльності за покликанням. У інтелектуально обдарованих школярів пізнавальна потреба спрямована на досягнення результату, а у творчо обдарованих власне на сам процес пізнання. Саме тому арт-терапія неодмінно буде сприяти ранньому виявленню, навчанню і вихованню талановитих дітей, а також повноцінному розвитку обдарованої особистості.

Нестеренко М.О.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ

В останні роки психологічна діагностика отримала широке визнання, оскільки вона допомагає вирішувати практичні завдання в багатьох сферах практичної діяльності, що потребують врахування психологічних особливостей особистості. Особливого значення набуває розробка теоретико-методологічних та прикладних основ психодіагностики.

Розуміючи важливість розв'язання актуальних проблем сучасної психодіагностики, науковці інтегрують свої зусилля насамперед у напрямку наукової розробки підходів до психодіагностики особистості. В психологічній літературі представлені три підходу до розуміння психодіагностики як наукової дисципліни: психометричний підхід, клінічний і каузальний. Психометричний підхід характеризує психодіагностику як науку про розробку та використання діагностичних методик (Л.Ф. Бурлачук, 2002; Н.С. Глуханюк, 2003; І.М. Ноос, 2003; Я. Лаак, 1996) та орієнтується на причинно-наслідкові зв'язки між психологічними особливостями та ознаками, в яких ці особливості проявляються (О.Г. Шмельов, 1996). Основним засобом діагностичної діяльності психолога є науково обґрунтовані діагностичні методики. У межах даного підходу діагностичний процес розглядається, як процес застосування діагностичних методик. Утворюють його теорія тестів, психометричні вимоги. Гіпотези про причини певного стану особистості висуваються в межах практичної діагностичної діяльності психолога та інтуїтивній основі, а підтверджуються вони методиками. Реалізується психометричний підхід при відборі, орієнтації та консультуванні (О.Ф. Ануфрієв, 2012).

Клінічний підхід в психодіагностиці орієнтований на вияв причин і закономірностей особливостей поведінки або психічного стану, що спостерігаються. Підґрунтям такого розуміння є знання закономірностей формування особистості й власний досвід психолога. Основними завданнями клінічної психодіагностики є завдання експертної діагностики, нозологічної та диференційної нозологічної діагностики. У межах клінічного підходу при постановці діагнозу акцент робиться на біографічних відомостях, індивідуальній динаміці та історії психічного розвитку та не ставиться питання про розробку спеціальних засобів діагностичної діяльності психолога, пов'язаних з описом об'єкта діагностики і діагностичного процесу (діагностичні алгоритми).

На відміну від психометричного підходу клінічний характеризується наступними особливостями (О.Г. Шмельов, 2002): ситуативність – акцентування уваги до поточних обставинам та конкретної ситуації у життєдіяльності особистості; багатоаспектність – використання

різноманітних джерел інформації про особистість з акцентом на біографічну інформацію, історію психічного розвитку; ідіографічність – висока увага до унікальних, притаманних лише даній особистості, характеристик та особливостей, для яких відсутні готові шаблонні схеми фіксації, інтерпретації; індивідуалізація – неформалізований та нестандартизований спосіб отримання та аналізу емпіричної інформації; інтерактивність – активна взаємодія психолога та досліджуваного в формі індивідуальної бесіди тощо; «інтуїтивність» – домінуюче навантаження при отриманні інформації та її інтерпретації, на професійну, експертну інтуїцію дослідника.

Каузальний підхід характеризує психодіагностику як науку про розв'язання діагностичних задач або постановку психологічного діагнозу (Л.С. Виготський, 1936; О.Ф. Ануфрієв, 2012; Л.Ф. Бурлачук, 2002; Н.С. Глуханюк, 2003; І.М. Ноос, 2003). Даний підхід орієнтується на причинно-наслідкові зв'язки між властивостями особистості та характеристиками запиту. Реалізується він насамперед в психологічному консультуванні в різних сферах суспільної діяльності людини.

Передумовами виникнення каузального підходу, за О.Ф. Ануфрієвим, є: 1) теоретико-методологічний аналіз психодіагностики, який був проведений в роботах Л.С. Виготського, Л.Ф. Бурлачука, Ю.З. Гільбуха; 2) загальнонауковий підхід до діагностики, який узагальнює досвід діагностичної діяльності в різних сферах суспільної практики; 3) діяльнісний підхід; 4) експериментальні психологічні дослідження діагностичного мислення на матеріалі технічної діагностики (С.П. Ксенз, О.Ф. Ануфрієв).

Основні відмінності каузального підходу від клінічного полягають в тому, що в останньому вивчаються зв'язки між психологічними особливостями, які не спостерігаються, та ознаками, що спостерігаються. В каузальному підході з'ясовуються інші зв'язки – зв'язки між психологічними особливостями, які не спостерігаються та характеристиками запиту, що реєструється.

В каузальному підході на початковому етапі встановлення діагнозу акцентується увага на типовому в особистості досліджуваного, «для вияву якого існують готові схеми фіксації й інтерпретації даних» (О.Ф. Ануфрієв, 2012). Після цього відбувається ідеографічне вивчення особистості, тобто виявляються унікальні, властиві лише даному індивіду особливості.

Каузальний підхід знаходить свій вираз в концепції рішення психодіагностичних задач. Сприяють рішенню таких задач уявлення про специфіку діагностичної діяльності практичного психолога як психологічного розпізнавання, про понятійний апарат, який описує діагностичний процес, про структуру наукових основ психодіагностики, про принципи й етапи моделювання та рішення психодіагностичних задач, про вимоги до діяльності психодіагноста. В даному підході вважається, що

засобами діагностичної діяльності психолога є, як науково обґрунтовані діагностичні методики, так і схеми психологічної детермінації, діагностичні алгоритми, психодіагностичні таблиці.

Структуру наукових основ психодіагностики в каузальному підході утворює сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів, кожен із яких має власні засоби та прийоми. Семіотичний компонент пов'язаний з описом ознак об'єкта дослідження, що характеризують його нормальний стан або відхилення від нього. Тут найважливішими є уявлення психодіагноста про структуру психіки досліджуваного. Підкріплюються даний компонент структурними модулями психіки, типологіями запитів, схемами психологічної детермінації, психодіагностичними таблицями, отриманими в результаті накопичення даних в психодіагностичній діяльності.

Деонтологічний компонент, пов'язаний з питаннями взаємодії діагноста та досліджуваного, з описом комплексу етичних норм та принципів психодіагностики. Спирається він на перевірені практикою методи взаємодії з клієнтом.

Технічний компонент структури психодіагностики використовує в якості засобів психодіагностичні методики, які дозволяють визначити стан елементів об'єкту обстеження на рівні причинної підстави. Також формуються принципи розробки та використання психодіагностичних методик. Особливості розробки психодіагностичних методик відображаються у психометриці, яка прагне забезпечити їх науковість.

Гностичний компонент відображає логіку діагностичного мислення як специфічного процесу розпізнавання за зовнішніми ознаками внутрішніх станів об'єкта психодіагностики (постановка психологічного діагнозу). В якості засобів опису діагностичного процесу використовуються діагностичні алгоритми (схеми етапів діагностичного процесу, стратегії діагностичного мислення, класифікації діагностичних помилок, прийоми діагностичного пошуку), вироблені в результаті наукових досліджень. При цьому даний компонент висуває до всіх інших низку вимог: до семіотичного компоненту – вимоги повноти опису ознак об'єкту дослідження та видів відхилень у його стані на феноменологічному рівні та на рівні причинних підстав; до технічного – надійності та точності вимірювання; до деонтологічного – отримання необхідної для постановки діагнозу інформації, з дотриманням етичних норм.

В сучасній психодіагностиці, як вказує О.Ф. Ануфрієв, найбільший розвиток отримав технічний компонент, який пов'язаний з розробкою психодіагностичних методик. Зовсім мало приділяється уваги деонтологічному компонентові (О.Ф. Ануфрієв, 2012).

В деяких роботах виокремлюється низка інших підходів до психодіагностики особистості. Зокрема С.Т. Посохова виділяє шість підходів до психологічної діагностики: інструментальний (психодіагностика як сукупність методів і засобів для виміру психічних станів і властивостей,

процес виявлення особливостей особистості); конструюючий (психодіагностика спрямовується на розробку методів виявлення психологічних і психофізіологічних особливостей людини); гностичний (психодіагностика як спосіб психологічного пізнання, специфічне діагностичне мислення); допомагаючи (психодіагностика як один із видів психологічної допомоги); практикоорієнтований (психодіагностика – особлива галузь практики, пов'язана зі становленням різноманітних психологічних служб); інтегральний (орієнтується на теоретичні аспекти психодіагностики) (С.Т. Посохова, 2004).

Отже, перспектива розвитку психодіагностики пов'язана насамперед із розробкою основних підходів психологічної діагностики особистості: клінічним, психометричним та каузальним. Достоїнство каузального підходу полягає в тому, що він дозволяє максимально підвищити ефективність діагностичної діяльності при психологічному консультуванні, проводити підготовку психологів як психодіагностів, здійснювати моделювання діагностичних задач. До суттєвих недоліків цього підходу можна віднести слабку його розробленість.

Нестеренко М.О., Ярещенко О.В.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ СПІВРОБІТНИКА НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Діяльність співробітника Національної поліції України здійснюється в умовах, важливим аспектом яких об'єктивно виступає психологічна реальність. Неможливо ефективно розв'язувати оперативно-службові завдання, обмежуючись тільки їхньою правовою стороною. Ігнорування психологічного аспекту або його некомпетентне врахування знижують ефективність дій співробітника. Уміння розібратися у всій гамі психологічних відтінків і залежностей своєї роботи характеризують рівень професійної майстерності співробітника правоохоронних органів та його розвинуті якості структури особистості.

Структура у загальному розумінні – це сукупність стійких зв'язків між безліччю компонентів об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі. Розглядаючи особистість в плані структури, варто вказати, що особистість – це ті системні якості людини, що отримуються індивідуумом у предметній діяльності та спілкуванні.

У структурі особистості поліцейського І.Ю. Сундієв та В.К.Шульц до провідних загальних значущих психологічних рис зараховують: сталість світоглядних структур; розвинені комунікативні здібності; уміння встановлювати психологічний контакт; здатність до логічного мислення (І.Ю. Сундієв, 1986). О.М. Столяренко серед професійно значущих психологічних якостей співробітника виділяє: спрямованість на людей;

емоційно-вольову та професійно-психологічну стійкість; високий ступінь розвитку пізнавальної сфери (уваги, спостережливості, пам'яті, мислення, уяви та інтуїції); професійний артистизм, гнучкість та здатність до рольової поведінки (О.М. Столяренко, 2001). В.О. Черепанов вважає, що для успішної роботи правоохоронцю необхідні: розвинені навички спілкування; уміння швидко й легко встановлювати контакт; ініціативність; прагнення до успішного виконання завдань; упевненість у власних силах; здатність до розумного ризику; розвинена уява і творче мислення; навички рольової поведінки (В.О. Черепанов, 1981).

У цьому сенсі в структурі особистості працівника поліції найбільш суттєве значення має виокремлення рис за такими параметрами:

- а) індивідуально-психологічний та психофізіологічний;
- б) соціально-психологічний;
- в) діяльнісний.

Найпоширенішим підходом до структури особистості у психології є теорія К.К. Платонова, який виділяв у ній чотири основних компоненти: спрямованість, досвід, психічні процеси та біопсихічні властивості. Спрямованість за К.К. Платоновим безпосередньо пов'язана з переконаннями, світоглядом, ідеалами, схильностями, інтересами, бажаннями та потягами особистості, причому всі ці компоненти соціально обумовлені. Досвід особистості безпосередньо проявляється у звичках, уміннях, навичках, знаннях. Ці структурні складові особистості також є переважно соціально обумовленими, хоча роль біологічних факторів, особливо вроджених схильностей, тут вже більш значима. Психічні процеси, такі як відчуття, сприйняття, пам'ять, мислення, уява, а також воля і почуття, незважаючи на істотні індивідуальні особливості, являють собою системоутворюючі компоненти особистості. В особистості людини ці процеси, на відміну від тварин, несуть переважно соціальний характер. Біопсихічні властивості проявляються у темпераменті, статевих і вікових особливостях, в уроджених патологічних відхиленнях у розвитку організму. Ці компоненти особистості обумовлені спадковістю. Окремо в цій структурі представлені ще два системних фактори – здатності та характер. Вони накладаються на всі інші компоненти, тому що безпосередньо пов'язані і зі спрямованістю, і з досвідом, і з психічними процесами, і з біопсихічними властивостями. Вивчаючи структуру особистості співробітників правоохоронних органів, з цієї точки зору, варто виділити спрямованість особистості. Вона служить передумовою розвитку професійної спрямованості у співробітників поліції, підлягає вивченню та врахуванню при професійному відборі та роботі з ними в процесі служби. Своєрідний її елемент – професійна концепція. Вона являє собою сукупність засвоєних ним професійних поглядів, переконань і спонукань, що виражають розуміння цілей і завдань своєї діяльності, місця в органі (підрозділі), його взаємозв'язків з діяльністю інших співробітників; розуміння своїх прав і

обов'язків, способів їхньої реалізації та досягнення цілей, умов, труднощів; розуміння, з якими конкретно особистостями він буде працювати, як з ними взаємодіяти, яких норм дотримуватися (Маринівська І.Д., 2003).

Важливим компонентом у структурі особистості співробітника поліції, насамперед, є морально-психологічні якості. Їхня роль і специфіка визначаються нерозривним зв'язком моралі і права, правоохоронних завдань і боротьби зі злом і несправедливістю, глибоко моральною сутністю виконання права та утвердження законності в житті. До них відносяться: загальнотрудові якості (працьовитість, сумлінність, відповідальність, дисциплінованість та ін.), професійно-трудова (загострене почуття справедливості, повага до закону, принциповість, непідкупність, відданість боргу, професійна честь, непримиренність до порушень закону), людські (гуманність, доброзичливість, поважність, справедливість, совісність, порядність та ін.), самооцінні (адекватна самооцінка, самокритичність, вимогливість до себе, самоконтроль, морально-психологічна стійкість та ін.).

Важливим для співробітника правоохоронних органів є й професійно-психологічні ділові якості або професійні здатності, такі, як інтелектуальні, організаторські, комунікативні, вольові якості (активність, ініціативність, самостійність, рішучість, завзятість у досягненні мети, організованість, плановість, акуратність та ін.), уміння працювати з людьми, готовність до взаємодії.

У структурі особистості співробітника поліції можна виділити й соціально-психологічні властивості особистості. Передумовою для виявлення цих властивостей виступають реальні стосунки співробітника із соціальною дійсністю. За В.Є. Гурським вони включають: вірність професійному обов'язку при будь-яких випробуваннях в екстремальних умовах; вірність товариського обов'язку при дії у складі груп; вміння керувати собою в професійно, морально і психологічно важких умовах, мобілізувати всі свої сили і можливості, не пасувати перед труднощами, не вчиняти імпульсивних вчинків, що шкодять справі і собі (Гурський В.Є., 2013).

Отже, у структурі особистості співробітника Національної поліції України можна виділити такі ключові компоненти як спрямованість особистості на слідування професійній концепції служби у поліції, професійно-психологічні ділові якості або професійні здатності, соціально-психологічні властивості особистості. Знання психологічних закономірностей, особливостей розвитку особистості, застосування у процесі діяльності певних психологічних методів полегшують працю співробітників поліції, допомагають регулювати та будувати взаємини із людьми, глибше розуміти мотиви вчинків людей, пізнавати об'єктивну дійсність, правильно оцінювати її та використовувати результати пізнання у практичній діяльності.

Нікітіна О. П., Обухова Н. О.

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків,

Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБКИ ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ ПО АКТИВІЗАЦІЇ ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ АУТОПЕРЦЕПЦІЇ

Розкриття потенціалу особистості розширює межі життєдіяльності, оскільки з'являється можливість жити багатим внутрішнім життям, ефективно взаємодіяти з оточенням, бути продуктивним у діяльності, а головне – успішно рости і розвиватися. Це запорака не лише особистого успіху, а й успішності країни в цілому.

Глибокі зрушення, що відбуваються в сучасній Україні, і є пов'язаними, з одного боку, з розбудовою державності, входженням України в європейський простір, та новітня трагічна українська дійсність, викликана відстоюванням територіальної цілісності держави, з іншого боку, обумовлюють необхідність успішної інтеграції особистості, і, відповідно, посилюють значущість розробки психологічного супроводу, спрямованого на активізацію її потенціалу, здатності спиратися на власні сили, розум, волю.

З проблемою активізації потенціалу особистості нерозривно взаємопов'язана проблема пошуку засад розвитку обдарованості. Проблема обдарованості завжди була у полі зору провідних вітчизняних та зарубіжних вчених.

Автори психотехнології, слідом за провідними вітчизняними вченими (В. О. Моляко, О. Л. Музика та ін.), осмислюють розвиток здібностей у зв'язку з розвитком особистості, визначаючи її структуру як комплекс взаємопов'язаних елементів, що відображені у системі ставлень.

Обдарованість осмислюється не з точки зору її специфічних різновидів окремо (спортивної, інтелектуальної, творчої тощо), а з позицій її цілісного розуміння у контексті аутоперцепції та розуміння засад власної успішності.

Означене складає теоретико-методологічну основу авторської психотехнології психодіагностики, психокорекції та підтримки активізації потенціалу особистості.

Нікітіна О.П., Турчинова Ю.Р.

Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТИЛІВ БАТЬКІВСЬКОГО ВИХОВАННЯ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ТИПУ СІМ'Ї (ПОВНА/НЕПОВНА)

Сімейне виховання закладає основу майбутнього дорослого життя, оскільки сім'я – це зменшена модель первісного та значущого соціального оточення. Ця думка була відображена у розробках великого вітчизняного вченого Л. С. Виготського, який надавав визначну роль окремії «соціальної

ситуації розвитку» (Виготський Л. С., 2000).

В структурі сім'ї кожний її член наділений певною роллю і задовольняє окремі життєві потреби дитини. Соціологічні дослідження 2017 року виявили, що в Україні три мільйона дітей виховуються у неповних сім'ях. Виховання за умов відсутності одного з батьків і труднощі заміщення ролі, на думку вчених І. Лангмейера і З. Матейчика, є загрозою психічної депривації дитини, що може викликати значні деформації у її психічному розвитку, особливо в емоційній сфері (Овчарова Р.В., 2006).

Значущим є стиль виховання чи наявність одного з батьків для формування психологічних особливостей розвитку та становлення особистості дитини? Ця проблема стала початком нашого дослідження та сприяла вибору теми.

До проведення дослідження було залучено 40 батьків різної статі. 20 досліджуваних сімей – повні, 20 – неповні.

Для визначення показників стилів виховання, що переважають у різних типах сімей був обраний опитувальник Е. Г. Ейдеміллера та В. В. Юстицька «Аналіз сімейних взаємовідносин», що спрямований на вивчення впливу батьків на виховання дитини та визначення помилок, що ними можуть допускатися в процесі.

Для виявлення відмінностей в рівнях усіх показників у досліджуваних різних груп було застосовано непараметричний метод порівняння вибірок U-Манна-Уїтні. Він показав не значущі відмінності в показниках, окрім «С+» та «ПДК» (див.табл.1).

Як видно з таблиці 1, показник «Надмірність санкцій – жорстокий стиль виховання» виражений на високому рівні в повних сім'ях та нижче середнього у неповних. Показник «Надання переваги в підлітка дитячих якостей» у повних сім'ях проявляється на середньому рівні, а у досліджуваних з неповних сімей – на рівні вище середнього.

Таблиця 1

Результати значущих відмінностей показників типу виховання у повних та неповних сім'ях

Показники	Групи досліджуваних		min		max		U-Манна Уїтні	p
	Повна сім'я	Неповна сім'я	1	2	1	2		
С+	2,6 ± 1,3	0,9 ± 0,9	1	0	5	3	53,5	< 0,05
ПДК	1,4 ± 0,9	3,0 ± 2,0	0	0	4	7	99	< 0,05

Примітка. 1 – повна сім'я, 2 – неповна сім'я.

Отримані дані можуть свідчити про те, що у повних сім'ях при участі двох батьків у вихованні виникають завищені потреби до виконання вимог дитиною, формуються сподівання, очікування від її досягнень, тому контроль збільшується і виховання набуває рис вимогливості, що може

переростати в жорстокість і авторитарність.

Разом з цим, можна визначити тенденцію про небажання дорослішання дитини батьками, прояв потураючої гіперпротекції, про що свідчать високі показники за шкалою «Надання переваги в підлітка дитячих якостей» у неповних сімей. Такі високі показники можуть бути обумовлені відсутністю одного з шлюбного партнерів в сім'ї та, як наслідок, спрямованістю усієї турботи, любові на дитину. Особливо такий стиль поведінки у відносинах з дитиною часто можна прослідкувати у неповних материнських сім'ях: мати, перебуваючи в сильній емоційній залежності від дитини, починає важко переживати її перші кроки в самостійному житті. Така «сліпа любов» до дитини у подальшому може призводити до виникнення егоцентризму, непереносимості труднощів на шляху до задоволення бажань.

Отримані в ході дослідження дані, потребують підтвердження з використання інших методик.

Одокієнко О.Є., Жидко М.Є.

*Національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»,
м.Харків*

ОСНОВНІ ВИКЛИКИ У ПРАКТИЦІ ПСИХОЛОГА В СУЧАСНОМУ ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

(на прикладі досвіду психологічної служби, відділу навчально-виховної роботи Національного аерокосмічного університету імені М.Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»)

В Україні тільки почався процес створення і формування психологічної служби як структури навчального закладу, яка буде забезпечувати психологічну допомогу всім учасникам освітнього процесу.

Студенти вузів України, не завжди мають можливість звернутись за консультацією к професіональному психологу. Причини різні: немає грошей за прийом, страх бути висміяним, тому що не прийнято вирішувати проблему саме таким чином. Вони змушені розбиратися зі своїми проблемами самостійно.

Відсутність психолога в вузах залишає студента один на один з проблемами психологічного характеру. Не завжди о проблемах з якими студент зіткнувся в вузі, або за його межами можна поділитися з однокурсниками, а тим паче з викладачами, батьками. Потрібна «нейтральна» людина, яка вислухає проблеми і зможе знайти причини і вирішення ситуацій, які виникли.

Студента, потребуючого психологічної допомоги, не можна залишати без підтримки, тому згідно до положення «Про психологічну службу системи освіти України», затвердженим Наказом МОН України від 02 липня 2009 року № 616 у Національному аерокосмічному університеті було

створено психологічну службу 21.03.2018 року у структурі відділу навчально-виховної роботи. На сьогоднішній день до складу психологічної служби входить спеціаліст-психолог.

Ідея створення системи надання кваліфікованої психологічної і соціальної допомоги студентам простежується у працях багатьох вітчизняних і зарубіжних авторів. Загальні підходи до створення психологічної служби у системі вищої освіти були сформульовані у роботах О.Ф. Бондаренка, Л.В. Долинської, П.В. Лушина, С.Д. Максименка, Н.І. Пов'якель, О.Я. Чебікіна, Н.В. Чепелевої, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко та ін.

Але матеріалів щодо специфіки діяльності психологічної служби у вищих навчальних закладах технічного напрямку не достатньо.

Мета дослідження – розглянути основні виклики у практиці психолога у роботі зі студентами технічного вузу.

Створення психологічної служби в технічних вузах є необхідною, оскільки спочатку професійний вибір студентів знаходиться в системі відносин «людина - техніка», «людина - знакова система», «людина - природа», їх спеціальні здібності та інтереси, як правило, домінують над комунікативними і організаторськими. Разом з тим майбутні інженери не тільки усвідомлюють необхідність знань в області психології як для своєї майбутньої професійної діяльності, так їх життя на сучасному етапі (у навчальній діяльності і життєвої-побутових ситуаціях, міжособистісному спілкуванні і груповій взаємодії), а й висловлюють потребу в допомозі їх успішного вирішення.

Так, результат опитування студентів 1-4 курсів показав, що 37% відсотків першокурсників хотіли б отримати психологічну допомогу в адаптації до умов навчання у вузі, 24% всіх опитаних цікавлять ті чи інші проблеми в дитячо-батьківських відносинах, близько 20% звернулися б в психологічну службу за консультацією з питань навчальної та майбутньої професійної діяльності, а 40% респондентів хотіли б придбати додаткові знання і вміння в області психології з метою самопізнання і вдосконалення власних психічних властивостей, а також готовності до майбутньої професійної діяльності.

Вирішення проблеми вбачаємо у наступному: Проведення лекцій на психологічні теми. Проведення семінарів, тренінгів, індивідуальних консультацій. Одним з найголовнішим вирішенням проблем пов'язаних з подальшим працевлаштуванням і вибором професії являється запрошення випускників ХАІ. Це дає змогу студентам побачити на власні очі успішних людей, які обрали ту чи іншу професію, або напрямок в навчанні. Унікальним методом для студентів ХАІ є техніки арт терапії, які допомагають справлятися зі стресом і розвивати творчі навички у студентів.

Орлова В.А., Підчасов Є.В.

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків

РОЛЬ СТИЛЮ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ТА СИСТЕМИ СТАВЛЕНЬ У СІМ'І

У сучасному світі все більше росте розуміння сім'ї як інституту, що обумовлює не тільки розвиток дитини, але і розвиток соціальних стосунків. Взаємодія дитини з батьками є першим досвідом взаємодії з навколишнім світом. У той же час, сучасна сім'я з різних причин недостатньо виконує свою основну виховну функцію – виховання батьками молодого покоління на основі збереження та передачі молоді основних духовних та культурних цінностей, трудових навичок, здійснення соціалізації дитини і виховання дітей до досягнення ними соціальної зрілості. Але на сьогоднішній день, нажалі, зростає кількість неблагополучних сімей, у яких батьки не в змозі (або не бажають) виховувати своїх дітей. Дефекти сімейного виховання зазвичай і є основною причиною деформації особистості дитини. (Пеньковська, 2002).

Такі дослідники як А. Болдуін, Д. Браумрінд, В. Гарбузов, А. Захаров, Д. Ісаєв, П. Лесгафт та ін. досліджували сферу спілкування батьків та дітей, вивчали стилі сімейного виховання. Але не зважаючи на достатню кількість робіт цей напрямок залишає безліч питань.

Тому *метою* даної роботи є дослідити взаємозв'язок стилів сімейного виховання з особливостями формування системи ставлень. Адже базуючись на аналізі наукових джерел можна передбачити, що на розвиток особистості дитини, її системи ставлень можуть впливати батьківська емоційна близькість або дистанція, рівень приймання або неприйняття батьками дитини, високий рівень конфронтації в сім'ї, суворості та вимогливості до дитини, материнська опіка, батьківське та материнське потурання, об'єктивно існуюча й не завжди усвідомлена конфігурація цілей і завдань виховної роботи з дітьми, більш-менш цілеспрямоване застосування методів і прийомів виховання – тобто так званий стиль сімейного виховання. За цими ознаками виділяються п'ять основних стилів або тактик:

- авторитарний виховний стиль – має в основі тактику диктату, яка проявляється в систематичному пригнічуванні одними членами сім'ї ініціативи й почуття власної гідності в інших її членів. Батьки, які надають перевагу таким видам впливу на дитину, як наказ і насильство, неодмінно стикаються з супротивом дитини, яка відповідає на тиск, примус і погрози контрзаходами: спалахами агресивності, грубості, брехнею, лицемірством, а іноді й відвертою ненавистю, а такі цінні якості особистості, як самостійність, ініціативність, віра у власні сили й можливості, почуття власної гідності, на які за означених умов просто не може бути запиту, а значить і неможливим є їх розвиток;

- демократичний стиль (тактика співробітництва) – в основі має опосередкованість міжособистісних стосунків у сім'ї спільними цілями й завданнями спільної діяльності, її організацією й моральними цінностями. Така тактика передбачає взаєморозуміння й взаємоповагу дорослих і дітей, встановлення між ними паритетних, партнерських взаємин, які базуються насамперед на співучасті, тобто емоційно-дієвому включенні у справи іншої людини, на співчутті, співпереживанні й активній допомозі їй;

- ліберальний стиль (тактика невтручання) – передбачає систему міжособистісних стосунків у сім'ї, яка будується на визнанні можливості й навіть доцільності незалежного існування дорослих і дітей. Найчастіше такий тип взаємин має за основу пасивність батьків як вихователів, що ухиляються від активного позитивного втручання у життя й долю дитини, надаючи перевагу комфортному співіснуванню з ними, яке не потребує душевних витрат. За таких умов дитина найчастіше стає індивідуалістом, емоційно байдужим до проблем інших, для якого сім'я як емоційний магніт є фікцією, а проблеми життя й переживання рідних просто не існують;

- потуральний виховний стиль (тактика опіки й безоглядної любові) – передбачає систему стосунків, за яких батьки, забезпечуючи власною працею задоволення всіх потреб дитини, відгороджують її від будь-яких турбот, зусиль і життєвих складнощів, приймаючи їх на себе. За таких умов у дитини відсутні самостійність та ініціатива, власний досвід долаття труднощів. Інтегральним підсумком такої тактики сімейного виховання є інфантилізм дітей, їх прагнення уникати відповідальних рішень і видів активності, які потребують від людини мобілізації фізичних і особистісних зусиль;

- нестійкий стиль виховання – передбачає тактику непрогнозованого переходу батьків від одного стилю ставлення до дитини до іншого. Такий підхід у вихованні породжує у дитини двоїсте ставлення до дорослих, відображується недовірою й відстороненістю від батьків, формує установки реагувати на форму, а не на зміст їхнього звертання, тенденцію орієнтуватися на свої потреби всупереч мінливим і нестійким вимогам батьків, використовувати ситуативно сприятливий емоційний фон стосунків з батьком або матір'ю з метою задовольнити свої індивідуалістичні потреби.

Отже, лише демократичний стиль батьківського ставлення до дітей визнається педагогічно продуктивною, хоча і доволі складною, тактикою сімейного виховання. Усі інші стилі призводять до певних порушень сімейного виховання й розглядаються як передумова виникнення різних проблем розвитку особистості дитини в сім'ї (Заслуженюк В.С. Семиченко В.А., 1996; Посисоєв М.М., 2004).

Під порушеннями сімейного виховання в психології розуміється стійке поєднання певних рис виховання, що призводять до негативних наслідків розвитку особистості дитини. Для аналізу порушень виховання доцільно застосовувати такі критерії: рівень протекції (тобто скільки сил і

часу приділяють батьки вихованню дитини); ступінь задоволення потреб (націленість батьків на задоволення матеріально-побутових і духовних потреб дитини); рівень вимогливості до дитини (виступає у вигляді заборон і покарань до неї).

Наведені риси виховання, поєднуючись між собою, утворюють певний тип порушень сімейного виховання. Класифікація цих типів за означеними параметрами є такою:

- потуральна гіперпротекція (характерна для потурального стилю виховання);

- домінуюча гіперпротекція (авторитарний стиль), емоційне відкидання (авторитарний і ліберальний стилі);

- підвищена моральна вимогливість (авторитарний стиль);

- гіпопротекція (ліберальний стиль).

Незалежно від того, якими є особливості порушень у стосунках "батьки—дитина", дорослі займають стосовно дитини неефективну виховну позицію. Серед причин неефективного батьківського ставлення назвемо такі: педагогічна й психологічна неграмотність батьків; ригідні стереотипи виховання; вплив особливостей спілкування в сім'ї на стосунки батьків і дитини; особистісні проблеми й особливості батьків, які накладаються на спілкування з дитиною (Власова І.О., 2005; Посисоєв М.М., 2004).

Але ж життя є більш гармонійним і ресурсним з позитивним досвідом, навичками побудови стосунків. Ті якості які закладаються у ранньому віці у сім'ї, ті уявлення та навички будувати близькі стосунки, будуть зумовлювати особливості як особистісного розвитку дитини так і побудови соціальних стосунків з оточенням, побудови власних сімейних стосунків. Адже те, що закладається у дитинстві, накладається на психіку дитини, яка є «*tabula rasa*», і залишиться з дитиною на усе подальше життя. І у подальшому житті, навіть якщо особистість впорається і здолає у собі негативні прояви, наслідки залишать свій травматичний слід у підсвідомості.

Павлик О.М, Маренич Г.В.

Державна академія фізичної культури, м. Харків

СТУПІНЬ КОНСТРУКТИВНОСТІ СТРАТЕГІЙ ПОДОЛАННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ ЮНИХ ТХЕКВОНДИСТІВ

Головна задача спортивного психолога, активізувати внутрішні ресурси спортсмена щодо профілактики та подолання спортивного стресу. Для цього, перш за все актуальним стає дослідження ступеню конструктивності стратегій подолання стресових ситуацій у спортсменів. Використовуючи конструктивні прийоми і методи подолання стресових ситуацій, спортсмени зможуть досягати оптимального психоемоційного стану, що сприятиме підвищенню їх спортивних результатів.

Мета – дослідити ступінь конструктивності стратегій подолання

стресових ситуацій юних тхеквондистів.

В дослідженні прийняли участь студенти 1 та 2 курсу ХДАФК діючі спортсмени тхеквондисти в кількості 20 чоловік. Це юнаки віком від 17 до 20 років. Серед них 16 майстрів спорту та 2 кандидати у майстри спорту.

Для дослідження стратегій подолання стресових ситуацій ми обрали методику (SACS) С.Хобфолла (Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М., 2002). С.Хобфолл розглядає таку поведінку як сукупність когнітивно-поведінкових дій, що залежать від ситуаційного контексту.

Сума балів за методикою відображає ступінь переваги тієї чи іншої моделі поведінки в складній (стресогенній) ситуації. Опитувальник містить 9 моделей поведінки у стресових ситуаціях: 1) асертивні дії; 2) вступ в соціальний контакт; 3) пошук соціальної підтримки; 4) обережні дії; 5) імпульсивні дії; 6) уникнення; 7) маніпулятивні (непрямі) дії; 8) асоціальні дії (жорстокість); 9) агресивні дії.

Ступінь прояву стратегій подолання стресових ситуацій юних тхеквондистів зображений на рис. 1.

Такі стратегії у подоланні стресових ситуацій, як: агресивні дії та взагалі намагання уникнути стресових ситуацій, мають високий рівень прояву у більшості юних тхеквондистів (70% та 50% відповідно).

Застосування жорстокості та асертивних дій були виявлені у 70% досліджуваних тхеквондистів, обережні та маніпулятивні дії у 60% спортсменів і мають середній рівень прояву. Соціальні та просоціальні дії проявляються у 50% досліджуваних на низькому рівні.

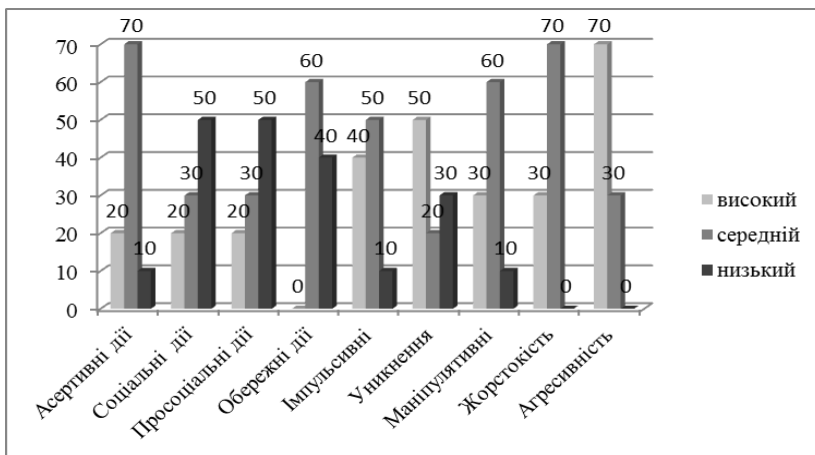


Рис. 2. Ступінь прояву стратегій подолання стресових ситуацій юних тхеквондистів (%)

Асертивні дії, вказують що досліджувані активно і послідовно

відстоюють свої інтереси, відкрито заявляють про свої цілі і наміри, поважаючи при цьому інтереси оточуючих.

Соціальні дії вказують, що юні тхеквондисти намагаються вступати в соціальний контакт для того, щоб спільними зусиллями з іншими більш ефективно вирішити критичну ситуацію.

Маніпулятивні дії це навмисні і приховані спонукання іншої людини до переживання певних станів, прийняття рішень і виконання дій, необхідних для досягнення ініціатором своїх власних цілей.

Для визначення ступеня конструктивності стратегій подолання стресових ситуацій юних тхеквондистів вираховується загальний індекс конструктивності за формулою $IK = AP: PA$, де AP - сума показників субшкал «асертивні дії», «вступ в соціальний контакт», «пошук соціальної підтримки»; PA – сума показників субшкал «уникнення», «асоціальні дії» та «агресивні дії».

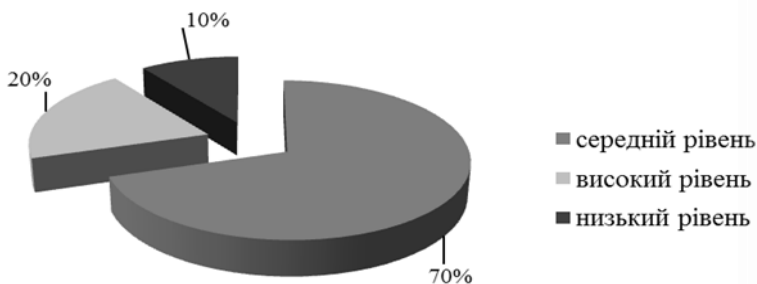


Рис. 2. Кількість досліджуваних з різним ступенем конструктивності стратегій подолання стресових ситуацій (%)

Отримані результати свідчать (рис.2), що у більшості досліджуваних (70%) середній рівень конструктивності стратегій подолання стресових ситуацій, у 20% - високий рівень та у 10% - низький рівень. Тобто, більшість юних тхеквондистів застосовують стратегії подолання стресових ситуацій з середнім ступенем конструктивності.

Конструктивна стратегія, тобто «здорове» подолання (копінг) повинно бути і активним і просоціальним. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів (конструктивних комунікацій) підвищує стресостійкість людини. У випадку з нашими досліджуваними бачимо, що вони обирають активні стратегії, але у більшості випадків не просоціальні.

Панасенко Е.А.

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

м. Слов'янськ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПРОЯВАМИ АГРЕСИВНОСТІ

Підвищена агресивність дітей є однією з найгостріших проблем сьогодення. Агресивна поведінка дітей дошкільного віку є відображенням їхньої безпосередності та імпульсивності. У певній категорії дітей агресія як стійка форма поведінки не лише зберігається, а й розвивається, трансформуючись у стійку рису особистості. Як наслідок знижується продуктивний потенціал дитини, звужуються можливості повноцінної комунікації, деформується її особистісний розвиток. Агресивна поведінка завдає клопоту не лише оточенню, а й собі. Агресивність зазвичай розуміють як прагнення завдати шкоди іншому об'єкту, причому її ознаки можуть бути і фізичними, і вербальними; і безпосередніми, і опосередкованими.

Агресивність – це властивість особистості, що виражається в готовності до агресії. Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, що завдає шкоди об'єктам нападу (живим і неживим), завдає фізичного та морального збитку людям або викликає в них психологічний дискомфорт (негативні переживання, стан напруженості, страху, пригніченості тощо).

Агресивна поведінка вже в дошкільному віці приймає різноманітні форми. У психології прийнято виділяти вербальну й фізичну агресію, кожна з яких може мати прямі і непрямі форми.

Непряма вербальна агресія спрямована на звинувачення або загрози однолітка, які здійснюються в різних висловлюваннях. У дошкільному віці це можуть бути: скарги («А Дмитро мене стукнув», «А Потапов постіль не прибрав» та ін.); демонстративний крик, спрямований на усунення однолітка («Іди, набрид», «Не заважай»); агресивні фантазії («Якщо не будеш слухатися, до тебе прийде міліціонер і посадить у тюрму»; «Я тебе наздожену, покусаю, посаджу на літак і відправлю на високу гору, і будеш там сидіти один»).

Пряма вербальна агресія – це образи й вербальні форми приниження іншого. Традиційними «дитячими» формами прямої вербальної агресії є: дражнилки («Ябеда-корябеда», «Поросся», «Жора-ненажера»; образи («Жиртрест», «Виродок», «Дебіл»).

Непряма фізична агресія спрямована на принесення будь-якого матеріального збитку іншому через безпосередні фізичні дії. У дошкільному віці це можуть бути: а) руйнування продуктів діяльності іншого (наприклад, одна дитина розламала споруду з кубиків іншої або дівчинка замазала фарбами малюнок своєї подруги); б) знищення або псування чужих речей

(наприклад, хлопчик завдає ударів по столу товариша й посміхається, побачивши його обурення; або дитина силою кидає на підлогу чужу машинку та із задоволенням спостерігає жах і сльози її власника).

Пряма фізична агресія – безпосередній напад на іншого й нанесення йому фізичного болю та приниження. Вона може набувати символічної та реальної форм. Символічна агресія є загрозою й залякування (наприклад, одна дитина показує кулак іншій або лякає її). Реальна агресія – безпосередній фізичний напад (бійка), яка в дітей може включати укуси, дряпання, хапання за волосся, використання в якості «зброї» палиць, кубиків тощо.

Про агресивність можна судити лише за її зовнішніми проявами, необхідно знати її мотиви та супутні їй переживання. Виявлення мотивів агресивної поведінки дітей, вивчення її психологічних умов і варіантів необхідно і для своєчасної діагностики цього явища, і для розробки корекційних програм.

Причини появи агресії в дітей можуть бути найрізноманітнішими. Виникненню агресивних якостей сприяють деякі соматичні захворювання або захворювання головного мозку. Зазначимо, що величезну роль відіграє виховання в сім'ї, причому з перших днів життя дитини. Соціолог М. Мід довела, що в тих випадках, коли дитину різко відлучають від грудей і спілкування з матір'ю зводять до мінімуму, у дітей формуються такі якості, як тривожність, підозрілість, жорстокість, агресивність, егоїзм тощо (Мід М., 1988). І навпаки, коли в спілкуванні з дитиною присутня м'якість, дитина оточена турботою і увагою, ці якості не виробляються. На становлення агресивної поведінки великий вплив робить характер покарань, які зазвичай застосовують батьки у відповідь на прояв гніву у свого чада. У таких ситуаціях можуть бути використані два полярних методи впливу: або поблажливість, або суворість. Як це не парадоксально, агресивні діти однаково часто зустрічаються і в занадто м'яких батьків, і в надмірно суворих. Дослідження показали, що батьки, які різко пригнічують агресивність у своїх дітей, усупереч своїм очікуванням, не усувають цю якість, а, навпаки, вирощують її, розвиваючи у своєму синові або дочці надмірну агресивність, яка буде проявлятися навіть у зрілі роки. Адже всім відомо, що зло породжує тільки зло, а агресія – агресію. Якщо ж батьки зовсім не звертають уваги на агресивні реакції своєї дитини, то вона дуже скоро починає вважати, що така поведінка дозволена, а поодинокі спалахи гніву непомітно переростають у звичку діяти агресивно. Тільки батьки, які вміють знаходити розумний компроміс, «золоту середину», можуть навчити своїх дітей справлятися з агресією.

Представимо психологічний портрет агресивної дитини-дошкільника. Майже в кожній групі дитячого садка є діти з ознаками агресивної поведінки. Вони нападають на дітей, обзивають і б'ють, відбирають та ламають іграшки, стають джерелом стурбованості батьків та вихователів.

Діти не вміють чекати, поступатися, ділитися. Їм важко вжитися в дитячому колективі. Проте агресивна дитина, як і будь-яка інша, потребує ласки і допомоги, тому її агресія, це перш за все, – віддзеркалення внутрішнього дискомфорту, невміння адекватно реагувати на події, що відбуваються навколо неї.

Агресивна дитина часто відчуває себе знедоленою, непотрібною. Жорстокість та байдужість батьків призводить до порушень батьківсько-дитячих взаємин і вселяє в душу малюка упевненість в тому, що його не люблять, тому й шукає способів привернути увагу дорослих та однолітків до своєї проблеми. Агресивні діти дуже часто підозрілі й насторожені, люблять перекладати вину за скоєне на інших. Такі діти часто не розуміють власної агресивності. Вони не помічають, що викликають в інших страх та стурбованість. Їм, навпаки, здається, що весь світ – проти них.

Отже, психологічний портрет агресивної дитини-дошкільника можна представити так: часто втрачає контроль над собою; часто сперечається, лається з дорослими; часто відмовляється виконувати правила; часто спеціально дратує людей; часто звинувачує інших у своїх помилках; часто сердиться й відмовляється зробити що-небудь; часто заздрісна, мстива; чутлива, дуже швидко реагує на різні дії інших (дітей і дорослих), які нерідко її дратують.

Агресивні дії дитини можна спостерігати вже в ранньому віці. У перші роки життя агресія виражається в імпульсивних нападах упертості, супроводжується спалахами злості або люті, криком, кусанням тощо. Це спричинено станом дискомфорту, безпорадності, фрустрації. Агресивною таку поведінку можна назвати умовно, адже в дітей немає наміру завдати комусь шкоди. За Б. Споком, у річному віці нормальним явищем можна вважати замахування дитини на матір за те, що вона зробила щось неприємне дитині (Спок Б., 2014).

Під час кризи трьох років відбувається те, що називають роздвоєнням: тут можуть бути конфлікти; дитина може ляяти матір; іграшки, запропоновані в невідповідний момент, вона може розламати зі злістю; відбувається зміна афективно-вольової сфери, що вказує на самостійність та активність дитини. Батьки стають нестерпними, сварячись із дитиною й один з одним через її виховання. У цьому випадку при вихованні дітей в атмосфері постійних сварок, бійок, непорозумінь у дитини культивується й підсилюється невміння отримувати безпосередні емоційні реакції, збудливість, конфліктність. Заражаючись дратівливістю дорослих, діти переносять її на своє найближче оточення – однолітків.

Згодом дитина поступово вчиться контролювати свої агресивні імпульси. Ознаки агресивності в цьому віці залежать переважно від реакції батьків на певні форми поведінки. За нетерпимого ставлення батьків до ознак відкритої агресії можуть формуватися символічні форми (упертість, фіркання, ниття та інші види опору).

З трьох років ознаки агресивності пов'язані з процесами статево-рольової ідентифікації дитини або особливостями «Едипової ситуації» в сім'ї. Хлопчики виявляють свою агресивність у бійці, дівчатка верещать. Якщо в перші роки життя немає різниці в частоті тривалості негативних емоційних реакцій у хлопчиків і дівчаток, то з віком їхня частота й інтенсивність у хлопчиків зростає, а у дівчаток – зменшується.

І. Фурманов наводить дані досліджень, які свідчать про те, що в хлопчиків дошкільного й молодшого шкільного віку переважає фізична агресія, а у дівчаток – вербальна. При переході від молодшого шкільного до юнацького віку у хлопчиків домінують фізична агресія й негативізм, у дівчаток – негативізм і вербальна агресія. До 17 років у хлопчиків тимчасово знижується рівень непрямой агресії й негативізму, до 16 – фізична й вербальна агресії, у дівчаток послаблення реакції фізичної та вербальної агресії помічається в 14-річному віці, а непряма агресія і негативізм постійно підвищуються (Фурманов І., 1996).

Серед причин агресивності дітей дошкільного віку варто відзначити: сімейні негаразди (неврівноваженість, агресивність батьків); стиль виховання в сім'ї (гіперопікування та гіпоопікування); нестабільні соціально-економічні умови; соціально-культурний статус родини; прагнення привернути до себе увагу; прагнення отримати бажаний результат; прагнення бути головним; занижена самооцінка; повсюдна демонстрація сцен насильства; індивідуальні особливості людини (знижена довільність, низький рівень активного гальмування та ін.) тощо.

Представимо особливості діагностичної та корекційної роботи з дошкільниками з проявами агресивності.

Завдання роботи з агресивними дітьми:

- позбавити дітей негативних проявів агресивної поведінки;
- надати можливість для виходу негативної енергії, при цьому перевести її руйнівну дію в необразливу форму (рвати папір, ліпити пластиліном, виконувати фізичні вправи);
- розвивати вміння слухати й розуміти інших;
- формувати позитивне ставлення до однолітків;
- бути послідовним у покараннях дитини, карати за конкретні вчинки;
- навчити розпізнавати власні емоційний стан і стан людей;
- учити брати відповідальність за свої вчинки.

Представимо перелік діагностичних методів визначення агресивності. Для дітей-дошкільників застосовуємо: спостереження за поведінкою; тест для визначення особливостей міжособистісних відносин Рене Жіля; тест Розенцвейга для визначення особливостей поведінки дитини в конфліктних ситуаціях; проєктивну методику «Малюнок родини»; проєктивну методику «Неіснуюча тварина»; графічну методику «Кактус», методику «Вулкан». Для батьків агресивного дошкільника – тест на визначення батьківсько-дитячих відносин Варги-Століна; анкету на

виявлення емоційно-особистісних проблем дітей за Хельбрюгель. Для вихователів, які працюють із такими дошкільниками: анкету «Ознаки агресивності» та анкету для вихователів дитячого закладу.

Схарактеризуємо специфіку корекційної роботи з дошкільниками з проявами агресивності. Незалежно від причини агресивної поведінки дитини існує загальна стратегія ставлення до неї оточення:

1. За можливості запобігати агресивним проявам дитини: перехопити занесену для удару руку, покликати дитину.

2. Пояснити дитині неприйнятність агресивної поведінки, фізичної або вербальної агресії у ставленні до неживих предметів, а тим більше до людей. Засудження такої поведінки, демонстрація того, що вона не вигідна для дитини в окремих випадках, впливають досить ефективно.

3. Установити чітку заборону на агресивну поведінку, систематично нагадувати про неї.

4. Надати дитині альтернативні способи взаємодії з оточенням на основі розвитку в неї емпатії, співпереживання.

Завданнями психокорекційної роботи з агресивними дітьми є: розвиток уміння виражати свої емоції в соціально прийнятій формі; розвиток уміння розуміти стан іншої дитини; навчання ауторелаксації та способів зняття напруження; розвиток навичок спілкування; формування позитивного самоприйняття на основі особистісних досягнень.

Правила роботи з агресивними дітьми:

1. Бути уважними до потреб дитини.
2. Демонструвати модель неагресивної поведінки.
3. Бути послідовним у покараннях дитини, карати за конкретні вчинки.

4. Покарання не повинні принижувати дитину.

5. Надавати дитині проявляти гнів безпосередньо після фруструючої події.

6. Розширювати поведінковий репертуар дитини.

7. Розвивати здібність до емпатії.

8. Учити розпізнавати власний емоційний стан і стан дітей.

Причини агресивності дітей і відповідні методи їх корекції.

1. Обмеженість рухової активності, обмеженість фізичного навантаження (рухливі ігри; спортивні естафети; «хвилинки радості» між заняттями).

2. Дефіцит батьківської уваги, невдоволеність потреби в батьківській любові й розумінні (бесіда з батьками; звернення до психолога; спостереження за поведінкою дитини; спільні сюжетно-рольові ігри).

3. Підвищена тривожність (комплекс невідповідності) (налагодження емоційного контакту з дитиною).

4. Засвоєння еталонів агресивної поведінки в родині (бесіда з батьками; звернення до психолога).

5. Побічно стимульована агресивність (ЗМІ, іграшки тощо) (перешкоджати появі в групі таких іграшок або спрямовувати агресивний потенціал дитини в позитивне русло; ненав'язливі роз'яснення вчинків дійових осіб; обговорення книг, передбачених програмою; переведення бійок у конструктивне русло: ігри в піратів, викрадачів скарбів).

6. Низький рівень розвитку ігрових і комунікативних навичок (рухливі ігри; сюжетно-рольові ігри; ігри на розуміння емоційного стану; психогімнастика; ігри на мімічне й пантомімічне самовираження; навчання прийомів само розслаблення).

Дітям важливо навчитися «випускати» свою агресивність. Їм можна запропонувати: битися з подушкою; використовувати фізичні силові вправи; рвати папір; намалювати того, кого хочеться побити, і що-небудь зробити з цим малюнком; використовувати «мішечок для криків»; постукувати стіл надувними молотком.

Для агресивних дітей психологи пропонують використовувати: заняття з психогімнастики; етюди та ігри релаксаційної спрямованості; ігри та вправи на розвиток усвідомлення дітьми негативних рис характеру.

Корекційну роботу з агресивними дітьми варто проводити в чотирьох напрямках:

1. Навчання агресивних дітей засобів виразу гніву в доступній формі.
 2. Навчання дітей засобів саморегулювання, уміння володіти собою в різних ситуаціях.
 3. Відпрацювання навичок спілкування в можливих конфліктних ситуаціях.
 4. Формування таких якостей, як емпатія, довіра до людей тощо.
- Розглянемо кожний з цих напрямів більш детально.

Навчання агресивних дітей засобів виразу гніву в доступній формі. Оскільки поведінка агресивних дітей дуже часто є деструктивною та пов'язаною з непередбаченими емоційними сплесками, проблема навчання дітей доступними засобами гніву – одна з найбільш гострих та важливих проблем, які стоять перед дорослим. На думку В. Квінн, існує чотири основних засоби виплеску гніву:

1. Прямо (вербально або невербально) заявити про свої почуття, при цьому даючи вихід негативним емоціям.
2. Виразити гнів в іншій формі, вимістити його на людині чи предметі, що уявляється розгніваному небезпечним. Якщо людина не відреагує на гнів одразу, рано чи пізно вона може відчути необхідність виплеснути гнів з себе. Але не на того, хто викликав це почуття, а на того, хто «підвернеться» під руку, хто слабше і не зможе дати опір. Такий вираз гніву отримав назву перенесення.
3. Стримувати свій гнів, стримуючи його в середині. У цьому випадку поступово негативні почуття, які накопичуються, будуть сприяти виникненню стресу. Існують публікації клінічних даних (К. Ізард), які

свідчать про те, що якщо людина постійно пригнічує свій гнів, вона більше придатна до ризику психосоматичних захворювань (ревматичний артрит, кропивниця, псоріаз, язва шлунку, мігрень, гіпертонія тощо).

4. Затримувати негативну емоцію до моменту її нападу, не даючи їй можливості розвинути, при цьому людина намагається з'ясувати причину гніву та усунути її в найближчий час. У якості технології навчання дитини виразу гніву вербально у ввічливій формі можна порекомендувати «Драбину гніву» Р. Кемпбелла. На нижчій сходинці цієї драбини розташована одна з найбільш незрілих форм агресивної поведінки – пасивна агресія, яка становить прихований, витончений засіб маніпуляції людьми з метою отримання свого. Пасивно-агресивна дитина не буде відкрито висловлювати своє незадоволення після неприємної розмови з мамою, а потім набагато пізніше зненацька почне вередувати в найбільш незручний час (у черзі, гостях тощо). Ця дитина може навмисне, нишком поламати іграшку, потім у школі «забувати» записувати домашнє завдання в щоденник, навмисне якравно одягатися. Р. Кемпбелл пише: «...Чим більше гніву виплеснеться у словах, тим менше його залишиться, щоб проявитися потім шляхом брехні, крадіжки, сексу, наркотиків та інших зразків пасивно-агресивної поведінки сьогодення». Дитина, яка поки ще буде висловлюватися в грубій формі, використовуючи брудні слова та подібні засоби, все-таки вже зробила крок на сходинку вище по «драбині гніву». У такі хвилини необхідно встановити з дитиною зоровий контакт, спокійно подивитися на неї та дати їй можливість висловитися, а вже потім починати роботу з навчання позитивних засобів вияву гніву (Квінн В., 2000).

До позитивних засобів виразу гніву належать: уміння спрямувати гнів на об'єкт; ввічливість у спілкуванні; намагання знайти конструктивне рішення.

Другий напрям корекційної роботи з агресивними дітьми – це навчання дітей прийомів саморегуляції, уміння володіти собою. Агресивним дітям дуже часто властиві м'язові напруження, особливо в області обличчя та фалангів пальців рук. Тому для цієї категорії дітей будуть корисними будь-які релаксаційні вправи. У процесі корекційної роботи можна говорити, якою злою та негарною стає людина в гніві. Тому важливо вивчати емоційні стани людей, працювати над розвитком емоційно-вольової сфери дітей.

Третій напрям корекційної роботи з агресивними дітьми – відпрацювання навичок спілкування. Агресивні діти іноді виявляють агресію лише тому, що не знають інших засобів виразу своїх відчуттів. Завдання дорослих – навчити їх виходити з конфліктних ситуацій доступними засобами (бесіди, рольові ігри, запрошення в гості літературних героїв, наприклад Мальвіни і Буратіно, психогімнастика тощо).

Четвертий напрям корекційної роботи з агресивними дітьми – це формування позитивних якостей особистості (емпатії, довіри до людей,

доброти тощо). Емпатія – це нераціональне пізнання людиною внутрішнього світу інших. Уважається, що розвивати емпатію та формувати інші якості особистості можливо під час спільного читання дорослого та дитини. Обговорюючи прочитане, дорослий підтримує вираз дитиною власних почуттів. Крім того, дуже корисно створювати з дитиною казки або історії.

Відомо, що будь-яка корекційна робота з дітьми, не буде успішною без підтримки батьків, яких необхідно навчати розуміти дитину.

Роботу з батьками агресивної дитини доцільно проводити у двох напрямках: 1) інформування (про те, що таке агресія, які причини її появи, чим вона небезпечна для дитини та інших); 2) навчання ефективних засобів спілкування з сином або донькою (показ схем).

В арсеналі дорослих є такі основні засоби контролю за поведінкою дитини: негативні засоби: накази, покарання; нейтральні засоби: модифікація поведінки; позитивні засоби: прохання, м'яке фізичне маніпулювання тощо.

Прохання та дружні звертання до дитини не завжди бувають ефективними при взаємодії з нею, наприклад, немає сенсу вмовляти дитину не торкатися праски в той момент, коли її рука вже майже доторкнулася до гарячої поверхні. У цій ситуації батьки скоріш за все відведуть малюка від зацікавленого об'єкта, а потім пояснять, чому вони так зробили. Це і є прикладом м'якого фізичного маніпулювання. При спілкуванні з маленькими дітьми цей засіб є найбільш ефективнішим.

Накази та покарання можуть викликати або обурення дитини, або постійне пригнічення цього обурення. Тому батьки повинні карати дитину тільки в особливих випадках. Якщо обурення дитини буде постійно притискуватися (тому що дитина не завжди наважиться протистояти сильному дорослому), то воно може перерости в пасивно-агресивні форми поведінки.

Техніка модифікації поведінки дуже проста: за гарну поведінку дитина отримує заохочення, за погану – покарання або позбавлення привілеїв. Однак і цей метод не треба використовувати занадто часто, тому що батьки втомляться від нав'язливих питань своєї дитини: «А що мені за це буде?» Найкращим гарантом уміння володіти собою й адекватної поведінки в дітей є вміння батьків володіти собою. На жаль, багато батьків поки що й самі не вміють керувати власною образою. Як наслідок – їхні діти навряд чи коли-небудь у процесі виховання засвоять навички адекватного вираження обурення.

Отже, психологічний супровід – це системно організована діяльність психолога зі створення соціально-психологічних умов для успішного розвитку дитини. Засобами реалізації психологічного супроводу агресивної дитини є: вивчення специфіки та змісту агресивної поведінки дитини; вплив на соціальне і навчально-освітнє середовище з метою створення умов розвитку, адекватних особливостям дитини; корекційна робота психолога з

дитиною з метою подолання агресивності та її наслідків.

Панов М. С.

*КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА РЕАДАПТАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. У сучасній ситуації, що складається в нашій країні, актуальним стає вивчення адаптації/реадаптації особистості до нових соціально-економічних умов. Важливим стає виявлення тих умов і факторів, які б сприяли більш успішному протіканню процесу адаптації/реадаптації в умовах нового середовища.

Викладення основного матеріалу. Зниження адаптаційних можливостей характеризується таким явищем, як дезадаптація. Дезадаптація (від лат приставки de... або фр. des...) – означає зникнення, знищення, повна відсутність або зниження, зменшення. Дезадаптація, як і адаптація, розглядається як процес, прояв і результат. Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини в умовах середовища життєдіяльності. Найнебезпечніший випадок дезадаптації – латентний (прихований). Непомітно виростаючи така дезадаптація може привести до трагічних наслідків. Дезадаптація як прояв – зовнішня характеристика будь-якого неблагополуччя людини, яка знаходить вираз у її нетиповій поведінці. Форми її прояву у кожної дитини свої. Дезадаптація як результат – свідчення якісно нового стану і прояву, яке не відповідає умовам середовища.

Основні причини дезадаптації людини: особистісні (внутрішні), середовищні (зовнішні), або і ті, і інші. Особистісні (внутрішні) чинники дезадаптації людини пов'язані з недостатньою реалізацією її соціальних потреб як особистості. До них можна віднести: тривалу хворобу; обмежені можливості дитини для спілкування із середовищем проживання, людьми і відсутність адекватного (з урахуванням індивідуальних особливостей) спілкування з ним з боку його оточення; тривалу ізоляцію людини незалежно від її віку (вимушена або примусова) від середовища повсякденної життєдіяльності. Середовищні (зовнішні) фактори дезадаптації людини пов'язані з тим, що вони є не звичними для неї, створюють дискомфорт, в тій чи іншій мірі стримує особистісний прояв. До них слід віднести: нездорову сімейну обстановку, переважну особистість дитини. Така обстановка може мати місце в сім'ях «групи ризику»; сім'ях, в яких переважає авторитарний стиль виховання, насильство над дитиною; відсутність або недостатня увага до спілкування з дитиною з боку батьків, однолітків; придушення особистості новизною обстановки (прихід дитини в дитячий сад, школу, зміна групи, класу); придушення особистості групою (дезадаптуєча група) – неприйняття дитини колективом, мікрогрупою,

утиск, насильство над нею та інше. Така особистість називається дезадаптуючою (дезадаптуюча дитина – група) – це людина (група), якій (яка) в певних умовах по відношенню до середовища (групи) або окремої особи виступає фактором дезадаптації (що впливає на самовиявлення) і, таким чином, стримує її активність, здатність найбільш повно реалізувати себе. Дезадаптація дітей і підлітків призводить до різних наслідків. Найчастіше ці наслідки носять негативний характер, в тому числі: особистісні деформації; – недостатній фізичний розвиток; затримка психічного розвитку; можливі мозкові дисфункції; типові нервові розлади (пригніченість, загальмованість або збудливість, агресивність); – самотність – людина опиняється сам на сам зі своїми проблемами.

Такі проблеми можуть призвести до придушення головного інстинкту самозбереження. Не вмючи адаптуватися в умовах, що склалися, людина може піти на крайні заходи – суїцид.

Подолання дезадаптації є реадптація. Термін «реадптація» (від лат. re... – приставка, що позначає відновлення або повторність дії; протилежну дію або протидію і adaptatio – пристосування, прикладання) означає відновлення адаптаційних можливостей людини під впливом будь-яких чинників. Реадптація людини розглядається як процес, прояв і результат. Як процес, це «реабілітаційна діяльність». Це комплекс заходів, спрямований на стимулювання пристосування людини (групи) на тому чи іншому рівні до певних умов зовнішнього середовища, відновлення його (її) адаптаційних можливостей. Як прояв – відновлені адаптаційні можливості людини. Як результат – ступінь відновленість адаптаційних можливостей.

Реадптована людина, це людина, що подолала дезадаптацію. По відношенню до групи спостерігається таке явище, яке можна назвати «коадаптація» (від лат. со... – приставка – разом і adaptare – пристосовувати) – загальне і взаємне пристосування до життєвих умов. Адаптація, дезадаптація і реадптація властиві кожній людині. Дані процеси не існують «в чистому» вигляді. Вони завжди пов'язані один з одним. Засвоюючи щось нове, ми розбудовуємо старий досвід, втрачаємо його. Адаптуючись до нового, дезадаптуємося до старого. Адаптація може вести як до соціалізації, так і десоціалізації. Точно також з дезадаптацією.

Проблемою реадптації (вторинної адаптації) осіб займалися Б.С. Братусь, Н.Є. Завацька, І.Г. Малкіна-Пих, Ф.С. Мжельський, Л.А. Пергаменщик, М.І. Єнікєєва, О.Г. Караяні та ін. Ними було встановлено, що дія дезадаптивних механізмів проявляється у зміні стереотипів і системи цінностей, які переходять з одного стану в інший – протилежний за змістом, тому, що процес реадптації пов'язаний з кардинальною зміною функціональних систем особистості при екстраординарних обставинах або, як вважають Т.Р. Татидінова, С.В. Чермянін, О.М. Яковлев, з переходом зі стану адаптації у звичних умовах у стан адаптації в нових умовах.

Виходячи з усього вищесказаного, ми можемо дати визначення адаптації, відповідно до нашого дослідження. Отже, адаптація – це послідовність реакції на обставини діяльності в ході якої досягається максимально повна реалізація потенціалу зовнішніх обставин через внутрішні індивідуально-психологічні умови. Адаптація – це соціально-психологічний процес, який як підсумок має стан адаптованості особистості.

Висновки. Зниження адаптаційних можливостей характеризується таким явищем, як дезадаптація. Дезадаптація – означає зникнення, знищення, повна відсутність або зниження, зменшення. Дезадаптація, як і адаптація, розглядається як процес, прояв і результат. Дезадаптація як процес означає зниження адаптаційних можливостей людини в певних умовах життєдіяльності. Реадаптація – це процес вторинного (повторного) входження особистості в суспільні, соціальні відносини, який передбачає формування нових, соціальнозначущих для неї умов і ознак.

Підчасов Є.В., Галушко С.М.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПРИВ'ЯЗАНІСТЬ» ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Теорія прив'язаності (англ. *Attachment theory*) активно розвивається, як у теоретичній, так і в прикладній сучасній психології, розглядаючи вплив ранніх емоційних зв'язків на розвиток особистості дитини. Її засновник Джон Боулбі (John Bowlby, 1907-1990), який увів у психологію поняття «прив'язаність». Він розглядає це поняття (*attachment*) як підвид емоційного зв'язку, в якому почуття безпеки людини пов'язане з міжособистісними стосунками. Під прив'язаністю він розуміє інстинктивну поведінку дитини, а також будь-яку форму поведінки, результатом якої є придбання або збереження близькості з «об'єктом прив'язаності», яким зазвичай є людина, яка надає допомогу (Дж. Боулбі, 1969).

Досліджуючи долю дітей-сиріт, які були вихованцями інтернатів, він виявив, що існує прямий зв'язок між антисоціальною поведінкою, відсутністю емпатії, порушенням здатності до побудови зрілих стосунків із соціальною депривацією у ранньому дитинстві. Боулбі передбачив, що такі діти нездатні любити, бо на ранньому етапі життя втрачають можливість міцно прив'язатися до материнської постаті. Дж. Боулбі також спостерігав подібні симптоми у дітей, які протягом деякого часу росли в сім'ях, але потім були надовго розлучені з батьками. Усвідомлення наслідків впливу прив'язаності привело до розуміння того, що коли дитина знаходиться у середовищі, в якому має місце емоційна депривація (немає значення, чи це інтернатний заклад, чи дисфункційна сім'я), то у дитини формуватиметься розлад прив'язаності, основною характеристикою якого є стійке порушення

здатності до побудови близьких, емоційних стосунків з іншими людьми. Тобто, необхідною умовою збереження психічного здоров'я дітей у ранньому дитинстві є наявність емоційно теплих, близьких, надійних і тривалих стосунків з матір'ю (або особою, яка її заміщує) (Дж. Боулбі, 1969; О.І. Романчук, 2012).

Дослідження прив'язаності як психологічного феномену один з провідних напрямків зарубіжної експериментальної психології протягом останніх десятиліть. Прив'язаність – переклад англійського слова «attachment», яке є іменником від дієслова «to attach» – прив'язувати, з'єднувати. В українській мові існує також інший варіант перекладу слова «attachment» – прихильність, і тоді термін звучить як «теорія прихильності», але на думку багатьох фахівців та перекладачів, слово «прихильність» є невідповідним варіантом перекладу слова «attachment», оскільки воно не відображає сили і глибини цього зв'язку.

У науковій літературі зустрічаються визначення поняття прив'язаності, які дещо відрізняються від запропонованого Дж. Боулбі, але мають одну і ту ж суть. Так, відповідно до поглядів М.М. Кашапова та Л.О. Ніколаєвої психологічна прив'язаність до матері – це емоційний зв'язок, який виникає між дитиною і матір'ю (як найбільш близькою особою) у результаті довготривалих стосунків, які характеризуються стійкими, емоційно наповненими взаєминами, заснованими на задоволенні потреб у співпереживанні, розумінні, визнанні. Почуття прив'язаності до матері формується у дитини в період до трьох років і пов'язане із загальним емоційним розвитком у сімейних умовах (М.М. Кашапов, Л.О. Ніколаєва, 2008).

У медичному словнику прив'язаність трактується як розвиток перших близьких стосунків у житті дитини, найчастіше з матір'ю. Ці стосунки сприяють зменшенню її тривоги у різних ситуаціях і є основою для подальшого розвитку взаємин з іншими людьми (Медичний словник, 2000).

У психологічному словнику під редакцією Б.Г. Мещерякова, В.П. Зінченко прив'язаність описується як термін, що використовується у дитячій психології для визначення формування (зазвичай на 2-му році) у дитини вибіркової прив'язаності до однієї або декількох осіб (перш за все, до батьків або осіб, які їх заміщують). Ця прив'язаність виражається у любові і довірі до об'єктів прив'язаності, а також у негативних емоційних реакціях на розлуку (сепарацію) з ними (Психологічний словник, 2003).

Таким чином, незважаючи на окремі відмінності у визначеннях, переважає узгодженість поглядів на основні характеристики прив'язаності, серед яких ключовим є: це вибірково близькі стосунки з об'єктом прив'язаності (одна або декілька осіб); переважно це матір (або особа, яка її заміщує); емоційне реагування на неї; наявність відчуття безпеки, яка зумовлена об'єктом прив'язаності; формується зазвичай в перші роки життя дитини.

Також дослідники цього феномену стверджують, що без формування прив'язаності нормальний психічний розвиток неможливий; і дані лонгитюдних досліджень показують те, що сила прив'язаності помірно-позитивно корелює з соціальною адаптацією і пізнавальною активністю й у більш старшому віці.

Відповідно до поглядів Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, М.І. Лисіної, А.О. Реана якість емоційного зв'язку з матір'ю надає одне з визначальних значень на розвиток почуття безпеки, довіри, здатності до сепарації дитини, які підтримують всі подальші аспекти психічного розвитку. Прив'язаність між дитиною та матір'ю (або особою, яка її заміщує) формується, навіть якщо значуща особа не є уважною і чуйною при соціальній взаємодії. Дитина не має можливості покинути непередбачені або холодні стосунки і вона повинна пристосовуватися до такого ставлення. Дж. Боулбі виявив, що надійний емоційний зв'язок із матір'ю допомагає дитині: долати страх і занепокоєння; долати стрес; розуміти те, що вона сприймає; логічно мислити; поклатися на себе; досягти максимального інтелектуального потенціалу; розвивати гармонійні стосунки в подальшому житті.

Тому збереження цього зв'язку впродовж дорослого життя є джерелом безпеки, радості та впевненості. Це своєрідне відчуття того, що близька нам людина й надалі буде для нас доступною.

Автори теорії прив'язаності стверджують, що на наш психологічний розвиток і функціонування впливає прив'язаність до осіб, які опікувались нами в ранньому віці. Як правило, існує один основний об'єкт прихильності (мати) і ряд другорядних об'єктів (батько, брат, сестра і т.д.), яких дитина розподіляє ієрархічно. Дослідники стверджують, що недостатня або патологічна прив'язаність до них у дитинстві обумовлює розвиток форм адаптивної/деадаптивної прив'язаності в дорослому житті. Ці положення підтверджуються прикладними дослідженнями, проведеними в дитячих будинках і притулках (Н.М. Авдєєва, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева, 1991; О.І. Романчук, 2012; І.О. Симоненко, 2013, 2017).

Поглиблюючись у характеристику прив'язаності, згідно теорії Дж. Боулбі, можна визначити дві протилежні тенденції:

- 1) прагнення до пізнання зовнішнього світу, до ризику, до небезпеки;
- 2) прагнення до захисту та безпеки.

Перша тенденція відводить дитину від матері в новий, невідомий світ, друга – навпаки, повертає до неї. Ці дві тенденції нерозривно пов'язані і взаємообумовлені. Тому від якості прив'язаності залежить подальший розвиток всіх пізнавальних і комунікативних здібностей дитини.

Зважаючи на такі тенденції, М. Ейнсворт у своїх роботах вказувала на існування трьох типів прив'язаності, а саме:

1. Унікаюча, небезпечна прив'язаність (avoidant-unsecure attachment) – діти зазвичай не засмучуються і не плачуть при розлуці з матір'ю, ігнорують і навіть уникають її при зустрічі. Така поведінка дитини свідчить

про відчуження та уникнення матері, про відсутність почуття прив'язаності до неї, відчуття безпеки у дитини.

2. Безпечна прив'язаність (secure attachment) – діти засмучуються і плачуть (або не плачуть) при розлуці з матір'ю і сильно радіють, прагнуть до близькості і до взаємодії при її появі. Така поведінка дитини свідчить про надійну прив'язаність і про почуття безпеки, яке дає дитині матір.

3. Амбівалентна небезпечна прив'язаність або тривожно-амбівалентна прив'язаність (ambivalent-insecure attachment; anxious-insecure attachment) – діти дають яскраву гнівну реакцію на розлуку з матір'ю, але чинять опір у контактах з нею при зустрічі: гніваються, плачуть, не йдуть на руки, хоча явно хочуть, щоб на них звернули увагу. Така поведінка свідчить про амбівалентне, непослідовне ставлення до матері і про фактичну відсутність почуття впевненості і безпеки у дитини.

Деякі дослідники виділяють ще й четвертий тип, який у різних авторів має різний зміст і, як правило, є одним з варіантів наведених вище типів прив'язаності – дезорганізована прив'язаність. Матері в цьому випадку страждали від депресії, або у випадках жорстокого поводження, а також у шизоїдних сім'ях. Діти з такою прив'язаністю вели себе дуже по-різному. Часто їм був властивий дитячий аутизм.

Концепція прив'язаності сильно відрізняється від концепції залежності. Так, залежність не пов'язана із збереженням близькості, не спрямована на особливу людину, вона не має на увазі сильних емоційних зв'язків, вона не пов'язана з сильними почуттями. У той час, коли ставлення до людини, яка проявляє залежність завжди має відтінок приниження, ставлення до людини, прив'язаної до когось, виражається схваленням.

Як спосіб концептуалізації збереження близькості, теорія прив'язаності Дж. Боулбі, на відміну від теорії залежності, виділяє наступні риси:

- Специфічність. Поведінка прив'язаності спрямована на одну особу або обраних осіб, переважно в порядку переваги.

- Тривалість. Прив'язаність зберігається переважно упродовж більшої частини життєвого циклу.

- Емоційна заангажованість. Більшість з найбільш сильних емоцій виникають під час встановлення, підтримання, розриву і відновлення стосунків прив'язаності.

- Онтогенез. У більшості немовлят поведінка прив'язаності розвивається протягом перших 9 місяців життя.

- Навчання. Навчання відрізнити знайоме від незнайомого є ключовим процесом у розвитку прив'язаності.

- Організація. Активація поведінки прив'язаності викликається такими зовнішніми умовами, як незнайоме оточення або люди, голод, втома і все, що може викликати страх.

Аналіз даних проведених досліджень та підходів до вивчення

прив'язаності дає змогу стверджувати, що прив'язаність – це процес, який потенційно призводить до того, що діти ростуть упевненими в собі, мають стабільну високу самооцінку, покладаються на власні сили, а також проявляють довіру в стосунках з іншими людьми. Вони здатні допомагати самим собі і, у випадку потреби, гідно приймати допомогу з боку інших людей. Потреба в близькості, безпеці, комфорті і турботі – це потреба дорослої людини в прив'язаності, а не повернення до інфантильного способу поведінки. Збереження ставлення прив'язаності протягом усього життя і відкрите вираження потреби у зв'язку з іншою людською істотою – це, скоріше, ознака психологічного здоров'я, ніж прояв патологічної залежності.

Під поняттям прив'язаності як соціально-психологічної категорії ми розуміємо інтегративне утворення, що включає в себе емоційний зв'язок з матір'ю (або особами, які її заміщують), її образ і першу соціальну поведінку, адресовану їй, що дає відчуття близькості, безпеки, надійності стосунків. У стосунках прив'язаності формується певний образ і готовність емоційно і поведінково реагувати на матір, як на першого представника соціалізації. Для розвитку почуття прив'язаності дуже важливі перші 2-3 роки життя дитини. Цей період визначається, як критичний у формуванні прив'язаності. Міра надійності прив'язаності дитини до матері впливає на рівень її самооцінки, самостійності, впевненості у собі, здатність до побудови близьких, емоційних стосунків з іншими людьми.

Отже, ми бачимо, що прив'язаність включає в себе афективний, когнітивний і поведінковий компоненти, і визначається, як базова соціальна установка, що формується у перших стосунках і є першим етапом соціалізації дитини та впливає на подальший розвиток цього процесу. Тобто образ матері (або особи, яка її заміщує), що інтеріоризується, створює внутрішній ресурс і додаткову стійкість у подальшій соціальній адаптації.

Підчасов Є.В., Зіза Є.О.

*Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди,
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї У ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ

На сьогоднішній день дослідники відзначають, що сучасна молодь намагається віддаляти процес вступу у шлюб та створення власної сім'ї на невизначений термін. Це сприяє тому, що інститут сім'ї переживає велику кількість проблем (звичність процесу розлучення, небажання народжувати дітей, зміну сімейних ролей та цінностей тощо). В результаті збільшується кількість так званих «цивільних» шлюбів серед молоді, під якими сьогодні розуміють фактичні, незареєстровані сімейні стосунки між чоловіком та жінкою. Зазвичай створення сім'ї припадає на юнацький вік, адже саме в цей період відбувається активна побудова життєвих планів, в яких суттєву

роль займає пошук супутника життя. Бажання створити сім'ю є цілком природним для випускників шкіл та студентів юнацького віку, але, незважаючи на це, існують об'єктивні (матеріальне становище, навчання) і суб'єктивні (психологічна готовність до шлюбу, мода на цивільний шлюб) причини відтермінування укладання шлюбу та створення сім'ї.

Ключовою передумовою укладання гармонійних подружніх стосунків та створення сім'ї дослідники вважають психологічну готовність до шлюбу. Вона передбачає сформованість стійких якостей особистості, необхідних для створення та успішного функціонування сім'ї. Існує велика кількість трактувань терміну психологічної готовності до шлюбу (І. Гребенников, І. Дубровіна, С. Ковальов, М. Козлов, В. Торохтій, А. Прихожан, О. Обозов, В. Сисенко та ін.). У загальному розумінні це складне особистісне утворення, що складається з декількох взаємопов'язаних компонентів: когнітивний (сформованість системи знань про призначення шлюбу, особливості стосунків у шлюбі і систему обов'язків), мотиваційний (наявність відповідних мотивів і установок, що проявляються у виборі шлюбного партнера), операційний (сформованість системи практичних умінь і дій, пов'язаних із спілкуванням і взаємодією), емоційний (наявність емпатійних здібностей) та поведінковий (наявність відповідних умінь конструктивно вирішувати і сприяти запобіганню міжособистісним конфліктам). Рівень психологічної готовності до шлюбу визначається кількістю і якістю сформованості цих компонентів, у випадку не сформованості будь-якого компонента ускладнюється розвиток шлюбно-сімейних стосунків.

У рамках вивчення даної проблематики щодо студентської молоді, нами була розроблена та використана авторська анкета «Життєві плани щодо створення сім'ї», з метою визначення основних тенденцій у поглядах молоді на сімейні стосунки і психологічної готовності до укладання шлюбу. В дослідженні взяли участь 79 студентів юнацького віку (від 17 до 23 років, за класифікацією Кона І.С.), які навчаються у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди та Харківському національному університеті внутрішніх справ.

Аналіз відповідей анкети дає підставу констатувати, що сумарно у 94% студентів юнацького віку виникає бажання створити власну сім'ю, але більшість з них (65%) уточнили, що це питання далекого майбутнього (табл. 1). Такі результати говорять про те, що інститут сім'ї є привабливим для студентів, але на даний момент вони психологічно не готові до її створення. Причинами цього можуть бути: нагальне отримання освіти, нестабільне матеріальне становище, що пов'язано з відсутністю власного стабільного доходу, мода на цивільний шлюб, небажання нести відповідальність тощо.

Таблиця 1.

Результати дослідження бажання юнаків створити сім'ю

Відповідь	Загальний, %	Дівчата, %	Хлопці, %
1. Так	30	40	8
2. Так, але це питання далекого майбутнього	65	56	84
3. Я поки що не маю бажання, але родичі тиснуть на мене	-	-	-
4. Ні	5	4	8

Показовим є те, що серед 30% досліджуваних, які обрали позитивну відповідь більшістю є дівчата. Таке розподілення результатів може бути пов'язано з функціональною спрямованістю жінок та чоловіків у сім'ї. Прийнято вважати, що основною функцією жінки є народження дітей, а юнацький вік є сприятливою порою для цього. Дівчата (40%) у порівнянні з хлопцями (8%) є спрямованими на створення сім'ї. Для більшості ж хлопців (84%) створення сім'ї це питання далекого майбутнього. Зазвичай чоловіки мають відповідати за матеріальне благополуччя сім'ї, а у сучасному світі, для цього їм потрібно щонайменше отримати освіту і професію. Це й може виступати однією з об'єктивних причин психологічної неготовності укласти шлюб у цьому віці. Отже, можна зробити висновок, що більшість студентів юнацького віку неготові створити власну сім'ю на даний момент (у юнацькому віці), що пов'язано з рядом як об'єктивних так і суб'єктивних факторів.

Ще одне питання стосувалося уявлень сучасної молоді про актуальний вік для створення сім'ї (табл. 2).

Таблиця 2.

Уявлення юнаків про актуальний вік для створення сім'ї

Відповідь	Загальний, %	Дівчата, %	Хлопці, %
1. До 18 років	-	-	-
2. У 19-25 років	71	84	44
3. У 26-30 років	29	16	56
4. Після 30 років	-	-	-

Основна кількість студентів (71%) вважають найбільш вдалим віком для створення сім'ї вік від 19 до 25 років. Цю думку підтримує 84% дівчат, тоді як у хлопців цей діапазон ширший, від 19 до 30 років. Отримані результати говорять про те, що з одного боку більшість юнаків знаходяться в актуальному віці для створення сім'ї, а з іншого, у них немає бажання вступати у шлюб найближчим часом, через що відбувається відкладання шлюбу на наступні вікові фази. Причинами цього можуть виступати

необхідність отримати освіту, становлення в професійній діяльності, недостатнє матеріальне становище для утримання сім'ї, психологічна неготовність до шлюбу в цілому та до офіційного оформлення стосунків (розповсюдженість цивільних шлюбів), що передбачає набуття відповідальності сімейного рівня.

Також було досліджено уявлення студентів про сенс створення сім'ї (Рис.1).

Основні цінності, які обрали студенти розподілилися наступним чином: бажання бути разом (33%), бажання зробити щасливою кохану людину (25%), продовження роду (16%), кохання й духовна спорідненість (13%) та взагалі не цікавлять такі фактори як пошук матеріальних цінностей й надання переваги вибору родичам.

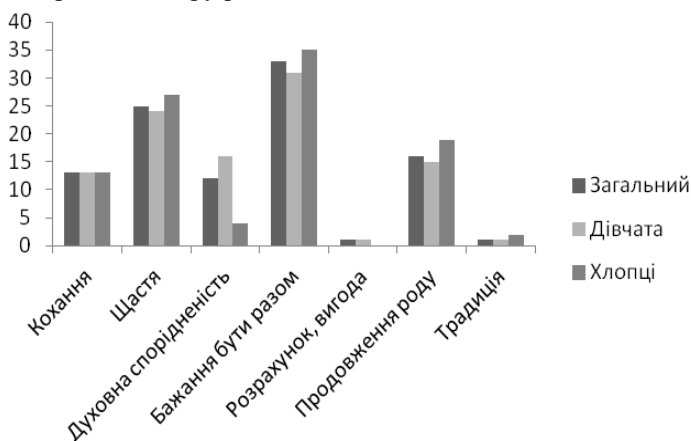


Рис.1. Уявлення студентів про сенс створення сім'ї

Отримані результати вказують на те що, для юнаків на даний момент не є цікавими суто сімейні питання. Їх приваблює проводити час разом, отримувати задоволення від спілкування та знаходити емоційну підтримку, що не потребує глибокої відповідальності за сім'ю. Тобто мова йде більше про парні взаємини, ніж про набуття цивільної відповідальності у шлюбних стосунках.

Отже, наше дослідження показало, що незважаючи на те, що оптимальним віком укладання сімейно-шлюбних стосунків студенти вважають юнацький вік, молодь не проявляє психологічної готовності до цього. Спостерігаються протиріччя, коли юнаки вказують свій вік відповідним для створення сім'ї, заявляють про важливість таких стосунків для себе, але фактично не бажають і не вважають себе готовими вступати в шлюб у даний час, відкладаючи це на майбутнє. Сьогодні їх недостатньо цікавить продовження роду та навіть кохання, їм достатньо мати

можливість спілкуватися і знаходитися поруч. Саме такими стосунками, незважаючи на його офіційне визнання сімейним кодексом, часто характеризується цивільний шлюб, який є поширеною сучасною тенденцією. Можна зробити висновок, що зростання віку вступу у сімейно-шлюбні стосунки, велика кількість проблем, що переживає інститут сім'ї, в тому числі збільшення кількості цивільних шлюбів серед молоді, невід'ємно пов'язано з психологічною готовністю до створення сім'ї сучасної студентської молоді.

Поденко А. В., Кутузова О.В.

Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
ПРОФЕСІЙНА САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Поняття самоактуалізації синтетичне, воно включає в себе всебічний і безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточуючих, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності (Маслоу А, 1997).

Сучасна система освіти все частіш звертається до пошуку резервів особистості в професійній діяльності. Прагнення до зростання, до самоактуалізації стає найважливішою якістю особистості, а потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення.

Потреба в підготовці фахівців психологічного напрямку наразі постає актуальною проблемою в кризових умовах сучасного суспільства. Сучасний ринок праці вимагає від психологів університетського кругозору, академічних знань з одного боку, і вирішення конкретних практичних завдань, з іншого боку. Така орієнтація передбачає систему соціально-психологічних засобів і методів, що сприяють професійному самовизначенню особистості психолога, його самоактуалізації в ході формування сенсо-життєвих орієнтацій; підвищенню конкурентоспроможності на ринку праці та адаптації до нових суспільних умов, реалізації власної професійної кар'єри. Успіх психологічної діяльності фахівця залежить від якості його підготовки, від того, наскільки створені в період навчання у вузі умови для розвитку його професійної самоактуалізації.

Проблема професійної самоактуалізації особистості на етапі молодості постає недостатньо вивченою та особливо актуальною для професії психолога: одні випускники-психологи на початку самостійної трудової діяльності протистоять професійним труднощам, а інші - пасують перед ними, дозволяючи зовнішнім обставинам визначати свій вектор життя (Шилакіна А. В. 2014).

Студентський вік, за твердженням Б. Г. Ананьєва, є сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини. Вивченням особливостей студентського віку займалися такі вчені, як І. А. Зимня,

В. Т. Лісовський, Л. Д. Столяренко, К. Д. Ушинський та ін. Студентський вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакцій, пластичність у формуванні навичок; активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Завдяки створенню можливостей для зростання самоповаги і поваги до інших та людської природи загалом, розумінню і розвитку творчого потенціалу, певних здібностей і якостей особистості, зростає успішність учбової і майбутньої професійної діяльності студентів-психологів.

Практичним завданням нашого дослідження постає визначення та добір науково-практичного інструментарію дослідження конструктів самоактуалізації, психологічних характеристик особистості, пов'язаних з потребою самоактуалізації у студентів-психологів. В ході теоретичного аналізу було визначено, що особливості самоактуалізації студентів-психологів пов'язані з особливостями саморегуляції; мотивацією досягнення успіху; афіліацією; управлінськими здібностями; схильністю до стресової поведінки; соціальним інтелектом; комунікативністю. До психодіагностичного блоку було включено наступні методики: «Самоактуалізаційний тест» (САТ) (Е. Шостром, адаптований Ю. Е. Альошина, Л. Я. Гозман, М. В. Загика, М. В. Кроз); методика «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. І. Моросанової, Є. М. Коноз; методика «Аналіз своїх обмежень» М. Вудкока та Д. Френсіса; методика «Професійне здоров'я менеджера» С. Д. Положенцева, Д. А. Руднева; «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності» В. М. Русалова; методика «Мотивація досягнення успіху» А. Мехрабіана; опитувальник «Визначення афіліації» А. Мехрабіана; методика «Діагностика соціального інтелекту» Дж. Гілфорда, М. Саллівена. Результати реалізації психодіагностичної програми нададуть можливість визначення структурних компонентів самоактуалізації студентів-психологів за допомогою факторного аналізу, що стане підґрунтям побудови програм психологічного супроводу в період навчання у ВНЗ.

Постельник М.В.

*Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
м. Харків*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМОСВІДОМОСТІ ПІДЛІТКІВ З РІВНЕМ ЇХ АДАПТАЦІЇ

Сучасна психологія визначає термін самосвідомість як процес усвідомлення особистістю самої себе в усій багатогранності своїх індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності й місця в системі численних суспільних зв'язків. Підлітковий вік є чутливим для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. Наразі, сучасна наука не має усталеного

погляду на проблему самосвідомості. Тому, і надалі існує необхідність систематизації, узагальнення та аналізу існуючих поглядів щодо вивчення самосвідомості як складного психічного процесу. Потрібен новий емпіричний матеріал, що допоможе глибше зрозуміти сутність явища самосвідомість. Саме це зумовлює актуальність теми мого дослідження.

Дослідженню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних робіт психологів, зокрема П.П. Блонського, Л.І. Божович, О.М. Леонтєва, А.О. Смирнова, Д.Б. Ельконіна та інших.

Дотепер в поглядах психологів існують різні точки зору щодо вирішення цього питання. Так, беручи до уваги позиції найбільш відомих дослідників підліткового віку, слід зазначити, що ще на початку ХХ століття Е. Шпрангер визначив новоутворення, що виникають в цьому віці, такі як: відкриття «Я», виникнення рефлексії та усвідомлення своєї індивідуальності. Відповідно за Л. С. Виготським домінуючими є два новоутворення – це розвиток рефлексії і на її основі – самосвідомості. Фундаментальним досягненням особистості в перехідний період за Ж. Піаже є децентрація, тобто можливість розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити.

Сучасні дослідники підліткового віку І. В. Дубровіна, А. М. Прихожан, Н. М. Толстих віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потребі в неформальному, інтимному спілкуванні.

Більшість українських психологів (Г.С.Костюк, О.А.Проскура, О. Кононко) схиляються до думки, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром».

Метою дослідження є визначення особливостей самосвідомості підлітків з різною виразністю соціальної адаптації.

Під час експериментального розв'язання поставлених завдань застосовувався наступний діагностичний інструментарій: вивчення особливостей Я-концепції (Е. Пірс, Д. Харріс, А. М. Прихожан), методика дослідження соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд) та тест «Коректурна проба». Кількісна обробка первинних даних проводилася за допомогою рангової кореляції Спірмена (встановлення міри зв'язку). Статистична обробка первинних даних здійснювалася за допомогою стандартного пакету статистичної програми Statistica 6.0.

Особливості самосвідомості було досліджено, перш за все, через визначення рівня самоставлення, а також через самооцінку власної поведінки, зовнішності, популярності серед ровесників, вміння спілкуватися, інтелекту, шкільної успішності, задоволеності життєвою ситуацією, ситуацією в школі та своїм положенням у сім'ї, впевненістю у собі, вияв тривожності. Оскільки наразі суспільство потребує гнучких людей з високим рівнем адаптивності, то доречним стало визначення

кореляції зазначених компонентів самосвідомості з показниками соціальної адаптивності (адаптації або дезадаптації, прийняття або неприйняття себе, інших, емоційного комфорту або дискомфорту, внутрішнього або зовнішнього контролю, домінування або відомості, відмови від вирішення проблем). Також в рамках дослідження були визначені показники працездатності, швидкості розподілу і переключення уваги, її обсяг й стійкість, адже у попередніх дослідженнях було доведено, що здатність до адаптації тісно пов'язана з розвитком уваги.

Соціальна адаптація є динамічним системним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії людини й ситуації. Об'єктивні властивості ситуації, без сумніву, впливають на її успішність і на психологічні механізми, які лежать в основі поведінкових стратегій, спрямованих на пристосування. Однак саме суб'єктивне оцінювання ситуації є визначальним і стрижневим елементом соціальної адаптації.

У разі високого рівня адаптованості, соціальна адаптація здійснюється під впливом двох, фактично протилежних за спрямованістю, чинників: самоприйняття та домінантність. Адаптація більше пов'язана з прагненням домінувати, а основна відмінність між виявленими факторами зумовлена зв'язком з рівнем прийняття інших. У разі невисокого рівня адаптації виявлено три чинники: самосприйняття, інтернальність (внутрішній контроль) та емоційний дискомфорт.

Проведене дослідження дало можливість зробити наступні висновки – молодші підлітки вже виявляють у переважній своїй більшості достатній адаптаційний потенціал. В цей період становлення самосвідомості підлітків напряду залежить від їх вміння адаптуватися до мінливих умов життя, самосприйняття та емоційного комфорту, які здебільшого пов'язані з вправністю керування власною поведінкою, вмінням спілкуватися, сприйняттям власної зовнішності, які формують тверду впевненість у собі, прагненням вирішувати свої проблеми, а не втікати від них.

Романовська О.О.

*Національний фармацевтичний університет,
м. Харків*

РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проведене дослідження щодо формування креативності у майбутніх психологів у закладах вищої освіти дозволило сформулювати декілька рекомендації викладачам, психологам, тим, хто зацікавлений в проведенні різного типу занять, заходів щодо розвитку або формуванню креативності у будь-кого. Отже, у процесі професійного становлення перед студентом, зокрема майбутнім психологом, постає необхідність не лише отримати знання, уміння і навички з фахових дисциплін, а й здобути вміння творчо засвоювати і використовувати інформацію, викристалізувати творчу

позицію щодо реалізації своїх здобутків у діяльності. Процес особистісної інтеграції та зростання може забезпечуватися різними шляхами, й одним із них є спрямованість людини до її творчого потенціалу, того ресурсу, який є невичерпним джерелом життєвої сили. Формування та виявлення творчих здібностей студентів-психологів могли б стати запорукою вдосконалення їх професійної підготовки. Творчість може виявлятися як у житті, так і в здатності експериментувати в будь-якій галузі знань. Але результати аналізу психолого-педагогічних досліджень, власний досвід та проведені дослідження свідчать, що традиційна організація фахової підготовки не забезпечує формування та виявлення творчих здібностей (креативності) у студентів-психологів. Розв'язання цієї проблеми потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу й обґрунтування педагогічних умов розвитку креативності як важливої професійно важливої якості майбутнього психолога.

Як зазначають багато психологів, зовнішні чинники можуть сприяти розвитку креативних здібностей людини чи гальмувати його. Такими стимулювальними факторами, за словами Е. Торранса, є: орієнтація на потребу творчого розв'язання проблем; відсутність перешкод для проявів спонтанності й ініціативи; створення можливості маніпулювати предметами і висловлювати варіативні думки; навчання уважному ставленню до сигналів навколишнього середовища; виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості.

До гальмівних факторів він зараховував: орієнтацію на успіх, побоювання дати неправильну відповідь; підсилену орієнтацію на думку однолітків, побоювання звинувачень у незвичайності; заборону запитань і обмеження ініціативи; надмірну фіксацію на стереотипах статевої ролі; уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми; жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності.

Стійке переконання, що геніальність є невлотим даром, а креативність – спонтанним проявом позасвідомо регульованих процесів, заважає з'ясувати їх механізми. Однак на сучасному етапі вивчення феномену креативності зосереджене на таких її чинниках:

1) швидкість і варіативність/метафоричність;
2) інтелектуальність/оригінальність. Для вимірювання креативності переважно застосовують тести, що виявляють незвичність, оригінальність сприйняття і мислення порівняно зі стандартністю і поширеністю відповідей серед інших людей.

3) конвергентність/дивергентність мислення. Мистецтво відкриває масштабніший простір для прояву незвичайного і незвичного – дивергентності. А точні науки – для регламентованості й жорсткості правил, тобто – конвергентності.

4) креативність/регламентованість. На думку В. Дружиніна, усі інтелектуальні тести і тести креативності можна прорангувати за шкалою

«регламентованість – свобода» поведінки людини в ситуації тестування. Це означає, що кореляції тестів інтелекту і тестів креативності залежать від ситуації тестування. За його висновком, про наявність у людини креативності може свідчити оригінальність відповіді, але відсутність і регламентованості поведінки суб'єкта в тестовій ситуації креативних відповідей не означає відсутності креативності.

Взаємозалежність креативності і регламентованості поведінки характерна не тільки для тестових, а й життєвих ситуацій. При цьому вільні умови тільки створюють можливості для прояву креативності, а виявляється вона як наслідок усвідомленої потреби у творчості.

Креативних, геніальних людей відрізняє від загалу сукупність індивідуальних властивостей. Властиву креативним суб'єктам незвичність світосприймання і поведінки зумовлюють: незалежність поглядів і неконформність думок; прагнення вийти за межі, оригінальність і нестандартність; стійкість до невизначених ситуацій; конструктивна активність у предметній діяльності; сила "Я", пов'язана з можливістю автономного функціонування і стійкістю до тиску соціального оточення; відкритість до всього нового і незвичайного; чутливість до краси.

Дж. Гілфорд виділив наступні способи стимуляції творчої активності:

1. Забезпечення сприятливої атмосфери. Доброзичливість з боку викладача, його відмова від виставляння оцінок і критики на адресу студента сприяє вільному прояву дивергентного мислення.

2. Збагачення навколишнього середовища самими різноманітними новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості.

3. Заохочення висловлювання оригінальних ідей.

4. Забезпечення можливостей для вправи і практики. Широке використання питань дивергентного характеру стосовно до найрізноманітніших областей як навчального, так і позанавчального характеру.

5. Використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем.

6. Надання студентам можливості активно ставити питання.

Психолог В.М. Дружинін вважає, що креативність є властивістю, яка актуалізується лише тоді, коли це дозволяє навколишнє середовище. Для формування креативності необхідні наступні умови: відсутність зразка регламентованого поведінки; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчої поведінки; соціальне підкріплення творчої поведінки.

Таким чином, з вищевказаного можна зробити наступні висновки. По-перше, як свідчить думка більшості дослідників, креативність піддається розвитку. По-друге, центральною ланкою навчання з розвитку креативності у студентів є створення оптимальних умов для розвитку загальних

навчальних здібностей тих, хто навчається і їхнього творчого потенціалу.

Найважливішим завданням у розвитку творчих здібностей студентів є створення комфортного соціально-гуманного середовища. Сприятливий психологічний клімат характеризується атмосферою розкнутості, взаємної поваги, дружелюбності, делікатності, створює комфорт і умови для творчої роботи, розкриває потенційні можливості особистості. До засобів впливу на психологічний клімат відносяться демонстрація доброзичливості викладача до своїх студентів, знаки уваги, різноманітні форми роботи педагога в ролі куратора групи на виховних годинах, в позаурочний час, мовні, пластичні, мімічні засоби і багато іншого. Творці теорії креативного навчання виділяють декілька найбільш стійких позицій, які будуть сприяти створенню на уроці атмосфери творчості та розвитку:

По-перше, педагог повинен навчитися демонструвати студентам живе мислення. Він виступає не як носій певної готової інформації, а як людина, яка знає як виникають знання. По-друге, знання на заняттях не надходять в готовому вигляді, вони виводяться, формулюються шляхом колективного міркування, на основі вже наявних знань, з минулого досвіду дітей. По-третє, основною метою уроку є не пошук і вирішення певної суми навчальних завдань, а створення таких педагогічних ситуацій, такої атмосфери, у якій повинна відбутися думка, де постійно працює інтуїція, здогад.

Головним завданням педагога є – не «донести», «пояснити» і «показати», а організувати спільний пошук вирішення виниклої перед ними завдання. Такі умови навчання вимагають від викладача вміння вислухати всіх бажаючих, стати на позицію кожного відповідального, щоб зрозуміти логіку його міркування й знайти вихід з постійно мінливої навчальної ситуації, аналізувати відповіді, пропозиції студентів і непомітно вести їх до відповіді.

Що стосується психологів, то їх творча (винахідницька) діяльність повинна бути спрямована не тільки на вирішення професійних завдань, але і на вирішення і винахід того, що реальніше й ближче до них: придумування прикладів, завдань, загадок; висловлювання оригінальної гіпотези, творів, казок, метафор, прислів'їв; розробку різних психологічних ігор та тренінгів, придумування нової властивості об'єкта та його практичне застосування, обговорення варіантів виконання завдання; генерування способів вирішення як професійної так і соціальної проблем; виготовлення іграшок, виробів, наочних матеріалів і т.п.

Також важливою умовою для формування креативності є застосування особистісно-орієнтованого підходу. Формування креативності майбутніх психологів в умовах даного підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу. Психолог може трансформувати власні особистісні

надбання та намагається відкрити пріоритети особистісного ставлення до кожної людини, з ким спілкується.

Саврасов М.В.

*Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»,
м. Слов'янськ*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗВО

Зміст креативності особистості та її психологічна структура у різні часи та у різних системах понять розглядалися як вітчизняними, так і закордонними дослідниками. Адже сама по собі ця проблематика увесь час прихована певною завісою таємничості та з великими труднощами піддається науковому аналізу, систематизації та класифікації. У сучасній психологічній науці зазвичай виділяють три основні види креативності: соціальна креативність, особистісна креативність, інтелектуальна креативність. Сама перший з цих видів креативності, що ніби розчинений у людських контактах та взаєминах і привертає нашу увагу. Але на сьогодні у доступній нам літературі відкритим залишилося питання системного погляду на соціальну креативність як складову успішності та професіоналізму майбутнього фахівця у сфері «людина-людина», «людина-соціальна спільнота», виділення та системного аналізу основних її психологічних особливостей, характеристик, критеріїв та механізмів.

У сучасній вітчизняній психологічній науці креативність розуміється як відносно незалежний фактор обдарованості, який не завжди виявляється завдяки тестам інтелекту і навчальних досягненнях та на науковому рівні досліджується переважно в двох напрямках: особистісний (як результат впливу особистісних рис) та пізнавальний (вплив інтелектуальних властивостей); крім того вважається, що розвитку креативності заважають стереотипні мислення та поведінка, слідування за авторитетами, намагання уникнути ризику та прагнення до успіху попри все (Психологічна енциклопедія, 2006).

С. Д. Максименко розглядає креативність як один з принципів побудови генетико-моделюючого методу дослідження особистості та зазначає, що «...вже сама по собі дана особистість є результатом та продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал» (Максименко С. Д. 2006). Автор веде мову про те, що «...креативність є глибинною, первісною і абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ» (Максименко С. Д. 2006).

Метою нашого дослідження є здійснення теоретико-методологічного аналізу психологічних підстав дослідження креативності суб'єкту

навчального процесу в ході його професійної підготовки. Для цього вважаємо за необхідне розв'язати наступні завдання дослідження: 1) здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної проблеми креативності суб'єкта навчального процесу ЗВО у сучасних дослідженнях; 2) виділити та описати характеристики креативності майбутніх фахівців та змістові психологічні особливості її прояву у ході професійної підготовки останніх.

В ході ретельного аналізу теоретичних та емпіричних досліджень з окресленої проблематики протягом останніх років нами виділені наведені нижче дослідження та досягнуті нашими попередниками результати. Так, О.М. Ігнатович, вивчаючи психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх психологів, зазначає що в якості психологічного механізму даного процесу доцільно розглядати процес взаємодії мотиву самоактуалізації, локалізації суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватної самооцінки інтелекту та креативності. Психологічними критеріями наявності здатності студентів до творчої самодіяльності дослідниця вбачає високі рівні розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції) (Ігнатович О.М., 2004).

Т.М. Розова, аналізуючи креативність в якості чиннику розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів, відзначає наявність тісного взаємозв'язку креативності та професійно-комунікативних здібностей студентів, результативності вирішення професійно-комунікативних завдань у майбутніх психологів та ряду інших психологічних чинників. До складу професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів авторка включає наступні змістовні структурні складові: контактність, легкість вступу в професійно-комунікативні контакти, здібності тримати професійно-комунікативні контакти, здібності слухати і розуміти інших, здійснювати психологічний вплив в процесі комунікації, розрізняти первинний і глибинний зміст повідомлень клієнтів, адекватно розуміти вербальні і невербальні комунікативні сигнали, тривалий час утримувати велику кількість інформації, здатність долати комунікативні бар'єри тощо (Розова Т. М., 2007).

Поруч із соціальною креативністю визначають комунікативну креативність, втім ці характеристики креативності попре певну психологічну спорідненість, відрізняються якісною своєрідністю. Так, Р.В. Белоусова пропонує розглядати комунікативну креативність в якості стійкої властивості особистості, що включає комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових компонентів, які сприяють нестандартному, нешаблонному розв'язанню ситуацій спілкування, прояву творчості у спілкуванні, генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних

для суб'єкта стратегій поведінки, що спрямовані на забезпечення успішної взаємодії з іншими людьми. В якості структурних компонент комунікативної креативності дослідниця пропонує розглядати: легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність, комунікативна компетентність (Белоусова Р.В., 2004).

В процесі дослідження психологічної структури та чинників розвитку соціальних здібностей, О.І. Власова приходить до висновків, що до структури соціальних здібностей, як гетерономного утворення, поряд із соціально-аналітичними властивостями, соціальною чутливістю (емоційний інтелект), здатністю до домінування у спільноті або впливу на інших (проекція розвинутих соціально-адаптивних та соціально-креативних властивостей), психологічної зрілості як свідчення наявності розвинutih просоціальних інтенцій і внутрішніх регулятивних властивостей особистості входить також креативність у соціальній сфері (Власова О.І., 2006).

Н.М. Макаренко, досліджуючи психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів виділяє серед них зокрема наступні: мотиваційно-особистісні (особистісна креативність, внутрішня мотивація, рівень самооцінки, комунікативні, емпатичні професійно важливі якості) та когнітивно-операційні (інтелектуальний рівень, стиль мислення, компетентність у розв'язанні професійних задач), а також середовище навчального закладу як зовнішній чинник (Макаренко Н.М., 2006).

Працюючи над проблемою визначення психологічних умов професійної креативності викладача іноземної мови, Н.Є. Гоцуляк висунула наступні психолого-педагогічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових засобів і способів навчання іноземної мови; освоєння викладачем нових методів і методик рішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем (Гоцуляк Н.Є, 2008).

Л.В. Мова, узагальнюючи теоретичні відомості щодо психологічних особливостей особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки зазначає, що важливою складовою процесу фахової підготовки майбутніх психологів є забезпечення їх особистісної самореалізації, що характеризується наступними критеріями особистісної:

низький рівень особистісної тривожності; низький рівень агресивності; виражена сила “Я»; гнучкість поглядів; розвинута емпатія; високий рівень креативності; впевненість у собі; емоційна стійкість; самостійність, незалежність суджень (Мова Л.В., 2008).

В процесі виявлення педагогічних умов розвитку креативності майбутніх вчителів гуманітарного профілю, І.В. Гриненко дійшов висновку, що їх креативність проявляється в наступних уміннях: прогнозувати результати діяльності; працювати з зоровими опорами; перетворювати інформацію на спосіб діяльності; формулювати запитання проблемно-пошукового зразка; виділяти смислові елементи та висловлювання; ущільнювати й розгортати інформацію; застосовувати аналіз і синтез при опрацюванні інформації та визначенні способів її кодування; встановлювати зв'язки між новими та засвоєними знаннями; переносити знання й способи діяльності у нову ситуацію (навчально-інформаційні вміння); уявляти, моделювати, комбінувати, перетворювати; оцінювати відповідність обраних засобів завданням роботи (Гриненко І.В, 2008).

Аналізуючи проблему педагогічної креативності, Т.В. Остафійчук констатує, що педагогічну креативність викладачів-лінгвістів доцільно розглядати як процес, спрямований на пошук, реалізацію та удосконалення засобів викладання іноземної мови та на ретельне розроблення нових оригінальних педагогічних ідей лінгвістичного змісту, що характеризується розвиненими мотивами, почуттями, базовим лінгвістичним інтелектом, організаційними та комунікативними вміннями, які дають змогу розкрити, осмислити і реалізувати свої власні творчі можливості (Остафійчук Т.В., 2007).

За результатами проведеного дослідження можемо зробити наступні висновки: 1) встановлено, що креативність виступає невід'ємною складовою професіоналізму майбутнього фахівця та запорукою його особистісної самореалізації; 2) до структурних компонент креативності суб'єкту навчально-виховного процесу ЗВО можна віднести низький рівень особистісної тривожності, низький рівень агресивності, виражена сила “Я», гнучкість поглядів, розвинуту емпатію; легкість у спілкуванні, схильність до самопрезентації, схильність до незалежності, конфліктність, емоційна стійкість у спілкуванні, схильність до маніпулювання, експресивність.

Сапельнікова Т.С, Павленко Ю.В.

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків.*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ФАКТОРІВ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

В ХХІ століття, не має труднощів доступу до інформації, але є труднощі пов'язані з мотивацією студентів на отримання знань, умінь та навичок, які дають освітні заклади. Бо основна мета професійної освіти –

підготовка компетентного спеціаліста відповідного рівня та профілю, який може конкурувати на ринку праці. Тому мотив та мотивація грають основну роль у отриманні не тільки диплому про освіту, але й знань, які роблять людину професіоналом який прагне до особистісного розвитку.

У процесі навчання, при вирішенні пізнавальних завдань може домінувати мотивація престижності, успіху, самоствердження (швидше і краще за всіх впоратися із завданням), а може – мотивація самої діяльності (цікаво). Особливу роль для виникнення мотивації надає пробудження інтересу до обраної професії, галузі її дослідження. У сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці над проблемою мотиву, мотивації навчання працювало багато вчених: Є. Шпрангер, Д. Голланд, М. Цукерман, Ф. Хоппе, В. І. Гарбузов, Л. Д. Столяренко, А. Б. Єрмолаєв, Є. П. Ільїн та ін.

Отже, дослідження особистісних факторів розвитку мотивації студентів може допомогти виявити проблему, яка стала актуальною на сьогоднішній день.

Метою нашого дослідження було визначення особистісних факторів розвитку мотивації навчання студентів-психологів.

Завдання дослідження:

1. Визначити мотивацію навчання у студентів-психологів;
2. Діагностувати рівень суб'єктивного контролю у студентів – психологів;
3. Визначити акцентуації характеру студентів-психологів.

Для реалізації поставлених завдань застосовувалися такі методологічні основи і методи дослідження:

- 1) аналіз літератури з досліджуваної проблеми.
- 2) тестування за методиками: методика по визначенню мотивації навчання у вузі Т.І. Ільїної, тест УСК, опитувальник Шмішека.
- 3) Обробка емпіричних даних за допомогою методів математичної статистики.
- 4) Інтерпретаційні методи.

Характеристика вибірки – в дослідженні брали участь 26 осіб – студентів 3 курсу, що навчаються за спеціальністю «Практична психологія» на базі Української інженерно-педагогічної академії групи ДМП-Пс16-1 та ДМП-Пс16-2. Всі випробовувані приймали участь у дослідженні тільки в добровільному порядку і вони могли в будь-який момент відмовитися від участі в ньому.

Аналіз результатів дослідження

З отриманих результатів видно наступні дані, які представлені у рисунках:

1. У більшій половині досліджуваних переважає мотив «придбання знань» – 70%,. Цих студентів можна охарактеризувати, як людей, що прагнуть здобути знання, стати професіоналами не тільки на практиці, але й в теорії, добре розуміти те, що вони роблять і не зупинятися

на отриманому рівні знань, мають бажання особистісного росту;



Рис.1 – Показники мотивації навчання у ВЗО

2. Більшості студентів притаманний високий рівень суб'єктивного контролю 65%, у них переважає шкала інтернальності в області міжособистісних відносин (Ім) – 26%, де високий показник свідчить про те, що людина вважає себе в силах контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу і симпатію і т. д.

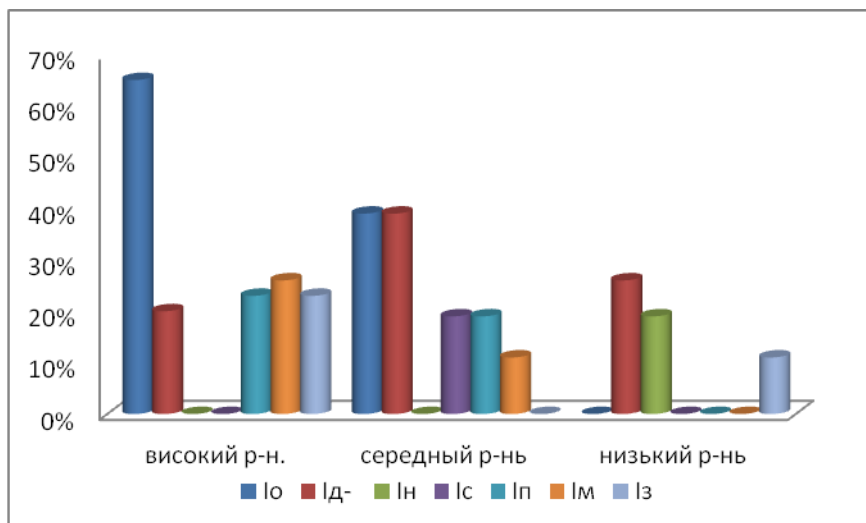


Рис.2 – Показники рівню суб'єктивного контролю

3. Студентам-психологам притаманний такий тип акцентуації, як афективно-екзальтований – 88%, який характеризується легкістю переходу від стану захоплення до стану печалі. Такі люди можуть легко прийти в справжній екстаз від радісного, але не найбільш визначної події, а навіть невелика печаль може привести їх у стан вселенської скорботи. Будь-які їхні емоції виражені яскраво, щиро. Внутрішня вразливість, радісні або сумні переживання, виражаються в тому числі і зовні – в словах та діях. Оточуючих підкуповують умінням щиро радіти чужим успіхам, а також яскравим співпереживанням і співчуттям чужого горя. Але звідси йдуть і відразливі риси – зайва тривожність за інших і за себе.

З отриманих результатів, які представлені на Рис.2. можна зробити висновок, що досліджувані студенти-психологи мають високий рівень мотивації до навчання та отримання знань, але вона може змінюватися під впливом емоційного стану.

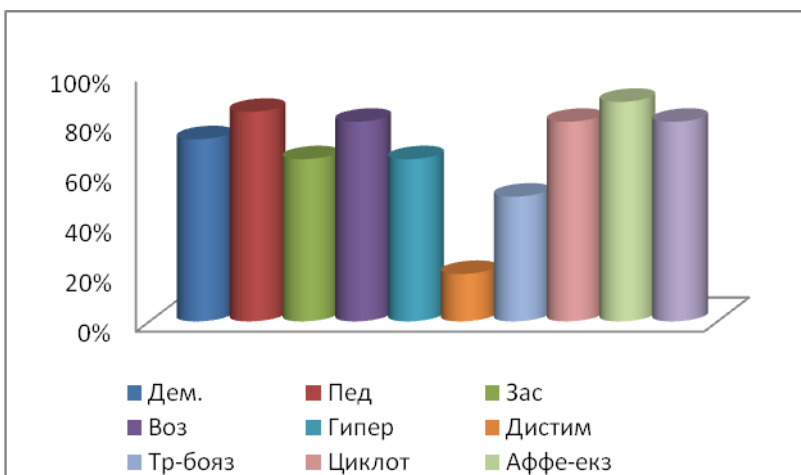


Рис.3 – Показники акцентуацій характеру студентів-психологів

Рекомендації для підтримання належного рівня мотивації навчання: для того щоб підвищити мотивацію студентів необхідно використовувати весь арсенал методів, організації та здійснення навчальної діяльності: словесні наочні і практичні методи репродуктивні і пошукові методи, методи самостійної навчальної роботи.

1) Розповідь, лекція, бесіда дозволяють роз'яснювати учням значимість навчання, як в громадському. Так і в особистісному плані – для отримання бажаної професії, для активної громадської і культурного життя в суспільстві.

2) Загальновідомо стимулюючий вплив наочності, яка підвищує

інтерес до досліджуваних питань, збуджує нові сили, що дозволяють подолати стомлюваність.

3) Проведення тренінгів для підвищення мотивації навчання.

4) Цінним стимулюючим впливом володіють проблемно-пошукові методи в тому випадку, коли проблемні ситуації знаходяться в зоні реальних навчальних можливостей студентів, тобто. доступні для самостійного вирішення.

Скрипник Н.Г.

*Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Ефективному професійному самовизначенню практичного психолога сприяє усвідомлення ним цінностей і сенсу свого професійного вибору, професійної діяльності, її значення для самого себе й ролі у суспільній системі виробничих відносин. Від правильного вибору професії багато в чому залежить успішність і продуктивність професійної діяльності, реалізація особистих потенціалів.

На сьогоднішній день є актуальною потреба суспільства у фахівцях, які володіють не лише глибокими знаннями, професійними навичками, але й певними особистісними якостями. В утворенні комплексів професійно важливих якостей особистості беруть участь не лише сукупності властивостей особистості, що пов'язані з певною діяльністю, але й особистісні якості, професійно важливі для будь-якого виду діяльності. В цьому аспекті актуальною є проблема моральної свідомості та ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації виступали предметом дослідження багатьох науковців. Серед зарубіжних дослідників, які займалися дослідженням цінностей та ціннісних орієнтацій можна зазначити Г. Олпорта, Ф. Вернона, Г. Ліндзєя, М. Рокіча, Ш. Шварца, В. Білські, К. Роджерса, М.Гінзбург, В.Франкл. Одним із найбільш поширених у зарубіжній психології є розуміння цінностей як «певних переконань, які займають центральне місце в індивідуальній системі переконань та являють собою керівні принципи життя». Ціннісні ж орієнтації здебільшого розглядаються як «абстрактні ідеї, позитивні чи негативні, не пов'язані з певним об'єктом чи ситуацією, та виражають людські переконання про типи поведінки та цілі, яким надається перевага».

У вітчизняній психології цінності зазвичай розглядаються в контексті спрямованості особистості через поняття відношення, відображення, установки (А.Г. Здравомислов, Д.М. Узнадзе, В.А. Ядов, Б.Г. Ананьєв, С.Л.Рубінштейн, Ф.Є. Василюк, Д.О. Леонтьєв, Т.М. Титаренко та ін.). З психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури

особистості, що відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості з огляду на яку особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань. У ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, виступає як узагальнений показник рівня духовного розвитку.

Детермінантами ціннісних орієнтацій особистості виступають матеріальні умови життєдіяльності, а також індивідуальні типові риси, нахили, здатності і здібності людини. Ціннісні орієнтації істотно впливають на стиль мислення і життя індивіда, перебіг емоційних і мотиваційних процесів, а також формування інтересів особистості.

Ціннісні орієнтації можна вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, можливість її професійної самореалізації. Саме тому проблема вивчення ціннісних орієнтацій на етапі вибору і оволодіння професією психолога є актуальною.

Дослідження проводилось на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, факультет психології і соціології. У дослідженні взяли участь 30 осіб – студенти першого курсу, що навчаються за спеціальністю психологія.

Для визначення цінностей особистості була застосована методика Ш. Шварца, адаптована і стандартизована В.М. Карандашевим. Цінності особистості існують на двох рівнях – на рівні нормативних ідеалів і на рівні індивідуальних пріоритетів. Перший рівень більш стабільний і відображає уявлення людини про те, як потрібно поводитись, визначаючи тим самим її життєві принципи поведінки. Другий рівень залежить від зовнішнього оточення, наприклад від групового тиску, і визначає конкретні вчинки людини. Відповідно структури опитувальника досліджувались цінності як на рівні нормативних ідеалів (огляд цінностей), так і на рівні індивідуальних пріоритетів поведінки (профіль особистості).

За результатами дослідження середні показники типів ціннісних орієнтацій, відповідно рейтингу значимості, за першим та другим рівнями виглядають наступним чином: конформність – 3:8; традиції – 10:10; доброта – 1,5:2,5; універсалізм – 8:7; самостійність – 5:1; стимуляція – 9:4; гедонізм – 5:2,5; досягнення – 7:5; влада – 1,5:9; безпека 5:6.

На рівні нормативних ідеалів та переконань особистості першокурсники надали більшої переваги таким цінностям, як «доброта», «влада» і «конформність», середній рівень значимості отримали – «самостійність», «гедонізм», «безпека», а найменш значимими для них виявились – «традиції», «стимуляція». «універсалізм», «досягнення». На рівні індивідуальних пріоритетів поведінки домінують цінності «самостійність», «доброта» і «гедонізм», нижче за ступенем значимості

знаходяться «стимуляція», «досягнення», «безпека» і на останніх позиціях у рейтингу «універсалізм», «конформність», «влада», «безпека».

З огляду на результати дослідження, можемо стверджувати, що для студентів-психологів як на рівні нормативних ідеалів та переконань, так і на рівні індивідуальних пріоритетів провідною ціннісною орієнтацією є «доброта», як прояв доброзичливості у повсякденній взаємодії з близькими людьми. Доброта несе в собі такі цінності, як відповідальність, чесність, лояльність, дружба, любов. Цей тип цінностей вважається похідним від потреби у позитивній взаємодії, потребі в аффіліації та забезпеченні процвітання групи.

Останню позицію за обома рівнями в ієрархії цінностей зайняла шкала «традиції» - повага до традицій, покірність, благочестивість, прийняття своєї участі, помірність. Можна припустити, що сучасні студенти не хочуть підтримувати традиційні норми поведінки, дотримуватись загальноприйнятих норм, а хочуть певним чином самовиражатись, створюючи нові норми, бути вільними від стереотипів, що існують у сучасному суспільстві.

Шкали «конформність» (стримування і попередження дій, а також схильностей і спонукань, які можуть зашкодити іншим та не відповідають соціальним очікуванням) і «влада» (досягнення соціального статусу, домінування над людьми, суспільне визнання) в ієрархії цінностей першокурсників на рівні нормативних ідеалів зайняли лідируючу позицію, а на рівні індивідуальних пріоритетів поведінки навпаки – останню. Таку розбіжність можна пояснити тим, що ціннісні орієнтації особистості на рівні нормативних ідеалів не завжди можуть реалізовуватись у поведінці внаслідок обмеження можливостей людини, групового тиску, дотримання певних традицій, наслідування зразкам поведінки та інших причин.

Отримані в ході дослідження дані свідчать, що студенти першого курсу віддали перевагу тим цінностям, які Ш. Шварц об'єднав у категорію «Вихід за межі власного Я», тобто орієнтація на цінність іншої людини. Така орієнтація у професійній діяльності психолога передбачає адекватне сприйняття своїх можливостей як міру впливу на іншу людину, що заснована на переживанні почуття професійного обов'язку та відповідальності за свої професійні дії. Таким чином можна зробити висновок, що у студентів-психологів ціннісні орієнтації особистості співпадають з направленістю обраної ними професії.

Соколова В.В.

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,

м. Харків

НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНЕ ПРОГРАМУВАННЯ ТА ЙОГО РОЛЬ У РЕКЛАМІ

На сьогоднішній день нейролінгвістичне програмування є окремим напрямком, який застосовується в абсолютно різних областях, крім

психології. Це навчання та управління, бізнес консультування, особисті продажі, політичні технології, журналістика, PR і реклама.

Актуальність теми дослідження обумовлена постійним інтересом і практичним використанням НЛП в рекламній діяльності. Новизна роботи полягає в недостатній вивченості ступеня впливу різних технік НЛП у рекламі і необхідністю визначення робочих технік, методів і прийомів НЛП, за допомогою яких досягається ефективність рекламних повідомлень.

Мета дослідження – дослідити специфіку використання технік нейролінгвістичного програмування в рекламі.

Нейролінгвістичне програмування (НЛП) як напрямок прикладної психології виник в 70-х роках ХХ століття. Його засновниками є математик і програміст Річард Бендлер і лінгвіст Джон Гріндер.

Реклама як предмет наукового пошуку цікавить науковців-лінгвістів, психологів, соціологів, політологів, економістів тощо. Зокрема розгляду та аналізу різноманітних якостей і властивостей реклами присвячені праці Д. Авраменка, У. Аренса, М. Артем'єва, Ж.Бодрійєра, Ю. Булика, Ф. Джефкінса, Н. Єфімової, С. Займана, М. Калиманова, Н. Карпчук, Н. Кутузи, Е. Левіса, Д. Огілві, О. Пушканова, Н. Сергєєвої, Р. Торичко та ін.

НЛП – це засіб, який дозволяє зробити комунікацію краще. Цю ж думку озвучують дослідники Горяніна В.А. і Масалков І.К., що визначають НЛП як «технологію комунікації, засновану на вивченні системи суб'єктивного досвіду людини, що включає в себе сукупність ефективних інструментів і способи їх використання». Серед безлічі варіантів дане визначення НЛП найбільш точно відображає суть практичного застосування нейролінгвістичного програмування (Горін С. А., 2001).

У суті своїй НЛП представляє собою модель психологічних процесів і поведінки людини. Модель ця побудована на цілком виразній комп'ютерній аналогії, згідно з якою людський мозок може бути представлений у вигляді надпотужного комп'ютера, а індивідуальна психіка – як набір програм.

Підходів до розуміння НЛП дуже багато, однак для рекламної комунікації це, в першу чергу, спосіб зробити комунікацію ефективніше (Мокшанцев Р. И., 2006).

Нейролінгвістичне програмування, по суті, «виросло» з психології. Ця наука склалася як частина експериментальної естетики, яка займається вивченням процесів психології сприйняття. НЛП винесло з цієї області важливі постулати про властивості зображення, які впливають на його візуальне сприйняття людиною. Відповідно до неї, набагато важливіше знати не фізичні, а перцептивні властивості об'єкта, в які входять елементи, які коригують безпосереднє сприйняття (Дудинский Д. И., 2007).

Використання НЛП в рекламі робить її ефективнішою завдяки різноманітним моделям і технікам («Зорова трансляція», «Слухова обробка», «Фонетична корекція», «Трюїзм і непевні позначення»,

«Множинність смислів», «Аналогове позначення», «Візуальне сприйняття», «Раціональний канал» і т.д.) (Шейнов В. П., 2005).

НЛП використовується при вирішенні таких завдань:

По-перше, техніки НЛП допомагають визначити метапрограмний профіль цільової аудиторії, тобто виявити властиві їй фільтри уваги і, відповідно, стратегії мислення. Завдяки цьому, рекламні повідомлення «кодуються», підлаштовуючись під канали сприйняття цільової аудиторії. В результаті рекламне повідомлення не тільки «проникає» в свідомість аудиторії, а й підвищує шанс прийняття цими людьми рекламної ідеї як своєї власної, або авторитетної для них.

По-друге, використання технік для розробки самих рекламних ідей робить їх більш яскравими та незабутніми.

І по-третє, найбільшу ефективність приносять прийоми, що впливають на несвідомому рівні. Це пояснюється тим, що більшість рішень про покупку приймається людиною в силу несвідомих процесів в психіці, тому використання цих методів значно підвищує шанси на вчинення цільовою аудиторією необхідного дії – купівлі. Тут грають роль як лінгвістичні прийоми Мілтон-моделі, так і інші, нелінгвістичні, прийоми, залежно від виду комунікації.

НЛП-техніки в рекламі сьогодні продовжують допомагати вибудовувати ефективну комунікацію зі споживачем. Тут важливо пояснити, що НЛП – це система технік та моделей, тому найбільший ефект дасть використання комплексу з кількох «інструментів», ніж якогось одного (Карпчук Н. П., 2009).

Дж. Гріндер, один із засновників НЛП, виокремлює три прийоми НЛП, які останнім часом дедалі частіше використовуються в рекламі:

– підтекст (другий смисл) – при використанні підтексту фізично єдиний одиничний образ має подвійний смисл з огляду на структуру. Наприклад, «кататися на катку» можна на ковзанах, а можна – вкладаючи асфальт;

– синестезія (змішування чи переключення каналів інформації) – явище сприйняття, коли при подразненні одного органу чуття поряд з характерними для нього відчуттями виникають відчуття, властиві іншому органу чуття. Тобто сигнали, що подаються від різних органів чуття, перетинаються, змішуються.

Наприклад, людина не тільки бачить свіжий ароматний хліб, що рекламується, а й ніби відчуває його запах. Або ж чим прохолодніше стає в кімнаті від кондиціонера, тим блакитнішими стають тони;

– використання гумору – викликає позитивні емоції, які переносяться на образ, що рекламується.

Усе вищеперераховане надзвичайно ефективно – однак саме на несвідомому рівні. До озвучених трьох прийомів використання НЛП у рекламі можна додати ще декілька: метафори, підлаштування за

цінностями, субмодальності.

Отже, використання технік нейролінгвістичного програмування в рекламі (в тому числі і вірусної) дозволяє зробити комунікацію більш ефективною. Сьогодні гіпнотичні техніки та методи нейролінгвістичного програмування активно використовуються у створенні реклами з метою ефективного впливу на цільову аудиторію. Коректність використання вищезгаданих прийомів потребує ґрунтовних знань та взаємозалежить від рівня професіоналізму фахівця з рекламної діяльності. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у вивченні особливостей використання маніпулятивних технологій залежно від видів реклами.

Соколова І.М., Колчигіна А.В

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків*

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

В умовах сучасного розвитку суспільства одним із найважливіших є людський потенціал, що є головним рушієм прогресу у всіх сферах життєдіяльності. Ресурсною, глибоко диференційованою та соціально активною групою суспільства, що по своїм політичним та економічним проявам буде визначати його майбутнє, являється молодь. Значущість розробки психологічного супроводу процесів навчання і виховання молоді, спрямованого на актуалізацію і розкриття її потенціалу, різних способів самореалізації та самоідентифікації, є необхідністю та потребує бачення перспектив розвитку в розумніні засад власної успішності.

Теоретичні та науково-практичні розробки щодо самореалізації особистості найбільш чітко висвітлені у працях ряду вчених: Капустюк О.М., Куценко-Лади Т.В., Лаптевої Г.Р., Максименка С.Д. та інших дослідників. Так, самореалізацію особистості потрібно розглядати як свідомий процес найбільш повного розкриття та зростання сутнісних сил людини в процесі багатогранної, вільної діяльності. При цьому в ході цього процесу ідеальна модель самореалізації може видозмінюватися, якщо на думку самореалізуючої особи цілі не відповідають її потенціалу, тобто неадекватно враховані можливості людини. Якщо ж ідеальна модель залишається без змін, то практична діяльність людини не приведе до справжньої самореалізації особистості. Одночасно потрібно зауважити, що особливість потреби у самореалізації, на відміну від інших потреб, у тому, що задовольняючи її в окремих актах діяльності, особистість ніколи не може задовольнити її повністю.

В цьому контексті ми виокремлюємо, в першу чергу, фактор особистісної самореалізації, що здійснюється за допомогою мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та індивідуально-особистісного механізмів. Означене зумовлює необхідність поглибленої розробки

тематики психодіагностики, психокорекції та підтримки особистісної самореалізації сучасної молоді. Новизна запропонованого підходу полягає в тому, що високі вимоги до активності, ініціативності, самостійності, успішності, креативності молодій людині спонукають дослідження проблем особистісної самореалізації, адже саме остання є пріоритетним мотивом для розвитку обдарованості сучасної молоді людини.

Соколова С.М.

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ З ЗАЛЕЖНИМИ ФОРМАМИ ПОВЕДІНКИ (З ХІМІЧНИМИ ЗАЛЕЖНОСТЯМИ)

У наш час, проблема залежності актуалізувалася з новою силою, оскільки створені нові види психоактивних речовин, з наслідками споживання яких ще не зрозуміло як «працювати». Окрім цього, до сих пір, немає доцільної програми супроводу та підтримки людей на стадії ремісії. Через це працюючи з людьми з хімічною залежністю ми можемо спостерігати великий відсоток рецидивів навіть після кількох усвідомлених спроб завершити людиною прийоми психоактивних речовин.

Перед здійсненням емпіричного дослідження стояла ціль аналізу мотиваційно-потребових та індивідуально-психологічних властивостей особистості людей з хімічною залежністю та, на цій основі, розробка програми та методичних рекомендацій з супроводу та підтримки цих людей на стадії ремісії.

Кожна особистість проходить свій процес формування у житті, і, залежно від стійкості психіки, ступені руйнування основних сфер життєдіяльності (біологічна, психічна, соціальна, духовна та сімейна) відрізняються. Деякі пацієнти потребують медикаментозного втручання через ендогенні розлади, а деяким – достатньо пройти курс психосоціальної реабілітації. Але, незалежно від ступеня руйнування сфер життєдіяльності, усі пацієнти, після закінчення реабілітаційного процесу, потребують меншої уваги, ніж в момент госпіталізації. Внутрішня конструкція і навички самоконтролю, закладені в період лікування, ще досить слабкі і коли людина, знаходячись довгий час в терапевтичному колі закритого типу, потрапляє в реальне життя, вона стикається з питаннями і ситуаціями, які неможливо було опрацювати раніше (тим самим знайшовши нові механізми реагування) і в цих випадках, найчастіше, активізуються стандартні механізми захисту психіки від стресу, але які вже деформовані споживанням психоактивних речовин. Це призводить до того, що людина, яка вже хоче жити по-новому, не може впоратися зі своєю хворобою самотужки і повертається до звичного, саморуйнівного, способу життя (рецидив).

Для того, щоб зменшити ризик рецидивів, потрібно вводити психокорекційні засоби у вигляді підтримки, супроводу, спілкування тощо. Лише взаємодія психолога, соціального працівника і пацієнта дає повноцінний розвиток, становлення та збільшення життєнеобхідних навичок взаємодії з іншими людьми та групами поза лікувальної установи.

Стуліка О.Б.

*Маріупольський державний університет,
м. Маріуполь*

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проблемою розвитку соціальної компетентності особистості займалися Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, О.Г. Асмолов, П.Я. Гальперін, Л.М. Мітіна, О.В. Сухомлинська, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, В.О. Сластьонін, Л.Ф. Спирін, С.Г. Вершловський, А.Б. Добрович, Ю.Н. Ємельянов, М.Х. Тітма, І.Д. Зверева, та ін. До соціальної компетентності належать ціннісно-мотиваційний, соціально-когнітивний, соціально-поведінковий, соціально-рефлексивний компоненти, на основі яких виділяють наступні критерії: світоглядний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний (Мирна І.О., 2011).

До системи мотивів професійної діяльності класного керівника входять чотири групи мотивів, спрямованих на різні аспекти педагогічної поведінки: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності, що орієнтовані як на процес, так і на результат професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування (престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці в професії, міжособистісного спілкування в професії); 4) мотиви виявлення особистості в педагогічній професії (мотиви розвитку і самореалізації, мотиви розвитку індивідуальності) (Оржеховська В.М., 1996).

Соціальні цінності та мотивація особистості до професійної діяльності впливають як на процес, так і на результат розвитку соціальної компетентності. Високо мотивовані класні керівники більше працюють і, як правило, досягають кращих результатів у діяльності. Спрямованість на взаємодію у професійній діяльності класного керівника має місце тоді, коли дії вчителя визначаються потребою у спілкуванні з учнями, намаганням підтримувати дружні стосунки з колегами. Розвиток потреби у педагогічному спілкуванні класного керівника направляє його професійну діяльність до взаємодії з суб'єктами освітнього процесу.

З позиції діяльнісного підходу, розвиток особистості класного керівника ґрунтується на теорії діяльності, тому розвиток його соціальної компетентності орієнтується на розвитку необхідних умінь: комунікативних, організаторських, контролю та самоконтролю

(Гільбух Ю.З., 1996). Соціальна компетентність класного керівника передбачає наявність сформованих комунікативних умінь на високому рівні, готовності до професійної комунікативної діяльності.

У основі педагогічного організаторського уміння класного керівника лежать знання і творчий підхід педагога до організаторської роботи, організаторські вміння тісно пов'язані з організаторською діяльністю взагалі та з усіма іншими групами умінь. Здатність до вирішення конфліктів та проблем розвивається на основі засвоєних загальних та професійних знань у даній сфері, розвитку спеціальних умінь і навичок.

Розвинена здатність до рольової гнучкості включає у себе систему соціально значущих знань та умінь застосовувати теоретичні знання у педагогічній діяльності. Ці вміння обумовлені самою сутністю соціальної компетентності.

У діяльності класного керівника почуття відповідальності поєднує його професійні зусилля із загальним інтелектуально-почуттєвим станом школяра. Професійна відповідальність класного керівника має узгоджуватися з його здатністю до прогнозування морального становлення та розвитку вихованця. Важливою рисою класного керівника є здатність сприймати позицію іншої людини (учнів, колег та ін.), вміння почути і зрозуміти співрозмовника, відтворити та інтерпретувати його думки, поведінку.

Соціальна компетентність як структурно-функціональне поняття має ієрархічну організацію. До рівнів розвитку соціальної компетентності класного керівника відносять: репродуктивний (низький), конструктивний (середній), творчий (високий). Світоглядний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний критерії дають можливість всебічно дослідити соціальну компетентність класного керівника, а репродуктивний, конструктивний та творчий рівні розвитку допомагають встановити ступінь сформованості кожного з показників соціальної компетентності.

Класний керівник – це ключова фігура в організації цілісного педагогічного процесу в конкретному класі. Він є його керівником та координує дії усіх об'єкт-суб'єктів, що беруть в ньому участь. Основні функції діяльності класного керівника – координуюча, розвиваюча та виховна – реалізуються через такі види роботи, як педагогічний моніторинг, проєктивна, організаторська та гностична діяльності. Відтворення цих видів діяльності розглядається через призму ділових, професійних, можливо, особистісних відносин з учнями, вчителями – предметниками, психологом, соціальним педагогом, батьками учнів.

Туріщева Л.В.

Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Ткаченко І.В.

КЗ ХСНВК № 7, м. Харків

СТВОРЕННЯ «ЖИВИХ КАРТИН» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Методика «Живі картини» відома давно і полягає в тому, що учасників гримують, а потім «героїв» картин «поміщають» у декорації. Створено низку програм, методичних посібників із цієї проблематики. Вплив створення «картини» на розвиток естетичного сприйняття молодших школярів вже вивчався, але ми використовуємо цю методику у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Проблема естетичного сприйняття розглядається спеціалістами різних наукових напрямків: культурологами, психологами, педагогами, мистецтвознавцями та ін. Зокрема, у роботах Л.С. Виготського, В.П. Зінченка, О.М. Леонтьєва, О.Р. Лурії, А.С. Макаренка, Н.В. Моляко, В.О. Сухомлинського, Б.М. Теплова, К.Д. Ушинського розкрито основи естетичного розвитку людини, підкреслено цілісність особистості, взаємозв'язок етичного та естетичного, указано стратегії формування естетичної культури людини.

Сприйняття творів мистецтва може досягати різного ступеня складності та повноти. Так, функціонування естетичного сприйняття, на думку П.М. Якобсона, має кілька етапів – від поверхневого сприйняття до усвідомлення сутності, глибинного змісту твору.

Перший етап – початкове осмислення твору митця: що зображено, які предмети, дійові особи, стосунки між героями, тощо.

Наступний етап – споглядання твору, занурення у «чуттєву стихію предмету». Як відомо, прагнення сприйняти чуттєве багатство, дане у творінні художника, спеціально його відчутти, є істотною особливістю художнього сприйняття. Це прагнення створює основи для переживання чуттєвої краси твору, його фарб, форм, звуків, тонких нюансів.

Таке занурення забезпечує наступний етап – сприйняття художнього образу в мистецькому творі, осягнення його сутності. Саме на цій сходинці сприйняття, на думку П. М. Якобсона, виникає жива, усвідомлена реакція на витвір мистецтва того, хто сприйняв і пізнав художній образ. У ході подальшого поглиблення сприйняття твору мистецтва «включається» вся людська особистість з її світоглядом, ідеалами, моральними почуттями, ставленням до життя.

Отже, на думку переважної більшості дослідників, сутність естетичного сприйняття – це процес цілеспрямованого впливу, формування здатності сприймати й бачити красу в мистецтві і житті, оцінювати її, розвивати естетичні смаки та ідеали особистості, розвивати здатність до

творчості, створення прекрасного. Задля розвитку естетичного сприйняття дитини необхідно приділяти увагу середовищу, в якому вона виховується, роду її діяльності. Важливий вплив на естетичне сприйняття здійснюють такі фактори, як: здібності, інтереси, життєвий досвід, асоціації реципієнтів, установки. Саме тому естетичне сприйняття не є механічним реєструванням сенсорних елементів, це – дійсно особлива здібність миттєво «схоплювати» дійсність.

Наша мета – дослідити роль методики «Живі картини» в розвитку естетичного сприйняття дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Створення «живих картин» є тим засобом навчання, який створює умови розкриття пізнавально-творчої активності та комунікативних можливостей дітей, сприяє розвитку емоційно-вольової сфери кожної дитини цього віку, створює загальну атмосферу доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху.

Ця методика дозволяє «зупинити неповторну мить», що в повсякденному житті зробити не можливо. Вона дає матеріал для самоаналізу, на основі якого дитина в змозі побачити свої почуття, емоції, дії.

Усі етапи роботи над створення «живих картин»: вибір об'єкта, його всебічне вивчення, робота над композицією, доповнення образу художніми елементами – формують у молодшого школяра спостережливість, естетичне сприйняття, художній смак, творчі та пізнавальні здібності, практичні навички. Безцінним є отриманий досвід спілкування, уміння працювати як самостійно, так і в колективі однолітків і дорослих. Без напруження, тиску виховується впевненість у свої сили, підвищується самооцінка.

Методика активізує пізнавальні та розумові процеси, спостережливість, ініціює мислення та мовлення, сприяє формуванню конкретних уявлень та понять, розвиває діалогічне мовлення, збагачує чуттєвий досвід, сприяє розвиткові «сприйняття почуттів».

Художньо-естетичне виховання шляхом створення «картин» передбачає цілеспрямований систематичний розвиток здатності дитини бачити красу навколишнього світу, вирішує ряд важливих завдань у формуванні естетичного ставлення, навичок творчого сприйняття, естетичних почуттів, художньо-творчих здібностей, основ естетичного смаку та передбачає взаємозалежність, взаємозумовленість таких компонентів:

- розширення художньо-теоретичних знань у галузі мистецтва;
- розвиток здатності адекватно сприймати дійсність, художні образи;
- організація творчої діяльності.

Можна визначити деякі функції методики «Живі картини»:

1. Комунікативна функція полягає у тому, що вона може передавати почуття і уявлення, бути засобом сприйняття, переробки та передачі

інформації.

2. Стимулююча функція пов'язана з тим, що при створенні та сприйнятті «живих картин» відбувається активізація різних сенсорних систем (кінестетичної, тактильної, зорової)

3. Смыслоформувальна функція полягає у здатності побачити сенс вчинків і переживань, не лише своїх власних, а й інших людей.

4. Експресивна функція реалізується як через сприйняття картин образотворчого мистецтва, так і через їх створення.

5. Організаційна функція пов'язана з тим, що дитина має здійснювати свій вибір і певним чином "вбудовувати" об'єкт сприйняття у систему особистих значень, співвідносити його зі своїми потребами та досвідом.

Розглянемо стимульний матеріал для проведення даної методики в аспекті створення «живої картини» з дітьми, які мають особливі освітні потреби. У ході психологічної роботи з дитиною необхідно продемонструвати картину та поставити кілька питань.

1. Який об'єкт на картині привернув увагу в першу чергу?
2. Який персонаж тобі сподобався найбільше?
3. Як ти розумієш зміст картини?
4. Які емоції викликає в тебе ця картина?
5. Чи виникли в тебе певні асоціації з життєвими ситуаціями, коли ти побачив цю картину?

Таким чином, ми зможемо отримати соціально-психологічну інформацію стосовно дитини: психологічний стан, взаємовідносини в сім'ї, з однолітками, особливості адаптації в новій соціальній групі і т. п.

Емоційно насичений матеріал залишає глибокий слід у душі дитини, який у майбутньому стане основою становлення естетичного сприйняття, естетичного виховання, смаку, ідеалу, стосунків, переживання, а з часом естетичне почуття до мистецтва.

Відзначимо, що запропонована методика у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби не тільки розвиває естетичне сприйняття молодших школярів, але виконує й інші педагогічні завдання.

Висновки. Педагогічними результатами застосування методики «живих картин» на заняттях з дітьми є наступні досягнення:

- активізація інтересу учнів не тільки до образотворчого мистецтва, але і до мистецтва взагалі. «Живі картини» - це синтез мистецтв;
- поліпшення психологічної атмосфери в класі, групі, досягнення нового рівня взаємин між учнями і викладачем. «Живі картини» - це колективний вид мистецтва;
- формування розкутої, товариської людини, що володіє тілом, вміє розуміти свого партнера. «Живі картини» - це мистецтво спілкування;
- розвиток пам'яті, уваги, почуття простору, розуміння різних психологічних станів.

Трушик О.В.

*Національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди
м. Харків*

ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ПСИХОЛОГІВ ДО СПРИЙНЯТТЯ РОЗМАЇТТЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Останні зміни в законодавстві, підписання президентом закону Про Освіту ясно показали, що інклюзивній освіті в Україні бути. Тепер справа тільки за впровадженням інклюзивних технологій на місцях. Вхідження дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір викрило багато страхів та стереотипів, які існують в нашому суспільстві взагалі, та в освітній спільноті зокрема. Втілення всього нового проходить певні процеси опору та прийняття. Міфи, страхи, стереотипи, брак знань, навичок, компетенцій та несприйняття філософії інклюзії та індивідуального розмаїття з боку педагогічно-психологічної спільноти можуть гальмувати цей процес. Тому так важливо дослідити проблеми та сформувані програми підготовки спеціалістів, щоб подолати ці перешкоди.

На III Міжнародному конгресі зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення», який проходив у Києві в 2017 році, Марина Порошенко озвучила цифру в 20% дітей. Це кількість дітей в Україні, яка має труднощі з навчанням по тим чи іншим причинам, потребують підтримки у навчанні. За даними United States Environmental Protection Agency на сьогоднішній день 15% дітей (в США) від 7 до 15 років страждають якимось розладом нервової системи, розладом процесу навчання (СДУГ, аутизм, ДЦП, порушення інтелектуального розвитку, труднощі шкільного навчання, тики, зниження слуху і т.ін.). За даними ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я) тільки 20% дітей народжується відносно здоровими.

Така статистика свідчить про те, що ми не можемо надалі ігнорувати таку кількість дітей з особливими освітніми потребами, їх право на освіту, право їх батьків обирати заклад та форму освіти. Ми повинні задатись питаннями реалізації універсального дизайну в архітектурі шкільних будівель, індивідуалізації освітнього процесу, адаптації та модифікації учбових матеріалів, освітнього середовища та, особливо, підготовці усіх фахівців до супроводу дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому процесі.

У рамках попередніх досліджень було виявлено, що у ході втілення інклюзивного навчання багато уваги приділяється підготовці вчителів, їх компетенціям, взаємодії з батьками та всією мультидисциплінарною командою супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Але дуже гостро стоїть також підготовка психолога, як основного спеціаліста, який буде спостерігати та направляти розвиток дитини, керувати створенням освітнього середовища, індивідуалізації освітньої програми, допомагати вчителю в адаптації та модифікації програми, учбових матеріалів та керувати психолого-корекційним процесом.

Проблеми та питання підготовки вчителів до інклюзивного навчання описані в літературі та посібниках (Наприклад, «Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие» / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др.; «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб.» / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві)

Також багато матеріалів є в напрацюваннях Канадсько-українського проекту www.education-inclusive.com, www.ussf.kiev.ua, окремо можна згадати посібник «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», 2011 за загальною ред. д. пед. н., проф. Колупаєвої А.А.

Але, на наш погляд, не досить уваги приділяється підготовці інших фахівців супроводу, наприклад, психологів. В супроводі дітей в інклюзивній освіті велику роль грає фахова допомога психологів. Для їх підготовки потрібно ввести модулі, де їх будуть навчати знанням про відхилення у розвитку, психологічні особливості уразливих груп, основи корекційної роботи, роботи з кризовими психологічними станами, особливостям підтримки дітей в складних життєвих обставинах. Особливу роль тут виконують спеціальні тренінги, які направлені не тільки на підвищення психологічних знань, але й компетенцій з корекційної педагогіки та спеціальної психології. Зміст навчальної програми ВУЗів та тренінгів з інклюзивної освіти має бути направленим на прийняття філософії інклюзії, удосконалення вмінь спостерігати за дитиною, фіксувати зміни в поведінці, в динаміці засвоєння програми, вміння організувати супровід з максимальною ефективністю для розвитку дитини.

Слід враховувати, що психолог надає фахову допомогу не тільки дитині з особливими освітніми потребами, але й усім учасникам процесу інклюзивного навчання: вчителі, батьки дитини, колектив однолітків, спільнота батьків усіх дітей класу, асистенти вчителя, логопеди, соціальні працівники, дефектологи. Вирішення таких задач вимагає високого рівня компетентності, підготовки фахівця і особистісних якостей, високого рівня усвідомлення важливості своєї роботи.

Удовенко М.В.

*Национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды,
г. Харьков*

ГЕНДЕРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ В ВЕРБАЛЬНОМ ПОВЕДЕНИИ РЕСПОНДЕНТОВ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА НА СЛОВО-СТИМУЛ «ЮМОР»

Интерес к игривости как личностному свойству обусловлен, прежде всего, тем, что игривость лежит в основании игровой компетентности, которая является неотъемлемой частью профессионализма будущих психологов. Исследуя игривость и игровую компетентность, опираясь на теоретические и эмпирические исследования ученых, чей предмет изучения совпадает с кругом наших интересов, анализируя компоненты шкал опросников игривости, высокочастотные реакции крупнейшей выборки из 4,795 респондентов и выделенные психолингвистические значения, было

выделено компоненты игривости: «сензитивность», «воображение», «чувство юмора», «легкость», «флирт», «шаловливость», «фьюг».

Одним из компонентов игровой компетентности является чувство юмора. Психологические особенности понимания и использования юмора именно как компонента игровой компетентности (или компонента игривости) отражаются, во-первых, во взаимосвязи игривости и юмора с психологическим благополучием взрослого человека, а, во-вторых, положительной корреляции относительно здоровых или адаптивных стилей юмора с игривостью.

«Новый словарь русского языка» Ефремовой Т.Ф. определяет юмор как: 1. Добродушный смех, незлобивая насмешка.// Отношение к чему-либо, проникнутое таким настроением. 2. Прием в произведениях литературы и искусства, основанный на изображении чего-либо в комическом, смешном виде.// Совокупность художественных произведений, проникнутых таким отношением к действительности. Однако, по нашему мнению, за пределами этой дефиниции остается ряд ассоциаций, обусловленных не только языковой картиной мира, но и особенностями женского и мужского восприятия данного стимула. Именно поэтому, выделения гендерных различий в вербальном поведении респондентов молодого возраста было решено проводить по результатам свободного ассоциативного эксперимента на слово-стимул «юмор».

Под **вербальным поведением** мы понимаем «поведение, которое включает вербальные реакции, такие как говорение, реагирование на слова, запоминание вербального материала и т. д.» (Оксфордский толковый словарь по психологии, 2002).

Под **языковым сознанием** понимаем «совокупность психических механизмов порождения, понимания речи и хранения языка в сознании, то есть психические механизмы, обеспечивающие процесс речевой деятельности человека» (Стернин, 2005). Заметим, что такой подход к определению языкового сознания изучает и описывает его на психолингвистическом уровне.

С целью выявления специфических черт вербального поведения испытуемых по половому признаку были построены «мужское» и «женское» ассоциативные поля на стимул «юмор».

Таким образом, основанием для выделения специфических черт испытуемых женского/мужского пола, отраженных в тех или иных лексемах, послужило отсутствие последних в «мужском»/«женском» ассоциативном поле. Так, например, у женщин специфические черты нашли свое выражение в таких лексемах как «*Настроение*», «*Лига Смеха*», «*Теплота*», «*Цирк*», «*Глупость*», «*Интеллект*», «*Краски*», «*Сарказм*», у мужчин – «*Политика*», «*Петросян*», «*Тупой*», «*Чувство*», «*игра*», «*стеб*». Уникальных, единичных реакций мужчины дали больше, чем женщины. В тоже время характер ответов женщин более индивидуальный и менее

стереотипний. Для описання концепта «юмор» жінчини використовували переважно оцінювальні визначення, чоловіки ж навпаки – перцептивні. Можна утвердити, що відповіді респондентів жіночої статі мають більш емоційний характер, в той час як форми мовної поведінки чоловіків можна інтерпретувати як емоційно-нейтральні. Аналіз окремих реакцій підтверджує цю гіпотезу, а також те, що серед реакцій жінок переважають метафори. По результатам порівняльного аналізу найбільш часто експліцируваних в жіночому і чоловічому асоціативному словнику універсальних реакцій не було виявлено помітних відмінностей. Відмінності спостерігаються тільки в порядку асоціативного ряду. Порівняльний аналіз унікальних асоціатив дає можливість виділити найбільш значимі з позиції гендерної асоціативності, до яких належать: «політика», «тупий», «чуттєвий», «ігра» - у чоловіків, «настрій», «теплота», «цирк», «глухість» - у жінок.

Слід зауважити, що серед реакцій як у чоловіків, так і у жінок зустрічаються реакції з від'ємною конотацією, В цілому ж в стосунку респондентів до стимулу «юмор» переважає емоційно-позитивна оцінка.

Чепелєва Н.І., Підчасов Є.В.

*Еаціональний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
м. Харків*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У сучасному суспільстві більшу частину інформації людина отримує за допомогою як традиційних (друкованих видань, радіо, кіно, телебачення), так і новітніх засобів масової комунікації з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (комп'ютерно опосередкованого спілкування, Інтернет, мобільної телефонії), стрімкий розвиток останніх потребує підготовки особистості до вмілого, а головне безпечного користування ними. Адже в епоху Інтернету, коли знання всього світу здаються доступними, ніхто не може контролювати потік інформації до аудиторії. І тут разом зі свободою слова приходить всюдозволеність, неякісна медіапродукція. Наслідком цього в Україні постало гостре питання розвитку медіаосвіти, яка дасть знання про механізми маніпулювання психікою людини, що дозволять протистояти незаконним вторгненням в особистість, способи захисту себе. Не можна просто забороняти ту чи іншу інформацію. Потрібно вчити і дітей, і дорослих медіаграмотно опрацьовувати інформацію. Адже якщо не можна змінити медіа, треба змінити їхню аудиторію.

На взаємодію з різноманітними медіа (телебачення, Інтернет, кіно,

преса, радіо) припадає вагома частка вільного часу громадян, чим зумовлюється значний вплив медійних засобів на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь. Будучи активними користувачами різних медіа, школярі, однак, не завжди розуміють справжній зміст повідомлення, мотиви і механізми його створення, можуть свідомо уникати необхідних, але складних освітніх програм.

Саме впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес і дошкільних, і позашкільних, і загальноосвітніх навчальних закладів України сприятиме розв'язанню проблеми підготовки людини до спілкування із засобами масової комунікації під час соціалізації, а це у свою чергу дозволить, по-перше, захистити дітей від потенційно шкідливих ефектів медіа, по-друге, виховати споживача медіа, котрий міг би ефективно задовольняти свої інтереси, використовуючи їх.

Термін «медіа» (від лат. «media» - засіб) використовується в сучасному світі як аналог поняття засобів масової інформації та комунікації, куди входять друк, малюнок, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет. При цьому електронні медіа розглядаються як комплексний засіб освоєння людиною навколишнього світу (в його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах).

У багатьох країнах світу вже з початку 50-х років ХХ століття надавалася велика увага розвитку медіаграмотності, щоб підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття різної інформації, аналізу її, усвідомлення наслідків її дії на психіку, опановувати засоби спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів. Розроблена термінологія медіа, сформульовано поняття «медіаосвіта».

Ключові аспекти й концепції медіаосвіти були обґрунтовані в роботах видатних британських учених-медіапедагогів К. Безелгет, Е. Харта, Дж. Баукера і позначені як «мова медіа», «категорія медіа», «агентства медіа», «технології медіа», «аудиторія медіа», «сприйняття зображення/репрезентація медіа». У різні роки проблемі медіаосвіти були присвячені дослідження Л. Баженової, О. Баранова, О. Бондаренко, І. Вайсфельда, Л. Зазнобіної, І. Льовшиної, Ю. Лотмана, С. Пензіна, Г. Полічко, А. Спічкина, Ю. Усова, О. Федорова, А. Шарікова та інших медіапедагогів Росії.

Схвалення Концепції впровадження медіаосвіти в Україні постановою Президії Національної академії педагогічних наук України від 20 травня 2010 року (протокол № 1-7/6-150) свідчить про те, що медіаосвіта визнана важливою складовою модернізації освіти. Реалізація вищезазваної Концепції потребує комплексного підходу до створення в Україні ефективної системи медіаосвіти, ураховуючи, що в Україні вона досі залишається фрагментарною, здійснюється переважно стихійно з ініціативи

ентузіастів, педагогів-новаторів за явного браку інтеграції цих зусиль в ефективну освітню систему

У цих умовах загальна середня освіта України, як найтриваліша і обов'язкова складова безперервної освіти, вимагає радикальних змін та модернізацій. Сучасна загальноосвітня школа функціонує в особливих умовах, специфіку яких багато в чому визначає глобальний процес інформатизації суспільства, культури, освіти. Поліпшення якості освіти є необхідною умовою формування інформаційного суспільства та конкурентоспроможної економіки.

Масштаби впливу Інтернет-технологій та медіа на різні сфери життя зростають з кожним днем. Це ставить нові завдання перед освітньою системою, вимагає від людини не тільки знання сучасних технічних пристроїв передачі інформації та вміння з ними працювати, але й певного рівня критичного мислення, навичок самостійної роботи, творчих здібностей і т.ін. Особливу цінність набуває здатність орієнтуватися в єдиному освітньому просторі та особистому інформаційному полі. Інформатизація освіти передбачає перегляд традиційно сформованих систем, змісту і методів навчання в контексті використання різних медіазасобів. Вимагає подолання наявних перешкод: некомпетентності користувачів із питань медіаосвіти та відсутності науково-методичної бази щодо запровадження медіаосвіти в навчальні заклади.

Дослідження Л.С. Зазнобіної, А.А. Журіна, А.В. Федорова показують, що за допомогою засобів масової інформації підлітки не шукають знання, які їм «не додали в школі», – на перше місце виходить бажання розважитися. Однак багато медіа виконують навчальні, просвітницькі, виховні функції. До них належать, зокрема, телевізійні програми, Інтернет-сайти, присвячені викладанню шкільних дисциплін. Але цей освітній потенціал використовується недостатньо, його вплив на особистість стихійний і безсистемний.

Саме це зумовило напрямок нашого дослідження у відповідності до дослідно-експериментальної роботи на регіональному рівні за темою «Науково-методичні засади впровадження медіаосвіти в систему навчально-виховної роботи навчальних закладів Харківської області» на 2013-2018 рр., наказ Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації від 22.11.2013 № 700 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи в Харківській області на базі загальноосвітніх навчальних закладів і надання їм статусу експериментальних навчальних закладів регіонального рівня» та програми експерименту, затвердженої на засіданні науково-методичної ради Харківської гімназії №6 «Маріїнська гімназія» (протокол № 4 від 24.11.2013).

Предмет дослідження: зміст і психолого-педагогічні технології використання мультимедійних засобів у навчально-виховному процесі, визначення їх впливу на становлення особистості.

Таким чином, потреба практичної реалізації основоположних засад Концепції впровадження медіаосвіти в Україні та подолання перешкод на шляху досягнення висунутих завдань зумовлює доцільність створення програми освітньо-експериментальної роботи з упровадження медіаосвіти, що дозволить забезпечити всебічну підготовку дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування в них медіаобізнаності, медіаграмотності й медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Шашенков Д. М., Кондрацька Л.В.

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради, м. Харків

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СТРЕСУ

В ХХІ столітті, незважаючи на високий щабель цивілізації та стрімкий технологічний розвиток, а інколи й через них, люди все частіше потрапляють в ситуації, які загрожують їх психічному здоров'ю. За даними Київського міжнародного інституту соціології, в 2015 році 64% українців опинилися в тяжких стресових ситуаціях, найбільш розповсюдженими є: важка хвороба близьких або їх смерть, відчуття безпорадності, важкі хвороби та операції, втрата роботи тощо. Темп і ритм життя, повсякденні конфліктні ситуації, нагромадження невіршених проблем та багато інших буденних ситуацій також можуть призвести до психічного перенапруження, крайньою формою прояву якого є стрес. Таким чином, пошук ефективних шляхів подолання стресового стану є особливо актуальною проблемою.

Питання стресу, його факторів, особливостей, впливу на особистість є темою наукових досліджень вітчизняних вчених-психологів, серед яких особливо слід відмітити наступних: В. І. Алещенко, М. І. Д'яченко, О. Г. Караяні, М. С. Корольчук, П. О. Корчемний, П. П. Криворучко, В. В. Сисоєв, В. В. Стасюк, О. О. Теличкін, Е. П. Утлік, М. Ф. Феденко, О. Ф. Хміляр тощо.

Основоположником поняття «стрес» є В. Б. Кеннон. Стрес – це певний емоційний стан, що зумовлений неочікуваною та напруженою ситуацією (І. І. Русинка, 2007).

Під стресом ми розуміємо: порушення спокою, що виникає усередині людини як реакція на певну ситуацію або діяльність, як зовнішню, так і внутрішню; напружений стан людини, що детермінований дією емоційно-негативних та екстремальних чинників зовнішнього середовища; реакцій організму на ненормальні ситуації.

Дослідники виділяють два основні види стресу: фізіологічний і психологічний. Психологічний стрес, в свою чергу, поділяється на три види: інформаційний, емоційний та комунікативний. Вчені також окремо розглядають професійний, бойовий, спортивний, травматичний, посттравматичний та інші види стресів.

Фізіологічний стрес – це реакція організму людини на безпосередній вплив фізичного або хімічного стимулу. Наслідком дії даного стресу є зміни у функціонуванні фізіологічних систем.

Психологічний стрес включає складні системи психічних процесів, що опосередковують вплив стресового фактора на організм і психіку людини. Наслідком дії даного стресу є зміни в емоційних станах, мотиваційній діяльності, протіканні психічних процесів; порушення рухового і мовного апарату.

Інформаційний стрес зумовлений інформаційним перевантаженням (людина не встигає обирати правильні рішення в необхідному ритмі) або інформаційним голодом (людина відчуває брак необхідної інформації).

Емоційний стрес актуалізується в ситуаціях безпосередньої загрози, особистої образи, небезпеки, тривоги тощо.

Комунікативний стрес детермінований наявними проблемами спілкування і взаємодії в колективі (М. В. Григор'єва, 2006).

Поняття «психологічний стрес» було вперше запропоновано дослідником Р. С. Лазарусом. На його думку, це стан надмірної психічної напруженості та дезорганізації поведінки людини, який розвивається через вплив екстремальних факторів соціального, психологічного, екологічного, політичного, економічного і професійного характеру (Р. С. Лазарус, 1989).

Протидія стресу або копінг – психологічне подолання, яке включає комплексну протидію дезадаптації і стресовим станам (Г. В. Ложкін, І. О. Блохіна, 2016). Вітчизняним аналогом поняття «копінг» є стресостійкість.

Дослідники Г. В. Ложкін та І. О. Блохіна виокремлюють наступні шляхи подолання стресу:

1. Безпосередня взаємодія зі стресором, вплив на проблему.
2. Зміна ставлення до проблеми, інше бачення її суті: переоцінка, соціальне порівняння, уникання, гумор.
3. Прийняття проблеми і зменшення ефекту стресу: ліки; релаксація; фізичні вправи; активний відпочинок.
4. Комплексні способи: благодійність; звернення до релігії; зміна способу життя (Г. В. Ложкін, І. О. Блохіна, 2016).

Вважаємо, що ефективними і легкими в опануванні є наступні методи подолання стресу: арт-терапія (малюнкова терапія, лялькотерапія, музикотерапія, пісочна терапія тощо), вправи, спрямовані на корекцію дихання, ароматерапія, фітотерапія, бібліотерапія, пет-терапія, систематичне заняття власним хобі тощо.

Отже, в умовах сучасного життя стрес постійно супроводжує людину. Психологічний стрес є доволі розповсюдженим, що детермінує актуальність пошуку ефективних шляхів його подолання, серед яких найбільш ефективними є зміна погляду на проблему, прийняття проблеми, зменшення ефекту стресу, зміна способу життя та різні терапевтичні методи.

Шовкова О.Д.

*Національний університет «Острозька академія»,
м. Острозь*

ПРОБЛЕМА ІЛЮЗІЇ МИСЛЕННЯ В МЕТАКОГНІТИВНОМУ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО

Відомо, що процес мислення відіграє суттєву роль у навчальній діяльності студентів. Особливості мислення виявляються насамперед в індивідуальних відмінностях та операціях мислення. Проте усі студенти в більшій чи меншій мірі роблять помилки під час аналізу та обробки інформації, відхиляючись від деякого об'єктивного та «правильного» стандарту. Ця невідповідність їй призводить до систематичних помилок у мисленні, що отримала назву «ілюзія мислення».

Це шаблонне відхилення виникає на основі дисфункціональних переконань, впровадженнях у когнітивні схеми (концептуальні структури), що використовуються людьми стосовно усвідомлення світу та оточуючих людей. Ми навіть не усвідомлюємо, що подібні спотворення існують, і відповідно не можемо оцінити те, як вони впливають на наше сприйняття реальності (Беляєва, Е.Р., Кунафина Г.А., 2016).

Чим більше студенти знають про свої мисленнєві процеси, тим більше вони можуть їх контролювати. Самосвідомість сприяє саморегуляції. Планування навчального завдання, його оцінка, підтримка мотивації, як вважають дослідники, сприяють формуванню метакогнітивних навичок у студентів (Кобзев Р.А., 2013).

Чи можна покращити результати навчання студентів, враховуючи метакогнітивні процеси? Операційні структури мислення діють в автоматизованому режимі, їх неможливо зупинити (на нашу думку) без спеціально сформованої мети метакогнітивної дії. Здійснюючи помилку завдяки інтуїтивному мисленню ми не усвідомлюємо її як помилку виключно через автоматизацію усього мисленнєвого процесу. Фундаментальною причиною є те, що логічна система мислення не стежить за операційною (автоматизованою) мисленнєвою системою. Психологічний парадокс полягає у тому, що якби логічна система постійно аналізувала операційну систему, то наша мисленнєва діяльність мала б реалізовуватися на рівні мисленнєвих дій (що є усвідомленими, розгорнутими, логічно-структурованими), проте успішна діяльність у такому плані відбуватися не може. Це призводить до прямого збою життєдіяльності (Канеман Д., 2018; Пасічник І.Д., 2015).

У контексті когнітивних досліджень навчальної діяльності студентів метакогнітивний моніторинг розглядається як система навичок, що дозволяє студентам відстежувати власну пізнавальну активність та її результати у процесі вирішення різних типів завдань. Дослідження метакогнітивного моніторингу зазвичай являють собою оцінку різного типу метакогнітивних

суджень, що формуються суб'єктами стосовно успішності вирішення того чи іншого пізнавального завдання. Процеси метакогнітивного моніторингу являються важливою умовою корекції суб'єктом власної пізнавальної активності (Фомин А. Е., 2012).

Важливу роль у процесі формування ефективного метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності студентів відіграють особистісні характеристики, адже метакогнітивні процеси в навчанні необхідно розглядати в контексті їхньої включеності в цілісну навчальну активність студента та крізь призму співвіднесення з його особистісними характеристиками (Августюк М. М., 2015).

У нашому подальшому дослідженні проблема ілюзії мислення в метакогнітивному моніторингу буде актуалізована стосовно реальності існування способів її подолання у навчальній діяльності студентів ЗВО.

Щербунова Ю.О.

*Українська інженерно-педагогічна академія,
м.Харків*

ЕМОЦІЙНІ СТАНИ СТУДЕНТІВ У СИТУАЦІЇ ІСПИТУ

За останні роки в психології приділялося багато уваги вивченню деяких яскраво виражених психічних станів: стресу, тривоги, ригідності і, нарешті, фрустрації. Зарубіжні дослідники по відношенню до цих явищ часто уникають терміну «стан», але фактично мова іде саме про стани, які за певних умов на деякий час відкладають відбиток на все психічне життя, якщо говорити мовою біології, є цілісними реакціями організму в його активному пристосуванні до середовища. Протягом багатоміліардної історії дослідження емоції були в центрі уваги вчених-філософів (Р. Валетт, І. Кант та ін.), психологів та педагогів (Л. І. Божович, В. Вундт, Б. І. Додонов, П. В. Симонов, П. М. Якобсон та ін.). Проблемі емоцій присвячено чимало праць як у зарубіжній, так і у вітчизняній психології (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, В. К. Вілюнас, П. Фресс, Р. Лазарус та ін.).

Метою здійсненого емпіричного дослідження було визначення особливостей емоційних станів студентів у ситуації іспиту. У дослідженні брали участь 40 осіб, з них 20 студентів-психологів УПА та 20 студентів ХНАДУ, віком від 18 до 23 років. Для проведення дослідження був розроблений методичний комплекс із п'ятих методик: 1) Перелік психічних станів, створений О.О. Прохоровим; 2) Тест диспозиційного оптимізму (ТДО) Т. О. Гордєєвої, О. О. Сичова, Є. М. Осіна; 3) Опитувальник імпліцитних теорій інтелекту К. Двек (у модифікації Т. В. Корнілової, С.Д. Смірнова); 4) Шкала діагностики імпліцитних теорій здібностей (К. Двек, адаптація Т.О. Гордєєвої); 5) Опитувальник «Академічна саморегуляція» Р. М. Райана, Д. Р. Коннелл в адаптації М.В. Яцюк.

Було з'ясовано, що студенти поділяються на три типи: 1) з середніми показниками академічного контролю, низькими показниками академічної

самооефективності; 2) з високими показниками академічного контролю та середніми показниками академічної самооефективності; 3) з середніми показниками академічного контролю та академічної самооефективності.

Визначено прямий зв'язок академічної самооефективності та академічного контролю з академічною саморегуляцією та оптимізмом. З'ясовано, що диспозиційний оптимізм та академічна саморегуляція мають велике значення для студента в ситуації іспиту.

Яковенко Н.О.

*Національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди,
м. Харків*

ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ДО РИЗИКУ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Емпіричне дослідження мало за мету дослідити особливості схильностей до ризику студентів з різним рівнем ПСК (психосоматичної компетенції). Було вирішено задачі, пов'язані з встановленням діагностичних критеріїв, які визначають структуру готовності до ризику та можливих шляхів цілеспрямованого формування у студентів готовності до поміркованого і контрольованого ризику.

У роботі застосовані теоретичні та емпіричні методи аналізу проблеми. В методичний комплекс для діагностування особливостей готовності студентів до ризику включено методики: «Самооцінка схильності до екстримально-ризикованої поведінки» (М.Цукерман), методика незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я».

В результаті теоретичного аналізу визначено, що схильність багатьох студентів до необгрунтованого ризику, до необачних ризикованих дій створює загрозу розвитку девіантного варіанту особистісного становлення (В. Волков, В. Ядов, С. Головаха, О. Яницький).

При емпіричному дослідженні не виявлено зв'язку між індивідуальними показниками схильності до ризикованої поведінки та проявами психосоматичної компетентності у студентів на статистично значимому рівні. Здебільшого їх ПСК ґрунтується на загальній обізнаності та інтрацептивності.

Рекомендації до результатів: зв'язок між особливостями схильності до ризикованої поведінки та ознаками психосоматичної компетентності є. Розроблена програма була впроваджена у формі тренінгу. У контрольному дослідженні підтверджено ефективність впровадженої програми; отже її можна рекомендувати для закладів вищої школи.

Яланська С. П.

*Національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,
м. Полтава*

ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Нині освітній процес повинен мати на меті змістове, системне забезпечення розвитку особистості, що володіє творчою компетентністю. Заклад вищої освіти сьогодні має бути зорієнтований на якісні зміни в особистості майбутнього педагога.

На основі узагальнень ідей про розвиток творчої особистості розроблено цілісну концепцію розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базисом якої є генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості за С.Д. Максименком. Окреслено зміст, структуру, засоби розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя. Під творчою компетентністю майбутнього вчителя, ми розуміємо найвищий рівень розвитку професійної компетентності, коли людина здійснює професійну діяльність на творчій основі стабільно і неперервно. Структура розвитку творчої компетентності майбутнього вчителя базується на основних компонентах професійної компетентності: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду. Показниками досягнення творчої компетентності є ціннісно-педагогічна, мотиваційна, психолого-педагогічна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна компетенції, вербально-комунікативна, невербальна, компетенція самовдосконалення, понятійне та творче мислення.

На основі визначених показників, критеріїв, психологічних та педагогічних засобів розроблено зміст та основні етапи розвитку творчої компетентності майбутніх учителів у навчально-виховному процесі. Розвиток творчої компетентності майбутніх учителів має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та розвивального етапів. Розвивальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у навчально-виховному процесі ЗВО: а) психологічні: розвиток творчого мислення; прагнення до самовдосконалення; розвиток педагогічного спілкування вчителя як творчого процесу; мотивація до самостійного творчого опрацювання матеріалу; розвиток творчих здібностей у діяльності; розвиток фахової підготовки, понятійного мислення; б) педагогічні: організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості; забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку; встановлення партнерського педагогічного спілкування; забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу; діяльності, активності та креативності під час занять; організація навчального процесу з метою більш глибокого оволодіння студентами навчальним матеріалом.

Розроблено програму розвитку творчої компетентності майбутніх

учителів, що передбачає створення спеціального навчально-виховного середовища у процесі підготовки вчителів у ЗВО з наступними характеристиками: а) установка на особистісно-розвивальний компонент (ціннісно-педагогічна, мотиваційна компетенції); б) установка на діяльнісно-розвивальний компонент творчої компетентності (психолого-педагогічна, організаційна, методична компетенції); в) формування та розвиток педагогічного спілкування як творчого процесу на основі вербально-комунікативної, невербальної компетенції; д) установка на фахове зростання на основі дидактичної, інформаційної компетенції, понятійного мислення; е) поглиблення опанування педагогічного досвіду (розвиток творчого мислення, компетенції самовдосконалення).

Важливою для ефективного впровадження програми є інтеграція психолого-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти. Організаційно-методичними умовами сприяння розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, які забезпечує програма, є:

- організація навчальної діяльності, у ході якої студенти реалізують себе як творчі особистості;

- забезпечення конструктивного постійного зворотного зв'язку;
- встановлення партнерського педагогічного спілкування;
- забезпечення мотивації до дослідницької діяльності, активності та креативності під час занять.

Основні психологічні умови розвитку творчої компетентності майбутніх учителів, передбачені програмою, включають: особливості структури педагогічної діяльності; саморегуляцію; педагогічну активність; готовність до професійної творчості.

Структурно програму розвитку творчої компетентності майбутніх учителів поділено на блоки (табл. 1).

Таблиця 1

Програма розвитку творчої компетентності майбутніх учителів		
№ блоку	Назва блоку	Основні психолого-педагогічні засоби
1.	Розвиток професійних цінностей і мотивів творчої діяльності	1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Мотивація самостійного творчого пошуку». 4. Ділова гра «Я та мої професійні цінності». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.

2.	Оволодіння організаційно-методичною базою	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Вольові зусилля та творча діяльність особистості». 4. Вправа «Банк ідей – я володію творчими здібностями». 5. Дидактичне завдання «Творчі припущення». 6. Підведення підсумків.
3.	Оволодіння педагогічним спілкуванням	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Диалогічне спілкування майбутнього вчителя». 4. Вправа «Банк ідей – я хороший співрозмовник». 5. Дидактичне завдання «Креативний репортер». 6. Підведення підсумків.
4.	Оволодіння змістовими поняттями	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Вправа «Розвиток фахової підготовки». 4. Вправа «Поясни поняття». 5. Рубрика «Чи знаєте, Ви, що...?». 6. Підведення підсумків.
5.	Набуття досвіду педагогічної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вступне слово ведучого. 2. Вироблення та прийняття правил роботи. 3. Ділова гра «Розвиток творчого мислення». 4. Вправа «Банк ідей – я самовдосконалююся». 5. Дидактичне завдання «Текст для творчого аналізу». 6. Підведення підсумків.

З таблиці 1 зрозуміло, що програма складається із сукупності блоків, які представлені психолого-педагогічними засобами, спрямованими на розвиток готовності до адекватного і повного пізнання власних творчих можливостей та педагогічної творчості. Програма передбачає забезпечення психологічних умов та чинників, що активізують творчу, пізнавальну діяльність студентів. Майбутні вчителі осмислюють уявлення, що склалися про себе та інших. Учасники програми отримують інформацію про те, як вони виглядають в очах інших людей; як їх дії та вчинки сприймаються іншими.

Програму було впроваджено у навчальний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Криворізького державного педагогічного університету, Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського; загальноосвітніх навчальних закладів м. Полтави: ЗОШ I-III ступенів № 7 імені Т.Г. Шевченка, ЗОШ I-III ступенів №38);

Полтавської області: Ромоданівської ЗОШ I-III ступенів; Водянобалківської ЗОШ I-III ступенів (довідка № 257 від 11.05.2011 р.); Диканської гімназії № 1 імені М.В. Гоголя та інших закладах освіти України.

Зміст програми розкрито в авторській монографії «Психологічні засади розвитку творчої компетентності майбутніх учителів біологічних дисциплін» (Яланська, 2010), навчальному посібнику «Психологія творчості» рекомендованому Міністерством освіти і науки України (лист № 1/11-7542 від 20.05.2014) (Яланська, 2014, 2018).

Практична реалізація програми здійснюється під час кураторських занять зі студентами, засідань психологічних гуртків, під час навчальних занять з фаху і вивчення окремих курсів «Психологія», «Психологія творчості», «Психологія вищої школи», «Вікова та педагогічна психологія», «Вікова психологія» та ін.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Антонюк Є.С.**, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків
- Аркатова Олена Сергіївна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Артеменко Валерія Ігорівна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Астахов Володимир Михайлович** – доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри акушерства і гінекології, Донецький національний медичний університет МОЗ України, м. Краматорськ
- Бабатіна Світлана Іванівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології, Херсонський національний університет, м. Херсон
- Базалій О.А.**, Херсонський національний університет, м. Херсон
- Балабай Ірина Семенівна** – викладач кафедри англійської філології Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Балинська Марина В'ячеславівна** – Практичний психолог, Харківська гімназія № 13 Харківської міської ради Харківської області
- Бацилєва Ольга Валеріївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця
- Березка Софія Вікторівна** – асистент кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ
- Беляєва Карина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, практичний психолог-методист, Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я.Підкопая Харківської районної ради Харківської області
- Білоцерківська Юлія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків
- Бойченко Аліна Олегівна** – студентка, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків
- Большакова Анастасія Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Харківської державної академії культури, м. Харків
- Бостан Лариса Вікторівна** – магістрантка Херсонського державного університету, м. Херсон
- Бочелюк Віталій Йосипович** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету, м. Запоріжжя
- Бужинська Світлана Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків
- Бурейко Наталія Олександрівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Варава Людмила Анатоліївна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Маріупольський державний університет, м. Маріуполь
- Вдовіченко Оксана Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, ДЗ «Південноукраїнський

- національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса
- Галата Оксана Станіславівна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Галушко Світлана Миколаївна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Ганаго Гея Юріївна** – магістрант, Криворізький державний педагогічний університет, місто Кривий Ріг
- Ганущак Руслан Іванович** – магістр кафедри психології філософського факультету Львівського національного університету імені Івана Франка
- Гога Наталія Павлівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціології, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія», м. Харків
- Гончар Наталія Олегівна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вчитель-дефектолог ХЗОШ №138, м. Харків
- Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна** – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Гребенюк Наталія Олександрівна** – методист центру практичної психології, соціальної роботи та здорового способу життя КВНЗ «Харківська академія безперервної освіти», м. Харків
- Грицук Оксана Вікторівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, Горлівський інститут іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Бахмут
- Грянник Дарина Олександрівна** – магістрант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, практичний психолог ХСШ № 62, м. Харків
- Гуксян Кристина Олександрівна** – аспірант кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, КНБК № 81, м. Кривий Ріг
- Дівінець Данило Сергійович** – магістр, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ
- Даниленко Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків
- Даниленко Наталія Миколаївна** – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Даніліч-Скакун Алла Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки, психології та менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків
- Дворніченко Лариса Леонідівна** – кандидат філософських наук, доцент кафедри практичної психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми
- Дворовенко Ірина Вікторівна** – практичний психолог, Машівський опорний навчальний заклад (ЗОШ І-ІІІ ступенів), Полтавська область
- Дзюбич Олени Миколаївна** – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Діаб Набіл** – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків
- Дорожко Ірина Іванівна** – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри

філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Доценко Вікторія В'ячеславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології, Національний університет внутрішніх справ, м. Харків

Жданок Людмила Олексіївна – старший викладач кафедри методики змісту освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В. Остроградського, м. Полтава

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. Є. Жуковського «ХАІ», м. Харків

Жукова Людмила Володимирівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, практичний психолог, Спеціалізований центр для дітей із особливостями розвитку «ЛАДО», м. Харків

Жукова Надія Сергіївна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Задорожна Ірина Сергіївна – магістрантка, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Зайцева Ольга Олександрівна – аспірантка кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Зарудська Тетяна Анатоліївна – практичний психолог, Полтавський спеціалізований навчально-виховний комплекс № 10, м. Полтава

Захаревич Наталія Василівна – аспірантка Національного університету «Острозька академія», м. Вінниця

Зіза Євгенія Олександрівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Зуєв Ігор Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Касумова Ольга Сергіївна – практичний психолог ХЗОШ № 52, м. Харків

Кобзева Юлія Андріївна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Колчигіна Анна Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Кондрацька Лариса Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Корж Олена Володимирівна – магістрант, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Костікова Ольга Володимирівна – викладач кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків

Коханова Олена Олександрівна – кандидат історичних наук, вчитель історії та правознавства, Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я. Підкопая Харківської районної ради Харківської області

Крамченкова Віра Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнецов Олексій Ігоревич – кандидат психологічних наук, доцент кафедри

практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнєцов Марат Амірович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кузнєцова Марія Маратівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кутузова Ольга Володимирівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Кушнарєва Лілія Анатоліївна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Ладика Валентина Володимирівна – магістрантка, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Леженіна Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, професор спеціальної кафедри, Інститут підготовки юридичних кадрів для Служби безпеки України Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, м. Харків

Лесніченко Ніна Павлівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лисенко Людмила Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лисечко Маргарита Валеріївна – аспірант кафедри практичної психології, Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Литвин Анна Олександрівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Ломакін Геннадій Іванович – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лугова Марія Сергіївна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Лукова Світлана Володимирівна – практичний психолог, КЗ «Полтавська гімназія «Здоров'я» №14 Полтавської міської ради Полтавської області», м. Полтава

Малихіна Олена Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології та кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Маренич Ганна Владиславівна – студентка, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Меднікова Ганна Ігорівна – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Місюра Анастасія Василівна – магістрантка Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Міщенко Вікторія Миколаївна – магістрантка Херсонського державного університету, м. Херсон

Москаленко Вікторія Василівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків

Москаленко Оксана Сергіївна – практичний психолог, м. Полтава

Мотрук Тетяна Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри

психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Нестеренко Маргарита Олексіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Нікітіна Оксана Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Ніколаєнко Сергій Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми

Новрузова Аліса Ейнуллаївна – студентка Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Обухова Ніна Олександрівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Одокієнко Ольга Євгенівна – спеціаліст-психолог, Національний аерокосмічний університет ім. М. С. Жуковського «Харківський авіаційний інститут», м. Харків

Орлова Віта Анатоліївна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Павленко Юлія Вікторівна – магістрантка Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

Павлик Олена Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології, Харківська державна академія фізичної культури, м. Харків

Панасенко Елліна Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ

Панов Микита Сергійович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти КВНЗ «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», м. Запоріжжя

Панчук Олена Анатоліївна – практичний психолог-методист, Харківська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №58 Харківської міської ради Харківської області, м. Харків

Пивоварчик Ірина Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса

Підчасов Євген Вікторович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Поденко Антон Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Полонська Юлія Юрївна – практичний психолог, Решетилівська гімназія імені І.Л. Олійника, Полтавська обл.

Постельник Марина Володимирівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Пузь Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Донецький національний університет імені Василя Стуса, м. Вінниця

Романовська Олена Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний фармацевтичний університет, м. Харків

Рочняк Антон Юрійович – викладач кафедри фізичного виховання Національного технічного університету «ХПІ», м. Харків

Саврасов Микола Володимирович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ; докторант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Сапельнікова Тетяна Станіславівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Сеник Оксана Мирославівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології філософського факультету, Львівський національний університет імені Івана Франка, м. Львів

Сіліна Аліна Павлівна – бакалавр психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Скрипник Надія Григорівна – викладач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Соколова Валерія Віталіївна – магістрантка, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Соколова Ірина Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Соколова Олена Іванівна – практичний психолог, КЗ «Харківська спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 166 «Вертикаль» Харківської міської ради Харківської області»

Соколова Софія Михайлівна – магістрантка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Сопільняк В.С. – студент, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Сосніхіна Світлана Євгенівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри філософсько-психологічної антропології та кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Стуліка Олена Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

Сушко Вікторія Вікторівна – практичний психолог загальноосвітньої школи № 140, м. Харків

Тарасова Тетяна Борисівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка

Тищенко Лілія Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології, Маріупольський державний університет, м. Маріуполь

Ткаченко Ірина Василівна – вчитель математики, КЗ «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс № 7», м. Харків

Трушник Оксана Володимирівна – аспірантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, практичний психолог, дефектолог, керівник спеціалізованого центру для дітей із особливостями розвитку «ЛАДО», м. Харків

Туріщева Людмила Василівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри філософсько-психологічної антропології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Туркова Дар'я Михайлівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг

Турчинова Юлія Русланівна – магістрантка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Удовенко Марина Вікторівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Фоменко Карина Ігорівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Ходикіна Юлія Юрївна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри філософсько-психологічної антропології та кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Хомуленко Борис Владиславович – кандидат психологічних наук, доцент, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Хорошева Тетяна Вікторівна – методист центру практичної психології і соціальної роботи, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М.В.Остроградського, м. Полтава

Циганенко Оксана Миколаївна – практичний психолог, Микільський навчально-реабілітаційний центр Полтавського району Полтавської обласної ради

Цигічко Карина Дмитрівна – студентка Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків

Чепелєва Надія Ігорівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Шапавалова Владислава Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації Національного фармацевтичного університету, м. Харків

Шашенков Дмитро Михайлович – магістрант, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Шовкова Оксана Дмитрівна – аспірант, Національний університет «Острозька академія», м. Острог

Шукалова Ольга Сергіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту, КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», м. Харків

Щербакова Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України», м. Харків

Щербунова Юлія Олександрівна – магістрантка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків

Яковенко Наталія Олександрівна – магістрантка кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Яланська Світлана Павлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної, вікової та практичної психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Ярещенко Олександр Валентинович – аспірант кафедри практичної психології, Національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків

Наукове видання

ХАРКІВСЬКИЙ ОСІННІЙ МАРАФОН ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ

**Матеріали науково-практичної конференції
(Каталог психотехнологій; тези доповідей)**

27 жовтня 2018 року

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів наданих авторами публікацій з правками редколегії. Відповідальність за зміст матеріалів та достовірність викладених фактів несуть автори публікацій

Відповідальний за випуск – Т.Б. Хомуленко
Комп'ютерна верстка – Т.М. Сльчанінова, Л.М. Лисенко
Дизайн обкладинки – К.І.Фоменко

Підписано до друку 25.10.2018.
Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура «Таймс». Умов. друк. арк 17,67.
Тираж 150 прим. Замовлення № 712

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди
61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Діса плюс». Тел. (057) 768-03-15
e-mail: disa_plus@mail.ru

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів та розповсюджувачів видавничої продукції:
серія ДК № 4047 від 15.04.2011 р.

Надруковано в друкарні «Буклайн»
61000, м. Харків, вул. Катеринівська, 46.
e-mail: bookline.ua@gmail.com

