



СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

II Міжнародної
науково-практичної конференції

26-27 вересня 2019 р.
Херсон - 2019

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Соціально-психологічний факультет
Кафедра загальної та соціальної психології
Кафедра практичної психології
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
Лабораторія психології мас та спільнот
Асоціація політичних психологів України
ДНІПРОВСЬКИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра психології
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра психології
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
Кафедра загальної та практичної психології
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЧЕРНІГІВСЬКИЙ КОЛЕГІУМ»
ІМЕНІ Т. Г. ШЕВЧЕНКА
Кафедра загальної, вікової та соціальної психології
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА
Кафедра психології
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БІЛОРУСЬ
ГРОДНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЯНКИ КУПАЛИ
Факультет психології
МІНІСТЕРСТВО ВИЩОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
РЕСПУБЛІКИ УЗБЕКИСТАН
ТАШКЕНТСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ НІЗАМІ
Факультет педагогіки та психології
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я РЕСПУБЛІКИ УЗБЕКИСТАН
БУХАРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АБУ АЛІ ІБН СІНО
Кафедра педагогіки, психології та мов

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Збірник наукових праць за матеріалами
II Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Херсон, 26-27 вересня 2019 р.)*

Херсон-2019

УДК 159.923:001.895

С 69

Рекомендовано до друку
Вченою радою соціально-психологічного факультету
Херсонського державного університету
(протокол від 27.08.2019 р. № 11)

Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості. Зб.
С 69 наук. праць за матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Херсон, 26-27 вересня 2019 р.) [Електронний ресурс] / ред. колегія: О.Є. Блинова, Н.І. Тавровецька (відп. за випуск). – Херсон: ФОП Вишемирський В. С., 2019. – 382 с. – Режим доступу:
Кафедра загальної та соціальної психології
<http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairGenSocialPsychology.aspx>
Кафедра практичної психології
<http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPHS/ChairAppliedPsychology.aspx>

ISBN 978-617-7783-21-2 (електронне видання)

У збірнику вміщені матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, з питань: соціальної компетентності та соціально-психологічної адаптованості особистості; психологічних аспектів соціалізації особистості в онтогенезі; психології соціальної мобільності: міграційні процеси у сучасному світі; особистості у малих групах: соціально-психологічні процеси та особистість і спільнота в умовах військового конфлікту; психологічних технологій розвитку ресурсів особистості в умовах суспільних трансформацій; психологічної корекції та реабілітації осіб, які перебувають в умовах суспільних змін; психолого-економічних аспектів розвитку особистості та суспільства; психологічного забезпечення інноваційних технологій у освіті.

Адресується фахівцям у галузі психології та суміжних із нею дисциплін, студентам, аспірантам і широкому колу читачів, хто цікавиться психологічною наукою.

УДК 159.923:001.895

ISBN 978-617-7783-21-2 (електронне видання)

© Автори матеріалів, 2019
© ФОП Вишемирський В.С., 2019

ЗМІСТ

Ю.І. Ахтирська СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ ТА ПРОБЛЕМА ВИРШЕННЯ КОНФЛІКТІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ.....	13
С. І. Бабатіна САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ ТА РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ.....	14
М.М. Бафаєв НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ФАКТОР ДЕТЕРМИНАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ	18
Р. М. Білоус, А. О. Яструбова СТРУКТУРА ЕКОЦІННІСНИХ ДИСПОЗИЦІЙ ПІДЛІТКІВ.....	22
О. Є. Блинова ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ІММІГРАНТІВ В УКРАЇНІ	24
О.І. Богучарова, В.М. Гавриленко, К. О. Костенко, Я. В. Лусік ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОДНОГО ВИДУ ВОЄННОГО ПРАВопорушення в умовах особливого періоду	27
В.Й. Бочелюк СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ.....	33
В. О. Васютинський СТРУКТУРА УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО СОЦІАЛЬНО-МІЖГРУПОВІ ПРОВІНИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	36
О.О. Вовчик-Блакитна, Т.С. Гурлєва ОЗДОРОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СУСПІЛЬНИЙ ЗАПИТ СЬОГОДЕННЯ	39
І.Б. Волеваха, С.В. Фера ВНУТРІШНЬООРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАГРОЗИ ПСИХОЛОГІЧНИЙ БЕЗПЕЦІ ПРАЦІВНИКІВ	43
И.В. Волженцева ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭРГОТРОПНОЙ И ТРОФОТРОПНОЙ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ	46

Н.Д. Володарська ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВЗАЄМОДІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ	48
А. С. Голота ЯВИЩЕ СОЦІАЛЬНОЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН.....	50
Н.А. Гончар ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	52
Н.М. Гончарук, О.В. Гудима ПСИХІЧНЕ РЕГУЛЮВАННЯ У РІЗНИХ ТИПАХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ.....	56
Н.Є. Гоцуляк, Н.С. Славіна ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИРАЖЕНОСТІ СИМПТОМІВ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В УЧАСНИКІВ ООС	59
Г.В. Гуменюк ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я	62
Ю.П. Данчук, О.А. Чеканська ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ.....	65
Л.М. Даукша, М.В. Опарина О СВЯЗИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ	67
К.Г. Дементьева ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ТЕОРИИ СОХРАНЕНИЯ РЕСУРСОВ СТИВЕНА ХОБФOLЛА	70
А.А. Денисенко ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ.....	72
С. П. Дерев'янюк, О. Є. Кондратенко ЗВ'ЯЗОК МІЖ РОЛЬОВОЮ ВІКТИМНІСТЮ ТА ЕМОЦІЙНОЮ КРЕАТИВНІСТЮ ОСІБ РІЗНОГО ВІКУ	75
Г.О. Діденко ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ	79

М.А. Дроздова ОСОБЛИВОСТІ АНТИСОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ СТУДЕНТІВ	81
О.Ю. Дроздов СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ВІЙНУ ТА МИР МОЛОДІ ЛУГАНЩИНИ ТА ЧЕРНІГІВЩИНИ.....	84
О. Я. Жизномірська РЕСУРСНА ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА У ВИМІРІ ОСВІТНІХ ЗМІН.....	88
Н. В. Завязкіна ЩОДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАДАННЯ ДОПОМОГИ ПСИХІЧНО ХВОРИМ ОСОБАМ ПОХИЛОГО ВІКУ	92
В. Д. Іванова ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЖАДІБНОСТІ ТА ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ.....	94
І. А. Ільницька САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ САМОСВІДОМОСТІ В ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	96
Р. М. Ільченко КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА ДІАГНОСТИЧНОГО СУПРОВОДУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ У ЗРІЛОМУ ВІЦІ	99
О.В. Казаннікова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН ТА ПРОЯВІВ ПСИХОГЕННОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В ДИТИНСТВІ.....	103
В.Ф. Казібекова ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУПАХ	106
В. О. Каленчук СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ЗАТРЕБУВАНІСТЬ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН.....	110
І.І. Карабасва СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ В НАВКОЛИШНЬОМУ СВІТІ.....	112
З. С. Карпенко НАРАТИВНА СОЦІОТЕРАПІЯ В ПРЯМОМУ ЕФІРІ.....	115

Є. В. Карпенко ПЕЙОРАТИВНА ЛЕКСИКА ЯК МАРКЕР ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ДИСФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	117
К. В. Кленіна ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ І ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	119
М.Р. Клименко ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ НАРЦИСИЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ.....	122
М.В.Коваленко ВПЛИВ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У СТУДЕНТІВ.....	125
Г. В. Коваль ЕМПІРИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛЬНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	127
Т.К. Комарова СОЦИАЛЬНЫЕ РЕФЕРЕНТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	131
О.В. Костюченко ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ МЕТАФОРИЗАЦІЇ «Я-ОБРАЗУ».....	134
К.О. Круглов САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ.....	137
Г.А. Крупник ОГЛЯД СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СІМЕЙНІЙ СИБЛІНГОВІЙ ПІДСИСТЕМІ.....	139
І.Р. Крупник УЯВЛЕННЯ ОБРАЗУ «ІДЕАЛЬНОГО» ОБРАНЦЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	142
С.Б. Кузікова ФЕНОМЕН КРИЗИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ.....	145
О.І. Купрєєва ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ.....	149

И. Х. Курбанов, Г. Н. Курбанова ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ.....	153
Д.І. Куриця, І.Л. Рудзевич ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ	158
А. А. Лепеха ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	162
І. С. Литвиненко СИТУАТИВНІ МЕТОДИ – ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	166
А.О. Лісневська ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СХИЛЬНИХ ДО ІНТЕРНЕТ- ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....	171
О.В. Літвінова ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК АРТ-ТЕРАПІЇ В ТРЕНІНГАХ КОМАНДОТВОРЕННЯ	174
О.М. Лось ПРО НЕОБХІДНІСТЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ДИТИНСТВІ.....	177
Лю Янь ДО ПРОБЛЕМИ РОБОТИ З ПСИХОЛОГІЧНИМИ БАР'ЄРАМИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ	180
Л.О. Ляховець ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ, СХИЛЬНИХ ДО ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОСТІ.....	184
Н.С. Малєєва РЕСУРСИ КОМУНІКАТИВНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ У СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖАХ	188
Ю.С. Мельник КОМПЛЕКСНА ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ.....	192
К.В. Мирончак ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ ВТРАТИ	196

С.С. Митрофанова СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ ЯК МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	198
В.В. Мойсеєнко ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСТВА ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ	201
В. Ф. Моргун МЕТОДИКА РАНЖУВАННЯ МОТИВІВ КОХАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ЙОГО ПЛЮЗІЙ У ЗАКОХАНИХ.....	204
А.В. Музыченко, В.С. Маталыго СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ ОДИНОЧЕСТВА И АДАПТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ.....	208
Д. Г. Мухамедова БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ.....	212
Г.О. Нікітенко ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З РІЗНИМ ДОСВІДОМ СЛУЖБИ.....	216
Л.А. Онуфрієва, О.М. Чайковська ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	220
Н.В. Остапенко СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	222
Н.М. Панасенко, І.М. Поклад ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	225
М.С. Панов ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ	228
I. Panferova THE PSYCHOLINGUISTIC PATTERNS OF PROFESSIONALLY- ORIENTED EDUCATION WITHIN INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES.....	231

Т.В. Парфёнова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КОСВЕННЫХ СВИДЕТЕЛЕЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА	233
О.І. Пенькова СТАНОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	238
А. Б. Пислар ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	241
С.В. Підлісна УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ЇЇ СТРУКТУРА	244
Н. М. Пічко ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ПІДЛІТКІВ.....	247
П.О. Платонова, І.О. Цілинко ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ	251
В.В. Плохих, Т.А. Яковлева, Ю.В. Майер ПРИСТРАСТИЕ К ПРОСЛУШИВАНИЮ МУЗЫКИ КАК РЕСУРС ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ СТУДЕНТОВ.....	253
І. С. Попович, П. С. Носов ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ОСОБИСТОСТІ	257
А. О. Попович ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	261
Ю.В. Примак, С.П. Деревянко, І.М. Ющенко СУЧАСНА ЛЮДИНА: ЇЇ РЕАЛЬНІСТЬ ТА ІДЕАЛЬНІСТЬ У ВИМІРІ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	264
О.Д. Рейпольська ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ	268
Р. З. Рефатов ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КАР'ЄРНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	271

І.В. Розіна ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ У НАВЧАЛЬНО-БОЙОВИХ УМОВАХ.....	275
О.В.Савицька ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ, ПСИХІЧНОГО СТАНУ ТА КОПІНГ- ПОВЕДІНКИ ПЕРШОКУРСНИКІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ ТРИВОЖНОСТІ	278
О.М. Самкова СТЕРЕОТИПНІСТЬ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА.....	282
Л.П. Семко РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ.....	285
І. В. Сергет ФОРМУВАННЯ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ОНКОЛОГІЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ.....	289
Л. З. Сердюк, О. А. Чиханцова ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	291
А.О. Сидоркіна, І.О. Цілінко ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ	295
А.В. Сімко, Р.Т. Сімко ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ВПЛИВ СПЕЦІАЛЬНИХ ДОДАТКОВИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ	297
Л.І. Соловйова ПРИВЛАСНЕННЯ ЦІННОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	301
С. О. Ставицька, Н. М. Улько ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ З ПСИХОТРАВМОЮ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ	305
Н.І. Тавровецька АВТОБІОГРАФІЧНИЙ СТРЕС: ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ	307

О.М. Танасійчук ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	311
Г. О. Ткач СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ГРУПИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ	315
Л. В. Томчани ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ	319
Ф. Е. Усейнова ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	321
А.Ф. Федоренко, О.Б. Сидоренко ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	325
О.І. Федорчук ДО ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА	329
Н.И.Халилова ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИИ И ОБЩЕЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	332
А. Р. Хамраев КАЧЕСТВО И ЭФФЕКТИВНОСТЬ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ.....	336
О. V. Khmyzova LEADERSHIP DEVELOPMENT AND LEARNING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES.....	336
І.М. Хотєнов ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧУ СИТУАЦІЮ.....	343
Н.С. Цепелева ПРОБЛЕМАТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В КОНТЕКСТІ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	347
І.О. Цілинко ДІАГНОСТИЧНІ ТА ТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ	351

Г.В. Чайка ПСИХОЛОГІЧНА АВТОНОМІЯ І САМОСТІЙНІСТЬ: СПІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ВІДМІННОСТІ.....	353
В. П. Чудакова ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ «КОМПЕТЕНТНОСТІ ІННОВАЦІЙНОСТІ» - ОСНОВНОГО ПОКАЗНИКА КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	355
А.О. Чхаїдзе ПСИХОЛОГІЯ КОРУПЦІЇ	363
В.І. Шебанова, Л.П. Дубовик ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ОСІБ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН, ЗАСОБАМИ НАРАТИВНОЇ ПСИХОЛОГІЇ.....	365
А. В. Шевченко ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СОЦІАЛЬНОЇ БАЖАНОСТІ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ .	369
О.В. Шевяков, Я.А.Славська, В.А. Славська ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ МУЗИКИ ЕПОХИ БАРОКО	372
І.В. Яворська-Ветрова ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК РЕСУРСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ.....	375
А.М. Яцюк АРТ-ТЕРАПІЯ, ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ В РОБОТІ З ДІТЬМИ РІЗНОГО ВІКУ.....	379

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ ТА ПРОБЛЕМА ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Ю.І. Ахтирська

*здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля*

На етапі глобальних соціально-економічних змін і політичної нестабільності зростає необхідність вивчення соціально-психологічних аспектів перебігу процесу соціалізації особистості. У зв'язку з цим вагомою значущістю набувають дослідження соціальної компетентності особистості, особливо в критичні періоди її розвитку, зокрема у молоді в умовах суспільних трансформацій [1, с. 62]. Концептуальний аналіз теоретико-емпіричних даних показав, що актуальність даної теми визначається широким проблемним полем, яке можна презентувати у вигляді протиріччя між соціальною значущістю проблеми й недостатнім рівнем її теоретичної та практичної розробленості [3, с. 183].

З'ясовано, що на процес соціалізації молоді суттєво впливає її соціальна компетентність, як особлива функціональна система саморегуляції, що забезпечує, в першу чергу, ефективне вирішення конфліктів, показником якої є самореалізація особистості та її саморозвиток. Встановлено, що особливо небезпечними є внутрішньоособистісні, міжособистісні, соціально-рольові та інші види конфліктів, які виникають в критичні періоди розвитку особистості, зокрема у молодих людей, які ще не володіють сформованою соціальною компетентністю та адекватними різним типам ситуацій стилями поведінки у конфлікті, що загрожує неконструктивним їх розв'язанням та спотворенням особистісного розвитку в цілому, зокрема у молоді в умовах суспільних трансформацій [2, с. 36].

Визначено, що чинниками розвитку соціальної компетентності молоді в умовах суспільних трансформацій є розуміння сутності конфлікту, причин його виникнення і розвитку, вміння зрозуміти власний внутрішній світ і емоційний стан, а також внутрішній світ і емоційний стан іншої людини у конфлікті, усвідомлений вибір способів вирішення конфліктів. Констатовано, що розвиток соціальної компетентності характеризується структурно-змістовними, динамічними і гендерними особливостями, які потребують поглибленого вивчення та узагальнення [3, с. 187].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми дослідження показав, що соціальна компетентність особистості, як особлива функціональна система саморегуляції, забезпечує ефективне вирішення конфліктів, показником якої є ефективна самореалізація особистості та її саморозвиток. З'ясовано, що формування соціальної компетентності молоді характеризується структурно-змістовними та динамічними особливостями, які потребують поглибленого

вивчення та узагальнення. Для розробки структурно-функціональної моделі соціальної компетентності молоді в умовах суспільних трансформацій було визначено рівні організації методологічного простору: загальнонаукового, з використанням методології системного та системно-організаційного підходів для аналізу соціальної компетентності, як складно організованої системи, що має багатокомпонентний характер організації, та конкретно-наукового, з використанням положень діяльнісного, процесуально-динамічного, культурологічного та компетентнісного підходів. Це дозволило розглянути соціальну компетентність молоді в умовах суспільних трансформацій як системне утворення, що поєднує специфічні компоненти, що забезпечують управління процесами функціонування та розвитку системи досвіду особистості, визначають конструктивність вирішення нею проблемно-конфліктних ситуацій.

Література:

1. Блинова О.Є. Роль соціальних стереотипів у становленні світоглядних орієнтацій особистості. *Психологія і особистість : науковий журнал*. Полтава, 2015. №2 (8). С. 58-70.
2. Борець Ю.В. Соціальна компетентність як інтегральна характеристика розвитку особистості. *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць*. Северодонецьк, 2017. № 1(42). С. 29-38.
3. Катасанов О.М. Соціально-психологічна програма формування конфліктологічної компетентності особистості в критичні періоди її розвитку *Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць*. Северодонецьк, 2018. С. 181-191.

САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОСОБИСТІСНОГО РОСТУ ТА РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

С. І. Бабатіна

*кандидат психологічних наук, доцент
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет*

Потреба в самоактуалізації, самостановленні, самореалізації завжди являла собою особливий інтерес в області пізнання людини. Нині психологія володіє великою кількістю різноманітних теорій самореалізації, рушійною силою якої є потреба у самовдосконаленні і розвитку. Ця потреба, як вроджена властивість, детермінує самореалізацію людини впродовж усього життя, спонукає до осмисленого і повноцінного особистісного і професійного здійснення. Самоактуалізація як вид діяльності особистості передуює самореалізації. Під самоактуалізацією в сучасній психології розуміється свідома діяльність людини, спрямована на максимально можливе розкриття і використання свого потенціалу на благо

суспільства і самого себе. Усвідомлення і розвиток особистістю свого власного потенціалу дозволяє ефективно втілювати свої здібності в особистому і професійному житті, відчувати задоволення від власних досягнень.

Самоактуалізація (лат. *actualis* – дійсний, справжній) – прагнення людини до можливо більш повного виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей. К. Хорні розуміє поняття «самоактуалізації» як повну реалізацію справжніх можливостей. Л. Гозман, М. Кроз, М. Латинська самоактуалізацію розглядають як багатомірний феномен, що охоплює всебічний і безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її можливостей, адекватне сприйняття навколишнього світу і свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень фізичного здоров'я та моральності [5]. К. Гольдштейн вважав, що самоактуалізація особистості – це найбільша потреба, яка в здоровому організмі може затьмарити на якийсь час і голод, і спрагу і інші потреби. К. Роджерс обґрунтовує, що самоактуалізація особистості є тією силою, що змушує людину розвиватися на різних рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів. У контексті теорії вченого, тенденція самоактуалізації – це процес реалізації людиною протягом усього життя свого потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю. Намагаючись досягти цього, людина проживає життя, наповнене сенсом, пошуками і хвилюваннями. До того ж людина, яка самоактуалізується, живе екзистенційно, невимушено насолоджуючись кожним моментом життя і повністю беручи участь в ній. За К. Роджерсом, не вимагаючи якихось особливих мотиваційних конструктів (тобто специфічних потягів), щоб зрозуміти, чому людина активна, кожна особистість від початку мотивована просто тим, що живе. Мотиви і потяги не пояснюють цілеспрямованої діяльності організму. Людство у своїй основі є активним і самоактуалізуючим в силу своєї власної природи. Потрібно підкреслити, що самоактуалізація як така не є кінцевим станом досконалості. Психологи гуманістичного напрямку, стоять на позиції, що жодна людина не стає самоактуалізованою настільки, щоб відкинути усі мотиви. У неї завжди залишаються таланти для розвитку, навички для вдосконалення, більш дієві і приємні способи для задоволення біологічних потреб. Однак можна говорити про людей, які досягли більшої самоактуалізації, ніж інші; вони далі інших просунулися до такого функціонування, яке можна назвати більш повноцінним, творчим та автономним [4].

У вітчизняній психології самоактуалізація – свідомо здійснювана суб'єктом практична діяльність, спрямована на вирішення наявних проблем своєї життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна (шляхом розвитку здібностей, набуття індивідуальних і соціальних компетентностей), і зміна

в життєвій ситуації. Є. Вахромов розглядав самоактуалізацію стосовно діяльності, і визначав її наступним чином: під самоактуалізацією розуміється особливий вид діяльності людини, що спрямована на самовдосконалення, розвиток своєї соціальної й індивідуальної компетентності, максимально можливе використання свого потенціалу на благо суспільства і самого себе [1].

А. Маслоу виділив два типи потреб, що лежать в основі розвитку особистості: «дефіцитарні», що припиняються після їх задоволення, і «ростові», які, навпаки, тільки посилюються після їх реалізації. Всього, за вченим, існує сім рівнів мотивації: 1. фізіологічний (потреби в їжі, сні); 2. потреби в безпеці (відчуття захищеності, комфорт, постійність місця проживання); 3. потреби в приналежності, що відображають потреби однієї людини в іншій, наприклад у створенні сім'ї; 4. потреба в повазі (досягнення успіху, схвалення, визнання); 5. пізнавальні потреби (знання, вміння, дослідження); 6. естетичні потреби (краса, гармонія, лад); 7. потреба в самоактуалізації (метапотреби у творчості, цілісності, реалізації своїх цілей, здібностей, розвитку власної особистості).

Найбільш важливим для людини є потреби в самоактуалізації, але вони виступають на передній план тоді, коли вищезгадані потреби в достатній мірі задоволені. А. Маслоу охарактеризував самоактуалізацію як бажання людини стати тим, ким вона може стати. Отже, самоактуалізація особистості згідно з вченим – потреба у самовдосконаленні, в повній реалізації свого потенціалу.

Синонімами поняття «самоактуалізація» нерідко виступають поняття «розвиток особистості», «особистісне зростання». Науковець зробив припущення, що більшість людей, якщо не всі, потребують у внутрішньому вдосконаленні і шукають його. Його власні дослідження привели до висновку, що спонукання до реалізації наших потенціалів природно і необхідно. І все ж тільки деякі – як правило, обдаровані – люди досягають її (менше, ніж 1 % усього населення за оцінкою А. Маслоу). Частково справи йдуть настільки неблагополучним чином тому, що багато людей просто не бачать свого потенціалу; вони й не знають про його існування і не розуміють користі самовдосконалення. Вони схильні сумніватися і навіть боятися своїх здібностей, тим самим, зменшуючи шанси для самоактуалізації. Це явище вчений називав комплексом Іони. Він характеризується страхом успіху, який заважає людині прагнути до величі і самовдосконалення. До того ж соціальне і культурне оточення часто пригнічує тенденцію до актуалізації певними нормами стосовно якоїсь частини населення.

Остання перешкода для самоактуалізації, яка згадується автором теорії, – сильний негативний вплив, який починається на нижчих щаблях потреб особистості і є потребами безпеки на фізіологічному і

психологічному рівнях. Процес зростання вимагає постійної готовності ризикувати, помилятися, відмовлятися від старих звичок. Це вимагає мужності. Отже, все, що збільшує страх і тривогу людини, збільшує також і тенденцію повернення до пошуку безпеки і захисту. Очевидно і те, що більшість людей мають сильну тенденцію зберігати специфічні звички, тобто дотримуватися старого стилю поведінки. Реалізація потреби в самоактуалізації вимагає відкритості новим ідеям і досвіду. А. Маслоу стверджував, що діти, виховані в безпеці, дружній, турботливій атмосфері, більш схильні до придбання здорового уявлення про процес зростання. Тобто, при здорових умовах (коли задоволенню основних потреб людини ніщо не загрожує) зростання приносить задоволення, і людина прагне стати настільки хорошою, наскільки дозволяють її здібності. І навпаки, люди, яким не вдалося розвинути свій справжній потенціал – стати тим, чим вони могли б стати – сенситивні до депривації своїх основних потреб [3].

Отже, людина постійно знаходиться в процесі розвитку. Прагнення до росту, до самоактуалізації є найважливішою якістю особистості – на усіх вікових етапах життя. Актуальна потреба в саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є показником особистісної зрілості і одночасно умовою її досягнення. Люди, які самоактуалізуються, зазначає у своїх працях Павло Горностай, прагнуть до реалізації вищих цінностей, які, як правило, не можуть бути зведені до чогось більш високого. Ці цінності (серед них добро, істина, порядність, краса, справедливість, досконалість тощо) виступають для них як життєво важливі потреби.

У кожен момент життя в особистості є вибір: просування вперед, подолання перешкод, що неминуче виникають на шляху до високої мети, або відступ, відмова від боротьби і здача позицій. Самоактуалізуюча особистість завжди вибирає рух уперед, подолання перешкод тощо.

Самоактуалізація, разом з тим, передбачає опору на власні сили, наявність у людини самостійної, незалежної думки з основних життєвих питань. Це процес постійного розвитку та практичної реалізації своїх можливостей який є інваріантним у всіх життєвих сферах і реалізаціях особистості.

Література:

1. Вахромов Е. Е. Вершины жизни и пути их достижения, самоактуализация, акме и жизненный путь человека. *Прикладная психология и психоанализ*. 2001. №4. 112 с.
2. Горностай П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема. *Проблемы саморазвития личности: методология и практика*. Москва: Ось-89, 2001. С. 126–138.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2010. 352 с.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1998. 480 с.

5. Шутько Д. О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. *Збірник наукових праць КіПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2014. Вип 24. С. 752-762.

НАЦИОНАЛЬНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ – ФАКТОР ДЕТЕРМИНАЦИИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

М.М. Бафаев

*Ташкентский государственный педагогический
университет им. Низами, Узбекистан*

Толерантность – одна из фундаментальных основ достижения социального согласия в обществе. В развитом общественном сознании толерантность представляет собой качество, которое характеризуется принятием индивидом или обществом интересов, убеждений, верований, привычек других людей или сообществ.

Категория толерантности существует в разных языках, но смысл ее разный. В английском – это «способность восприятия без протеста», во французском – «уважение инакомыслия», в китайском – «проявление великодушия», в арабском – «снисходительность», в персидском – «терпимость, готовность к примирению». В узбекском языке она не столь категорична и означает «широту души» (багрикенглик).

В Узбекистане происходят коренные социально-экономические и исторические преобразования, которые интенсифицируют становление новой национально-государственной идентичности в менталитете узбекистанцев. Более того, *толерантность, как один из основополагающих демократических принципов, предполагающий проявление великодушия и терпимости к образу жизни, поведению, чувствам, мнению, идеям и верованиям людей различных этнических групп, все более утверждается не только на государственном, но и на личностном, межгрупповом уровне* [5]. В республике свободно осуществляют свою деятельность религиозные организации 16 конфессий, создано 137 национально-культурных центров.

Воспитание толерантности – это лишь начало, первая ступень в более длительном процессе развития культуры мира. Толерантность – это минимальное требование к общественным отношениям о недопустимости насилия и принуждения. В условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развития дружественных сообществ, которые ее принимают.

Толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания

между народами, социальными группами, для позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

Важнейшая цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. Это – центральная ценность во всех теориях прав человека и во всех международных стандартах прав человека; это – главный мотив для осуществления усилий по достижению мира и главный стимул для установления демократических форм правления; это полная противоположность нетерпимости (интолерантности).

Нетерпимость представляет собой симптом, указывающий на наличие опасной для жизни общества болезни – насилия. Это патология, лечение которой требует мобилизации всех возможных усилий по защите здоровья и благополучия общества. И хотя «превентивная медицина» в форме всестороннего, непрерывного воспитания в духе мира, прав человека и демократии является самым эффективным лекарством, все же необходимы усилия по эффективному реагированию на появление самых ранних симптомов. Политики, педагоги, да и все граждане должны уметь распознавать симптомы или признаки интолерантности и принимать соответствующие меры, которые, в свою очередь, должны быть продуманы и предприняты сразу же, как только проявятся симптомы. Если общество желает избавиться от насилия, оно должно решительно противостоять нетерпимости.

Интолерантность проистекает из убежденности человека или социокультурной группы в том, что их система верований или образ жизни являются высшими по отношению к системе верований, образу жизни других групп. Интолерантность порождает цепь тяжелых последствий. Это происходит в силу невоспитанности людей или из-за их пренебрежительного отношения к другим, а также в силу таких социальных систем, как апартеид или геноцид. В основании всех этих явлений лежит отрицание безусловной ценности человеческой личности.

Сравнивая два понятия: **«толерантность»** и **«интолерантность»** (*нетерпимость*), Г.У. Солдатова выделяет следующие [6]:

- равноправие (равный доступ к социальным благам, к управленческим, образовательным и экономическим возможностям для всех людей, независимо от их пола, расы, национальности, религии, принадлежности к какой-либо другой группе);
- взаимоуважение членов группы или общества, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам (инвалидам, беженцам и др.);
- равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества;

- сохранение и развитие культурной самобытности и языков национальных меньшинств;

- охват событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, если это не противоречит их культурным традициям и религиозным верованиям;

- возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в данном обществе;

- свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества;

- сотрудничество и солидарность в решение общих проблем;

- позитивная лексика в наиболее уязвимых сферах межэтнических, межрасовых отношений, в отношениях между полами.

К проявлениям нетерпимости автор относит [6, с. 89]:

- оскорбления, насмешки, выражение пренебрежения;

- игнорирование (отказ в беседе, в признании);

- негативные стереотипы, предубеждения, предрассудки (составление обобщенного мнения о человеке, принадлежащем к иной культуре, полу, расе, этнической группе, как правило, на основе отрицательных характеристик);

- этноцентризм (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами);

- поиск врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);

- преследования, запугивания, угрозы;

- дискриминация по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе);

- расизм (дискриминация представителей определенной расы на основе предпосылки, что одни расы превосходят другие);

- ксенофобия в форме этнофобий (антисемитизм, кавказофобия и др.), религиозных фобий, мигрантофобии (неприязнь к представителям других культур и групп, убеждение в том, что «чужаки» вредны для общества, преследование «чужаков»);

- национализм (убеждение в превосходстве своей нации над другими и в том, что своя нация обладает большим объемом прав);

- фашизм (реакционный антидемократический режим, для которого характерны крайние формы насилия и массовый террор);

- империализм (покорение одних народов другими с целью контроля богатств и ресурсов подчиненных народов);

- експлуатація (использование чужого времени и труда без справедливого вознаграждения, безрассудное использование ресурсов и природных богатств);
- осквернение религиозных или культурных символов;
- религиозное преследование (насаждение конкретной веры, ее ценностей и обрядов);
- изгнание (официальное или насильственное);
- сегрегация, включая апартеид (принудительное разделение людей различных рас, религий или полов, обычно в ущерб интересам одной группы);
- репрессии (насильственное лишение возможности реализации прав человека), уничтожение и геноцид (содержание в заключении, физические расправы, нападения, убийства).

В этнопсихологических исследованиях отмечается, что если представители разных этносов имеют сходный жизненный опыт, обладают территориальной близостью и взаимодействуют друг с другом, то они более толерантны к другому этносу [7]. Ценности культуры, в которой живет индивид, установки на конструктивное или конфликтное взаимодействие могут влиять на толерантность к представителям других этносов [4]. Свидетельством этого могут выступать результаты исследования Центра изучения общественного мнения «Ижтимоий фикр» (Республика Узбекистан), убедительно показывающие, что исторические, культурные ценности и самобытные традиции сохранились в узбекистанском обществе и передаются из поколения в поколение.

На основе этого можно утверждать, что избранная государством стратегия, направленная на обеспечение мира и стабильности в Узбекистане, является верной и дальновидной и находит поддержку у большинства его граждан. Годы независимости страны убедительно подтверждают это.

Теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы позволил расширить терминологический аппарат, сформулировать рабочее определение понятия «толерантного сознания», под которым понимается – систем установок, ценностных ориентаций, которое создает предпосылки для установления межличностных отношений, характеризующихся открытостью, позитивным эмоциональным восприятием партнера по взаимодействию, проявлением эмпатии по отношению к поведенческим реакциям и ценностям, мировоззрению других людей. Воздействуя на все эти факторы, *можно оказывать целенаправленное влияние на формирование толерантного поведения в молодежной среде.*

Література:

1. Бафаев М.М. Национальная толерантность как фактор развития общества. *Вестник интегративной психологии*. 2015. Вып.15. С. 126 – 128.
2. Бафаев М.М. Психологические основы толерантности. *Замонавий психология фанининг амалий имкониятлари: мавзусида хорижлик мутахассисликлар иштирокидаги илмий-амалий конференция материаллари*. Тошкент: 2018. Б. 128 – 131.
3. Бафаев М.М. Роль феномена толерантности в развитии современного общества. *Вестник НУУз (Ташкент)*. 2017. № 1/3. С. 9 – 11.
4. Мурашов А.А. Grimасы толерантности: когда терпимость нетерпима. *Мир образования. – образование в мире*. 2003. № 3. С.189 – 192.
5. Солдатова Г.У. Межэтническая напряженность. М.: Смысл, 1998. 196 с.
6. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг «Учимся толерантности». На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 239 с.
7. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. М: Аспект Пресс, 2006. 208 с.

СТРУКТУРА ЕКОЦІННІСНИХ ДИСПОЗИЦІЙ ПІДЛІТКІВ

Р. М. Білоус

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії*

А. О. Яструбова

магістр 6 курсу спеціальності 053 «Психологія»

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

Розбудова національної школи передбачає створення таких умов організації навчально-виховного процесу, які б сприяли формуванню соціально зрілої, відповідальної за свої вчинки та дії особистості. Важливого значення у структурі системи педагогічного впливу на підростаючу особистість набуває екологічне виховання, зумовлене суспільними потребами бережного використання об'єктів природи і необхідністю формування ціннісного ставлення людини до оточуючого середовища [2].

Проблеми екології є значущими для людства в цілому (О. Асмолов, Р. Атфілд, С. Дерябо, О. Кочергін, А. Львовичкіна, Д. Медоус, М. Мойсєєв, В. Моляко, А. Печчеї, В. Скребець, Л. Уайт, В. Ясвін та ін.), мають інтегрований характер, спрямовуючись на формування свідомості й екологічного стилю мислення, системи духовних цінностей, нового підходу до проблеми виживання, розуміння гармонії та щастя [1, с. 33]. Потреби шкільної практики та сензитивність розвитку екологічних цінностей у підлітковому віці актуалізують дану тему дослідження.

Суб'єктивність ставлення людини до природи виражається в структурі, своєрідності даного процесу та може бути охарактеризовано параметрами емоційності, узагальненості, домінантності, когерентності, принциповості, усвідомленості (С. Дерябо). С. Дерябо та В. Ясвін визначають модальність суб'єктивного ставлення людини до природи: непрагматична взаємодія (справжні любителі природи); об'єктивно-суб'єктивна (відношення особистості до представників природи як до об'єктів або до суб'єктів (Б. Братусь, А. Ганжа).

Нова екологічна свідомість обґрунтовує гармонійний розвиток людини й природи, а сама ідея впливу замінюється принципом взаємодії, що надає можливість змінити поведінку людей стосовно природи, стверджуючи пріоритет загальнолюдського підходу у вирішенні екологічних проблем, де триада «світ–людина–природа» корелює з іншою «людина–людяність–людство» [3]. За визначенням В. Скребця, екологічна свідомість являє собою психологічну єдність трьох взаємопов'язаних категорій психіки людини: психічного відображення природного, соціального та штучного середовища; ставлення власного «Я» до цього середовища; саморефлексії та саморегуляції «Я-самості» в навколишньому середовищі [5]. За А. Львовичною, екологічна свідомість визначається екологічним змістом та екологічною спрямованістю домінуючих ставлень людини до дійсності, формуючись завдяки стимулюванню екологічного мислення, відображаючи взаємодію та взаємозв'язок індивіда й середовища: природного, штучного, соціального [4].

Підлітковий вік є сензитивним до розвитку світоглядних установок і цінностей особистості (Л. Божович, І. Кон, В. Шумілін та ін.). Ціннісне ставлення до природи є відображенням сформованості у підлітків екоцентричного світогляду, який передбачає розуміння природи як найвищої цінності незалежно від корисності для людини, що проявляється у почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них, здатності особистості гармонійно співіснувати з природою.

Для дослідження використано тест екоціннісних диспозицій (соціальних, екологічних, моральних і Я-цінностей) В. Скребця, спрямований на встановлення домінантних екодиспозицій респондента, форми сприйняття природних процесів і явищ, позиціонування власної особи по відношенню до довкілля. В експерименті, який проводився у травні 2019 р., брали участь 60 учнів сьомих та дев'ятих класів НВК «Гімназія–ЗОШ № 4» м. Світловодськ, що дозволило виявити незалежність ціннісних диспозицій підлітків від віку: переважаючими є екологічні цінності (відповідно 54 % у семикласників і 50 % у дев'ятикласників), приблизно однакову значущість мають Я-цінності (відповідно 20 % і 24 %) та моральні цінності (по 20 %). У семикласників при загальному

переважанні екологічних цінностей спостерігаємо більший показник у хлопців (44 % у дівчат і 57 % у хлопців), моральні цінності дещо вищі у дівчат (відповідно 22 % і 17 %), Я-цінності дещо вищі у хлопців (відповідно відсутність соціальних цінностей у хлопців при 12 % у дівчат. У дев'ятикласників переважаючий показник екологічних цінностей не залежить від віку, проте дещо змінюються пріоритети у залежності від статі: у хлопців-дев'ятикласників стає вищим показник моральних цінностей (21 %), а зменшується рівень Я-цінностей (16 %), який відповідно зростає у дівчат (27 %); соціальні цінності з'являються у хлопців-дев'ятикласників (5 %).

Висновки. Структуру ціннісного ставлення особистості до природи визначає логічна єдність емоційних переживань, зумовлених світом природи; потреб та інтересів особистості у об'єктах природи; система особистісних цінностей, спрямованих на збереження природи; творча екологічна активність. Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються проблем розробки екологічно орієнтованої моделі роботи школи в умовах профільного навчання; психологічної підготовки вчителів, психологів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів до проведення систематичної екологічної роботи.

Література:

1. Абрамова Ю. Г. Психология среды : источники и направления развития. *Вопросы психологии*, 1995. № 2. С.130–136.
2. Борейко В. Е. Экологическая этика в школе : учеб. пособ. К. Киевский эколого-культурный центр, 2004. 92 с.
3. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-Дон. : Изд. Феникс, 1996. 156 с.
4. Євдокимова Т. О. Розвиток екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху : автореф. дис. канд. психол. наук. – К., 2007. 20 с.
5. Скребець В. О. Екологічна психологія : навч. посібник. – К. : МАУП, 1998. 144 с.

ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ІММІГРАНТІВ В УКРАЇНІ

О. Є. Блинова

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет*

Імміграційні відносини є важливою складовою міграційних процесів. Для більшості приймаючих країн імміграція дозволяє вирішувати цілу низку важливих економічних, перш за все, питань (брак трудових ресурсів, депопуляція і т. ін.). У цьому контексті, традиційно, міграція розглядається

позитивно. Проте, у сучасній Європі проти імміграції виступають 50-55% населення, а п'ята частина утримується від взаємодії з мігрантами. Це можна пояснити очікуванням певної загрози від мігрантів, етноконфесійний і соціальний склад яких відрізняється від складу корінного населення, що може викликати дестабілізацію громадського життя. У зв'язку з цим, виникає необхідність цілеспрямованої акультурації мігрантів із подальшою інтеграцією до спільноти, що приймає [1; 4].

Хоча чисельність іммігрантів в Україні порівняно з іншими державами невелика, етнічне і культурне розмаїття населення зростає. Потенційний економічний розвиток та потреба в додатковій робочій силі, тісніші зв'язки з ЄС можуть збільшити імміграцію в Україну. Це актуалізує питання щодо ставлення суспільства до мігрантів та міграції, унеможливлення всіх форм дискримінації, запобігання расизму та ксенофобії.

Процес інтеграції мігрантів набуває характеру міжкультурної взаємодії. Мігранти привносять такі цінності та норми поведінки, які можуть значно відрізнитися від підтримуваних у локальній спільноті. Міграційний конфлікт демонструє взаємодію стилів поведінки, групової інтеграції й саморегуляції мігрантів та старожилів, розходження їх культурних стандартів і типових психологічних настанов, орієнтирів [5].

Існують відповідні етнічні гетеро-стереотипи, які дозволяють схарактеризувати культурні розходження, що перешкоджають соціальній інтеграції в Україні мігрантів неслов'янських народів. Серед них – стереотипи про загрозу етнічному балансу українських територій, кримінальний характер субкультур етнічних мігрантів та їх агресивність.

У 2014 р. Міжнародною організацією з міграції (МОМ в Україні) було проведено дослідження з питань інтеграції, злочинів на ґрунті ненависті та дискримінації різних категорій мігрантів, в ході якого опитано 300 іноземців (іммігрантів-резидентів, біженців та іноземних студентів) у шести містах України, проведено експертні інтерв'ю, аналіз відповідної державної статистики та нормативно-правових актів [2].

Ставлення до прибуття та проживання на території України різних національностей дещо відрізняється у мешканців різних регіонів України. Представники сходу та півдня країни, в цілому, частіше виступають за надання багатьом представникам інших національностей зазначеної можливості. Вплив мігрантів на ситуацію в Україні респонденти оцінюють скоріше негативно в таких аспектах життя суспільства, як криміногенна ситуація та наявність робочих місць. Дещо краще оцінюється їх вплив на комфортність проживання в Україні та економічну ситуацію в країні і культурне збагачення.

Загалом більш позитивно оцінюють вплив мігрантів на ситуацію в Україні спеціалісти, підприємці та студенти, до негативних оцінок схильні військовослужбовці та зайняті індивідуальною трудовою діяльністю.

Оцінки впливу деякою мірою залежать від освіти та національності. Так, спостерігається тенденція до більш толерантного ставлення серед респондентів з незакінченою та повною вищою освітою [2].

Адаптація іноземців до умов іншого середовища пов'язана з багатьма проблемами: налагодженням соціальних контактів, подоланням мовного бар'єру, самореалізацією у новому соціумі та інтеграції у ньому, позбавленням від стереотипного сприйняття представників іншої культури, розвитком толерантного ставлення до учасників міжкультурного спілкування та взаємодії, подоланням культурного шоку, а також пристосуванням до цінностей нового суспільства.

Слід зазначити, що навіть за найсприятливіших умов міжнародних контактів під час входження в нову культуру в особистості, як правило, виникають різного роду труднощі та проблеми. Найчастіше представники різних країн та культур дуже мало знають один про одного, керуються стереотипними уявленнями, недостовірною, а іноді спотвореною або негативною інформацією про українську культуру та відчують відносно неї упередження, що не може не позначитися на тривалості та складності їх адаптації до іншого соціокультурного середовища.

Тому, для України дуже важливо врахувати не тільки позитивний міжнародний досвід сприяння адаптації та інтеграції іммігрантів, не тільки подолання «культурного шоку», «культурної дистанції», інтолерантності, ксенофобії, але й осмислити можливості попередження потенційних соціальних ризиків агресивної поведінки іммігрантів та стосовно до іммігрантів.

Толерантність як основна риса взаємовідносин у полікультурному світі є ознакою впевненості у собі й усвідомленням надійності власних позицій, ознакою відкритості [3]. Нині вона розглядається як цінність і норма цивілізованого суспільства, що проявляється у праві всіх індивідів і груп бути різними; як відмова від домінування, готовність до розуміння і співпраці за наявних відмінностей; як визнання багатомірності, багатовекторності та розмаїття культури. Для формування толерантності особистості в поліетнічному, полікультурному світі однією з найважливіших умов є позитивна етнічна ідентичність. Її становлення передбачає повагу до свого народу, гордість за його історію, традиції, цінності й досягнення. З іншого ж боку, значущими є такі характеристики, як розуміння розмаїття культурного та етнічного світу; потрактування несхожості та єдності як двох сторін одного процесу; визнання особистістю рівноправного існування різноманітних думок, переконань, звичаїв; потреба у свободі власного вибору і повага до свободи вибору інших; відмова від боротьби з відхиленнями, визнання їхнього права на існування; прагнення до компромісу; відмова від претензій на володіння остаточною і незаперечною істиною та ін.

Отже, оптимізація міжетнічної взаємодії є можливою лише за умов стабілізації економічного і політичного становища країни, більш виваженої позиції засобів масової інформації у висвітлюванні проблем власної держави, піднесення цінності власного етносу, країни, держави до належного рівня.

Література:

1. Блинова О. Є. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип.23. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С.68–79.
2. Дослідження з питань інтеграції, злочинів на ґрунті ненависті та дискримінації різних категорій мігрантів. *Міжнародна організація з міграції (МОМ), Представництво в Україні*, 2014. Режим доступу: <http://iom.org.ua/sites/default/files/study.pdf>
3. Жадан І., Шовкопляс Н. Толерантність в системі ставлень суб'єкта політичної активності. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. За ред. Максименка С.Д., Циби В.Т., Шайгородського Ю.Ж. та ін. К.: Український центр політичного менеджменту, 2003. С.451.
4. Слюсаревський М. М., Блинова О. Є. Психологія міграції : навчальний посібник ; Національна академія педагогічних наук України; Інститут соціальної та політичної психології. Видання друге, перероблене і доповнене. Київ : Талком, 2018. 360 с.
5. Стратегія державної міграційної політики України на період до 2025 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 482-р. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/482-2017-%D1%80>

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ОДНОГО ВИДУ
ВОЄННОГО ПРАВОПОРУШЕННЯ В УМОВАХ
ОСОБЛИВОГО ПЕРІОДУ**

О.І. Богучарова

доктор психологічних наук, професор

В.М. Гавриленко, К. О. Костенко, Я. В. Лусік

курсанти

Луганський державний університет внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка

Незвичний для цивільних осіб вираз «самоволка», який цілком доречний для військовослужбовців, або самовільне залишення військової частини чи місця служби (дезертирство) бійцями-призовниками є досить розповсюдженим явищем у всіх арміях та у всі часи ведення війни. Водночас, оскільки Україна знаходиться в умовах особливого періоду, тобто ведення активних бойових дій, подібні вчинки воєнних «новачків», а

особливо досвідчених військових, становлять окремий кримінальний злочин, передбачений частиною 4 ст. 407 і ст. 408 Кримінального Кодексу України (КК України) [1]. Це явище також підпадає під адміністративне правопорушення Кодексу України про адміністративні правопорушення (гл. 13-Б КУпАП, розд. «Військові адміністративні правопорушення») [2]. До військовослужбовців, як відомо, застосовуються різні види юридичної відповідальності, який визначено 59 видів. Проте, незважаючи на досить суворе покарання за самовільне залишення військової частини або місця служби, тим не менш, їх кількість в ЗСУ не має спадної динаміки. Зважаючи на те, що явище «самоволки» призводить до зниження морально-психологічного духу та пригнічення емоційно-психічного стану українських військ, дестабілізації психологічної стійкості військовослужбовців й, навіть, до зради Батьківщини та дезертирству, варто встановити *психологічне підґрунтя* випадків самовільного залишення військової частини в особливий період. Тим більше, зростаюча динаміка цього правопорушення опосередковано свідчить не лише про «недисциплінованість» українських бійців або «зрадництво», а про нетипові поведінкові реакції в бойових умовах такі, як: 1) уникнення, втеча, небажання надалі приймати участь у «війні»; 2) виникнення тривожності, хвилювання, остраху з приводу ймовірної загибелі. Якщо їх кваліфікувати як певний прояв посттравматичного стресового розладу (ПТСР), що виникають під час виконання екстремального виду професійної діяльності, якою є військова служба, то доцільною є думка дослідників, які зауважують, що існують певні предиктори високої вразливості людини до розвитку нетипових (патологічних) поведінкових реакцій в бойових умовах. Предиктори наступні: акцентуації (Васильєва, 2001); асоціальна поведінки та атмосфера загальної тривожності у сім'ї (Каган, 1992; Канстейнер, 2004), обмежений доступ до соціальних ресурсів (Басоглоу, 1994; Еїтінер, 1991; Канстейнер, 2004), сприйняття будь-якої події, у тому числі воєнної як такої, що виходить далеко за межі суб'єктивного контролю (Холмогорова, 1999; Басоглоу, 1994), синдроми емоційного вигорання, аналогічні Афганському (Богучарова, Волков, 2016), «нервової демобілізації» як залишкові явища перевтоми (Гіляровський, 1915).

Поряд з психологічними предикторами якостей бійців-дезертирів показовим та корисним для дослідження особливостей нетипової поведінки, на нашу думку, є поняття «буденного шоку», запропоноване задля визначення того, що відбувається з людьми, які спостерігають у своєму повсякденному житті ситуації насильства, руйнувань, заподіяння шкоди (Вайнгартен, 2003). Зокрема, воєнні призовники – це вчорашні пересичені люди, які навряд, що повсякденно стикалися з проявами агресивно «насильницького» середовищного контенту військових подій. Активізація реакції збудження у цих випадках вказує на небезпеку

додаткової травми або навіть ретравматизації бійця. Авторка поняття «буденного шоку» у зв'язку з цим зауважує, що люди, які закриваються від переживань, спричинених свідомством насильству, або, навпаки, відкриті до нього, відчують розмаїтий вплив цих подій на свій емоційний стан, мислення, поведінку. Але завжди цей вплив негативний. Оскільки ці ситуації перш за все підривають базові, не завжди усвідомлювані уявлення щодо розумного влаштування світу, згідно з якими він доброзичливий та підконтрольний людині. Натомість, в умовах динамічних воєнних подій на сході України не можна виключати різні засоби медіаінформаційного і психологічного тиску противника на бійців-призовників як найбільш вразливу ланку військового підрозділу. Медіаінформаційна небезпека загрожує погіршенням психологічного комфорту військових, її обумовлюють деструктивні впливи як об'єктивно небезпечні за змістом і формою, так і суб'єктивно значущі. Наприклад, до засобів, що можуть підштовхнути до дезертирства, відносять: «турбуючі» обстріли, раптові нальоти, підкидування мін-пасток, мін-сюрпризів в загальнодоступних місцях, призначені для особового складу, знущання над тілами загиблих та пораненими з викладанням відео в соцмережах, захоплення заручників, застосування хімічних засобів, фейкові новини, вороже ставлення жителів окупованих територій тощо. Отже, попри розповсюдженість явища самовільного залишення військової частини це малодосліджена проблема в сучасній психології, яка в період розгортання тривалих воєнних подій має не тільки теоретичне, а й практичне значення.

Мета дослідження – виявити роль психологічних чинників поширення феномену самовільного залишення військової частини або місця служби та дезертирства рядовими бійцями-призовниками.

Ураховуючи нечутливість більшості методичних психологічних засобів вимірювання випадків дезертирства, було визначено математико-статистичні та психологічні критерії, згідно яких з'явилися наукові підстави для аналізу самовільного залишення військової частини та дезертирства рядових бійців. За цими критеріями, було проаналізовано статистичні дані зареєстрованих кримінальних правопорушень, вчинених військовослужбовцями, Генеральної Прокуратури України, а також Єдиного реєстру досудових розслідувань (ЄРДР) військових прокуратур України та судові вирoki впродовж п'яти років.

За цими даними в ЄРДР за п'ять років з 2014 по 2018 рр. зареєстровано 27 200 кримінальних проваджень військовослужбовців. Зокрема, статистика за усіма злочинами наступна: 8,2 тис. учасників бойових подій на Донбасі вже відбувають покарання в тюрмах і колоніях; 20,1 тис. військових отримали підозри у скоєнні злочинів різної тяжкості. Як свідчать статистики, найбільшу частину злочинів становлять тяжкі кримінальні правопорушення (1885). Питому вагу усіх злочинів складає

самовільне залишення військової частини або місця служби та дезертирство (ст. 407, ст. 408 КК України) – 1799/103 проваджень відповідно, з них 1050/36 особам вручено повідомлення про підозру. Якщо перевести кількість злочинів у відсотки, картина стає більш очевидною. Так, відсоток «самоволки» та дезертирства складає майже 10 %, що дорівнює 10 % тяжких злочинів, скоєних бійцями. Водночас тільки 30 % бійців-військовослужбовців отримали вирoki і відбувають покарання, а біля 70% вручено підозри щодо тяжких злочинів й вони очікують на початок нескінчених судових розглядів. Усього у звітному періоді обліковано кримінальних правопорушень 2378, що відносно всіх зареєстрованих злочинів становить трохи менше 10 %. Це явно занижена кількість, в якій до того ж не показано статистику злочинів протилежної сторони як противника ЗСУ. Тим більше, що український медіа простір і соцмережі містять потужний обсяг неприхованих «відеодоказів» актів насильства, знущання, зухвалого нападу й вбивства військовослужбовців ЗСУ, що потребує від слідчих ретельного збору доказів цих злочинів. Проте, кримінальної верифікації поки явно недостатньо. Щодо української кримінальної статистики то маємо разючі цифри судових проваджень військових злочинів. За статистичними критеріями загальна кількість за ст. 407, яку було оприлюднене за весь період бойових зіткнень, становить лише 39 вироків, що складає 0,2 відсотка з усього масиву зареєстрованих кримінальних проваджень.

Аналізуючи власне психологічні підстави випадків самовільного залишення військової частини, науковці виділяють три основні групи військовослужбовців, які здатні вчиняти такі дії. Теоретичні підстави виявлення цих типів дозволяють, окрім всього, встановити психологічні критерії феноменів «самоволки» та дезертирства. Так, *першим* верифікуючим критерієм самовільних уходів, або втечі є професійна психологічна і психофізична неготовність бійців-призовників до дій в бойових екстремальних ситуаціях. Оскільки перший найбільш масовий тип «втікачів» – це військовослужбовці, яким притаманна висока уразливість в психологічно складних ситуаціях воєнних дій. Особливо яскраві прояви цієї уразливості спостерігаються, якщо воїни позбавлені повноцінного відпочинку, добового звільнення, перебувають в умовах полігонного дискомфорту, не мають гідного грошового забезпечення. До «втечі» також підштовхує відсутність системи вжиття командирами правомірних заходів щодо запобігання втратам особового складу; висока ймовірність наявності «вибухонебезпечних» бойових зіткнень з противником, чреватих потенційними загрозами життю бійців, що вимагає практично від кожного постійної пильності і готовності в будь-який момент застосування зброї на ураження. Це по суті чинник хронічної бойової травматизації, яка зрештою «зламає» бійця і перетворює його на «втікача». Як зауважують дослідники,

на протигагу поодиноким травматичним подіям хронічна травматизація, яка виникає в бойових умовах, асоціюється з вищим рівнем симптомів ПТСР (Кайзен, 2003), а отже і з більш поширеним, масованим проявом нетипової поведінки. Притому обтяжливим чинником тут виступає особливий оточуючий травматичний контекст (ОТК), що підвищує сприйнятливність рядових бійців-призовників до хронічних травматичних подій (ОТК – це те навколишнє середовище, яке містить у собі потенційний ризик небезпеки навіть, коли травматична подія не відбувається). На протигагу першому, критерієм *другого* типу самовільних уходів є комунікативна некомпетентність і агресивність бійців, тобто саме зростання власної злостяксної (неправомірної) агресії у професійній діяльності військового та невміння вчасно проявити правомірну агресивність – чинник «втєчі». Отже, бійці як спецгрупа виконання службово-бойового завдання разом з начальницьким персоналом – сержантами і командиром-лідером не набувають особливої єдності «МИ», не оформилися як військової колектив, вони не знаходяться у тісному контактї, завдяки чому беззастережно довіряють один одному. Тому солдати, в яких підвищена потреба в незалежності, схильність до застрягання в негативному досвідї з тенденцією до ворожих переживань стосовно більшості оточуючих, поспїх у прийнятті рішень поза серйозного аналізу ситуації, завищена самооїнка опиняються в статусі «втїкачів». Для видїлення *третього* критерію самовільних уходів доцїльно звернутися до думок фахівців з питань теорії соціально-когнітивної переробки інформації (Кайзен, 2003). Вони стверджують, якщо людина відчуває неможливість інтегрувати сприйняття травматичної події у наявну до неї систему переконань або коли травматична подія підтверджує дезадаптивні переконання, то відбувається посттравматична психопатологізація на кшталт поведінкових «збоїв» типу самовільного залишення місця служби. Скажімо, як можна пояснити собі й усвідомити той факт, що друзі, чи приятелі, «побратими» загинули на очах людини або рїдна дружина покинула бійця саме зараз – «тут і тепер»? Тобто *третьий* тип включає бійців, для яких самовільне залишення військової частини є засобом досягнення певної іншої мети (злочинної / незлочинної), не пов'язаної з виконанням службових обов'язків. Цей боєць насправдї «вільний раб», який потрапляючи в умови жорсткого обмеження свободи, може поставитись до них «творчо» і «втєкти», створюючи третій простір, де задовольняються потреби не лише середовища, але і власні (Лушин, 2005).

Зважаючи на зазначені критерії було складено *психологічний портрет* воєнного «втїкача». Це чоловік з середньою (спеціальною, професійною) освітою, одружений чи ні, який має на утриманні малолїтніх дїтей, раніше не судимий, який не перебуває на диспансерному обліку у лікаря психїатра та нарколога, має статус учасника бойових дїй (УБД), за місцем

проходження служби характеризується позитивно. Звичайно злочин він вчиняє внаслідок збігу тяжких сімейних обставин, з мотивів небажання переносити труднощі військової служби, через особисту недисциплінованість, несумлінне ставлення до виконання службових обов'язків, або перебуваючи в нервовому стані. Незважаючи на ці чинники він патріот, оскільки в більшості випадків проходить службу за власним бажанням по контракту, а після самовільного залишення місця служби добровільно заявляється до військової частини.

Отже, у гібридній війни на сході України аналізу явищ самовільного залишення військової частини та дезертирства явно не вистачає уваги науковців та психологів-практиків. Однак, вони становлять основний вид правопорушень і мають зростаючу динаміку. Доцільно розглядати їх як прояв нетипових поведінкових реакцій, що усталюються у результаті бойової травми, ПТСР, складних стосунків у військовому колективі або родині, а не лише як наслідок «недисциплінованості», «зрадництва», злочину (що, ймовірно має місце, але статистика на рівні статистичної похибки). За цього підходу можливо встановити предиктори поведінкових реакцій (втечі) в бойових умовах, критерії «реальної» поведінки воєнного правопорушника та скласти його психологічний портрет. Щодо української кримінальної статистики то вражають цифри співвідношення розпочатих кримінальних проваджень, яких тисячі, де питому вагу складають тяжкі кримінальні злочини, та кількість судових проваджень, які завершилися вироком військовослужбовцям, і яка навіть не налічує однієї сотні (ст. 407 КК України). Звісно, занадто малий відсоток вироків як науковий факт свідчить, про те, що практично всі справи слухаються в закритому режимі. З одного боку, це вказує, на приховування важливих обставин проходження служби у ВСУ. З іншого, це доказує суспільне «пом'якшення» у ставленні до цього виду правопорушників, враховуючи, що навіть за цими небагатьма вирокami переважають формулювання «звільнення від відбування покарання».

Отже, дані нашого дослідження доводять сучасну трансформацію явищ самовільного залишення військової частини та дезертирства з суто військового і кримінального в соціально-психологічне, адміністративне та моральне. Поряд з цим встановлено необхідність відмови від одномірних каральних заходів щодо військових правопорушників-«втікачів» з наданням їм усіякої підтримки, враховуючи наслідки травматизації військової діяльності в бойових умовах.

Література:

1. Кримінальний кодекс України. Від 5 квітня 2001 № 2341–III (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14> (дата звернення: 25.08.2019).

2. Про затвердження Інструкції з надання доповідей і донесень про події, кримінальні правопорушення, військові адміністративні правопорушення та адміністративні правопорушення, пов'язані з корупцією, порушення військової дисципліни та їх облік у Міністерстві оборони України, Збройних Силах України та Державній спеціальній службі транспорту : наказ МО України № 604 від 29.11.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1451-18> (дата звернення: 25.08.2019).

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ

В.Й. Бочелюк

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Національний університет «Запорізька політехніка»,
м. Запоріжжя, Україна*

Як правило, соціально-психологічна теорія інтерпретує поведінку людини в суспільстві як цілераціональну [1]. Але з середини ХХ століття в розумінні цілераціональності суспільної поведінки людини відбулися істотні зміни. Якщо під метою розуміти щось психологічно реальне, то не вся людська поведінка буде «чисто» цілеспрямованою, вона буде включати і такі форми, які не вкладаються в цілераціональну модель. Цілераціональна побудова людської діяльності, в цьому випадку, буде збіднювати її, позбавляти сенсу багато її елементів і періодів. Вітчизняна психологічна думка схиляється до того, що цілераціональна модель людської діяльності потребує так званих «екзистенційні» перетворень. А саме: 1) процес визначення мети не повинен виноситися за межі діяльності; 2) раціональність не повинна інтерпретуватися однолінійно; 3) цілепокладання повинно розумітися як системоутворюючий елемент діяльності, що має складну структуру і специфічні механізми функціонування; 4) найбільш узагальнюючим, вихідним механізмом визначення мети слід вважати наявність у людини в тій чи іншій формі і мірі деякого задуму, «плану життя», «життєвої мети», «проекту-мети», «проекту», «загального девізу свого буття» і таке інше.

Всі ці «поправки» до механізмів і мотивів орієнтації людини в суспільстві припускають посилення на функціонування на рівні особистісних смислів, тобто тих індивідуалізованих значень вчинків і спонукань людини, об'єктивні, надіндивідуальні підстави яких глибоко приховано і унікально трансформувати людським «Я».

Таким чином, в результаті свідомих актів волі людиною в процесі її громадської діяльності здійснюється вільний (тобто детермінується перш за все індивідуально-внутрішніми обставинами) вибір самого себе, вибір свого способу життя. Так народжується проект або задум життєвої і

поведінкової орієнтації найбільш узагальненого рівня. І хоча він генетично багато в чому детермінований іншими механізмами, але актуалізовано він виступає для людини відправною точкою її життя.

Людська поведінка в такому розумінні – це не поведінка, «спрямована до мети», а поведінка, яка «спрямовується метою». Мета дає людині уявлення про бажаному для неї результаті дії, виражає певний рівень домагань. Людина визначається, перш за все, через свої задуми і прагнення, вона завжди знаходиться «попереду самої себе». Поняття «суспільної поведінки», «соціальної дії» можливо позначити як таку людську поведінку, з якою особистість пов'язує певний суб'єктивний сенс. Самоспрямована поведінка має тенденцію замикати, вибудовувати світ (суспільство) навколо особистості. Формується вона прагненням придбати або зберегти де-які якості або внутрішні стани. Цей орієнтир може займати різне місце серед механізмів орієнтування, аж до центрального.

Протягом тривалого періоду в психології домінувала позиція що пояснювала поведінку людини головним чином особистісними факторами. При цьому соціальна ситуація розглядалася, як правило, в якості імпульсу до дії, який актуалізував відповідну особистісну рису, диспозицію. Що, в свою чергу, обумовлене різноманітними чинниками.

Ми розділили безліч чинників на три групи: особистісні, ситуаційні та фактори суб'єктивної інтерпретації ситуації. Остання група фактично об'єднує фактори перших двох і свідчить про те, як чинники ситуації репрезентуються у свідомості чинного суб'єкта і яке значення для нього набувають.

До особистісних факторів ми віднесли: цілі дійової особи – короточасні і довготривалі; наміри; особливості цілісної системи уявлень про навколишній світ; судження про цінності, про значимі ситуації; особливості особистісних установок, що сприяють їх впливу на поведінку (сила, ступінь особистісної значущості; стійкість з плином часу, вираженість і ін.); життєві стратегії; фактори соціального інтелекту (в тому числі рівень розвитку і гнучкість механізму когнітивного оцінювання ситуацій); специфіка сприйняття себе; інтегральні особистісні характеристики (ступінь інтернальності; властивості «харді» – твердості, невразливості – або придбані безпорадності); традиційні «риси особистості», що дають можливість передбачення поведінки лише при певних умовах.

До ситуаційних факторів нами віднесені наступні: групові норми і цінності; усвідомлення себе членом конкретної групи; групова згуртованість; «Корпоративний дух»; дискусія при груповому ухваленні рішення; груповий тиск на особистість; соціальний тиск з боку неформальної референтної групи; когнітивний дисонанс між поглядами індивіда і групи; соціальна фацілітація і дифузія відповідальності; групова

поляризація думок; стиль лідерства (керівництва); соціально-психологічний клімат (атмосфера) в групі; конкуренція (міжособистісна і міжгрупова); конфлікт (міжособистісний і міжгруповий); характерні патерни групової поведінки; компетентність, підготовленість членів групи; соціальні ролі; рольова невизначеність; рольове перевантаження (недовантаження); рольовий конфлікт; ступінь складності і структурованості розв'язуваної задачі; зовнішні спонукальні фактори: загроза, примус, обіцяна винагорода, публічне схвалення, особисте звернення з проханням і т. ін.; феномен дрібної поступки (ситуація «нога в дверях»); ізольованість від соціуму; фактори соціального макросередовища: культурні цінності, норми, звичаї макросередовища; екологічні, економічні і технологічні чинники.

До групи факторів суб'єктивної інтерпретації ситуації ми включили: упевненість діяча в особистому виборі ситуації та поведінки у ній або в змушеній покорі обставинам; інтерпретація і оцінка подій та факторів соціального кола дійовою особою через призму цілей та намірів; використання механізму когнітивного оцінювання для віднесення ситуації до того чи іншого типу; особиста значущість ситуації; використання при інтерпретації ситуації критеріїв соціального порівняння, «середнього рівня порівняння», «рівня порівняння альтернатив»; вплив на суб'єктивну інтерпретацію ситуації помилок каузальної атрибуції (фундаментальної помилки, «хибного консенсусу», «ілюзорних кореляцій»).

Таким чином, ми систематизували багатобразні фактори прогнозування спостережної поведінки. Не всі з них вносять однакову лепту до передбачуваності майбутніх дій індивіда, оскільки, не усі стійко важливі та виступають в якості потужних детермінантів поведінки. Однак, усі ці фактори взаємопов'язані та можуть посилювати один одного.

Для спостерігача, озброєного знанням наукової психології, необхідний аналіз всієї системи факторів поведінки діючої особи – як-то спонукаючих так і стримуючих його активність. Саме зайва детермінованість поведінкових актів спостерігаемого індивіда дозволяє робити в цілому адекватні передбачення його поведінки на майбутнє.

Описану вище систему основних соціально-психологічних мотивів і механізмів поведінки людини в суспільстві слід розуміти, як систему деяких вихідних принципів реалізації людиною своєї суспільної сутності в сучасному світі початку XXI століття, як деяку життєву стратегію людини.

Література:

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

СТРУКТУРА УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО СОЦІАЛЬНО-МІЖГРУПОВІ ПРОВИНИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В. О. Васютинський

*головний науковий співробітник лабораторії психології мас і спільнот
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

Проблеми колективних провин є малопопулярними в теперішній соціальній психології. Сучасні тенденції теоретичних, а ще більше практичних підходів до психологічного змісту відповідних питань набагато більше зосереджено на засобах і способах розв'язання наявних конфліктів або запобігання їм, на перевагах взаємно конструктивної поведінки колективних суб'єктів, чиї інтереси виявилися емоційно зачепленими. Із погляду прагматичної доцільності такий активно-заряджувальний дискурс видається цілком слухним.

Водночас канони класичної психології спонукають звертати належну увагу на глибинні причини, що зумовили негативні почуття й ставлення суб'єктів соціальних взаємодій. До таких безумовно наявних, але важко експліковуваних явищ належить і почуття провини, а надто провини колективної, що часто-густо забарвлює або навіть визначає зміст стосунків між представниками різних соціальних груп [1–3]. Тому аналіз колективних провин видається доконечною передумовою ефективною соціально-психологічної підтримки індивідуальних і групових суб'єктів.

Завданням одного з етапів дослідження змісту колективних провин у свідомості української молоді було з'ясування психологічної структури уявлень студентів про провини, що мають місце у відносинах між значущими для них соціальними групами – як малими або первинними, так і великими або вторинними.

Було опитано 582 студенти віком від 17 до 28 років (середній вік 18,6), особи жіночої статі склали 66,8%. Респондентами були студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (104 особи), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (111), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк, 110), Львівського національного університету імені Івана Франка (136), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (121).

Шляхом експертної оцінки даних попередніх досліджень визначено 24 соціальні групи, взаємини між якими містять вагомні підстави для дво- або однобічних звинувачень та істотно визначають соціально-комунікативний простір студентства. Далі з цих категорій було складено 17 пар груп у вигляді 5-бального семантичного диференціала (за шкалою 1, 2, 3, 4, 5).

Респонденти мали оцінити, хто в кожній парі більше винен у проблемах, які виникали в їхніх стосунках. Цей набір став частиною анкети, яку було запропоновано респондентам.

Отримано такі середні бали: «Моя сім'я – Наша родина» (3,3), «Моя сім'я – Наші сусіди» (3,7), «Особи моєї статі – Особи іншої статі» (3,2), «Молодь – Старше покоління» (3,1), «Студенти – Викладачі» (2,9), «Молодь, яка навчається – Молодь, яка працює» (3), «Моя соціальна група – Українське суспільство» (3,3), «Моя соціальна група – Українська влада» (4), «Українське суспільство – Дотеперішня влада на чолі з Порошенком» (дослідження проходило наприкінці каденції цього президента; 3,7), «Українське суспільство – Попередня влада на чолі з Януковичем» (4,1), «Українське суспільство – Колишня влада на чолі з Кравчуком, Кучмою, Ющенком» (3,6), «Українське суспільство – Колишня радянська влада» (4,3), «Українське суспільство – Олігархи, мафія» (4,4), «Українське суспільство – Правоохоронні органи» (3,5), «Україномовні громадяни України – Російськомовні громадяни України» (3,4), «Українське суспільство – Мешканці Криму та Донбасу» (3,3), «Українське суспільство – Теперішня російська влада на чолі з Путіним» (4,4).

Як бачимо, найвищий рівень звинувачень зафіксовано за ознаками соціально-політичного змісту. Це насамперед російська влада на чолі з Путіним, олігархи й мафія, радянська влада, влада на чолі з Януковичем, українська влада загалом. Найменш схильними приписувати провину респонденти були щодо професійних та демографічних груп: «невинуватими» виявилися викладачі, молодь, що працює, представники старшого покоління, особи протилежної статі. Помірні звинувачення спрямовано на владу на чолі з Порошенком, на сусідів, на колишню владу на чолі з Кравчуком, Кучмою, Ющенком, на правоохоронні органи, на російськомовних громадян України, на мешканців Криму та Донбасу, на ширшу родину в стосунках із сім'єю, на українське суспільство щодо власної соціальної групи респондента.

У просторі описаних ознак проведено факторний аналіз із varimax-обертанням, у результаті якого виділилися шість однополюсних факторів із загальною дисперсією 59,6%.

У межах першого фактору (вклад у дисперсію 21,8%) об'єдналися звинувачення в контексті загальнополітичних процесів: на адресу влади на чолі з Януковичем (.815), радянської влади (.763), російської влади на чолі з Путіним (.595), олігархів і мафії (.574), влади на чолі з Кравчуком, Кучмою, Ющенком (.536).

Зміст другого фактору (9,5%) відображає приписування провин у просторі взаємодії первинних груп, до яких належать респонденти: найбільше навантаження припало на оцінку провин українського

суспільства перед своєю соціальною групою (,697), сусідів (,676) і родини (,572) – перед сім'єю респондента.

У третьому факторі (9%) увиразнилися актуальні внутрішньополітичні суперечності: звинувачувано правоохоронні органи (,696), владу на чолі з Порошенком (,693), українську владу в протидії власній соціальній групі (,426).

Складові четвертого фактору (6,8%) відображають позиції респондентів щодо політико-ідеологічних провин громадян України: ідеться про звинувачення мешканців Криму та Донбасу (,785) і російськомовних громадян України (,726).

П'ятий фактор (6,6%) стосується до статусно-вікових взаємин – молоді зі старшим поколінням (,867) та студентів із викладачами (,73).

Шостий фактор (5,9%) утворили характеристики звинувачень у середовищі ровесників – молоді, яка працює (,754) та осіб протилежної статі (,62).

Узагальнення описаних відношень дало підстави для формулювання таких висновків.

У змісті уявлень студентської молоді про соціально-міжгрупові провини в сучасному українському суспільстві можна виділити такі основні складові. Це, по-перше, провини соціально-політичного характеру, до яких належать загальнополітичні, актуальні внутрішньополітичні та політико-ідеологічні провини. По-друге, це провини соціально-комунікативного типу, що студенти приписують їх членам первинних груп, представникам статусно-вікових груп та своїм ровесникам.

Кореляційні зв'язки між уявленнями про провини цих двох рівнів найвиразніше простежуються за параметрами «сім'я – соціальна група – суспільство» та «соціальна група – влада – суспільство». Відтак стосунки із сім'єю та ставлення до влади можна розглядати як базові психологічні чинники визначення соціально-міжгрупових провин в уявленнях українських студентів.

Література:

1. Collective Guilt: International Perspectives. Nyla R. Branscombe and Bertjan Doosje, eds. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 339 pp.
2. Faithful, G. Concepts of Collective Guilt. Religious Studies and Philosophy Educator. <http://georgefaithful.com/2014/11/12/concepts-of-collective-guilt/>
3. Fraher, A. L. Collective Guilt as a Force for Change: A Concept Paper. *Socio-analysis*, 2007. 9. Pp. 1–18. <http://eprints.uwe.ac.uk/17454/1/Collective%20Guilt-SocioAnalysis-2007.pdf>

ОЗДОРОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК СУСПІЛЬНИЙ ЗАПИТ СЬОГОДЕННЯ

О.О. Вовчик-Блакитна

*кандидат психологічних наук, провідна наукова співробітниця лабораторії
екологічної психології*

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

Т.С. Гурлева

*кандидат психологічних наук, старша наукова співробітниця лабораторії
консультативної психології і психотерапії*

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Дотримання умов екологічності середовища буття людини – природного, просторового, освітнього, побутового, міжособистісного, інформаційного тощо є потужним суспільним запитом сьогодення [3]. Особливо гостро постає нині питання оздоровлення, екологізації медіа-середовища саме в Україні, оскільки вплив ЗМІ поєднується з несприятливим психологічним тлом, пов'язаним із соціально-економічною напруженістю, військовою агресією з боку сусідньої держави, анексією частини території. Перебуваючи в неблагополучних, ворожих, агресивних, загрозливих для людського існування умовах, людина, особливо юна, без вчасної допомоги і підтримки може втрачати психологічну опору і позитивну перспективу майбутнього [1; 2; 3].

Політичні та економічні потрясіння в Україні створюють сприятливий ґрунт для сайтів з фейковими матеріалами серед ЗМІ – тому важливо навчитися ставитися до такої недостовірної і неправдивої інформації особливо в виважено та критично. ЗМІ мають сприяти розвитку громадянина, патріота, а також унікальної особистості, котра здатна змінювати себе саму і навколишній світ. Зауважимо, що розвиток особистості є неперервним процесом, і він продовжується навіть за найнесприятливіших умов, які є нині в Україні.

У працях вчених, які працюють в руслі позитивної психології, підтверджується теза про те, що позитивні особистісні фактори, сильні сторони особистості можуть виконувати профілактичну, захисну функцію, знижуючи ризик появи невдоволення життям, депресії, хвороб та дезадаптації, а отже формувати орієнтований на здоров'я вектор побудови стосунків зі світом [1; 3]. Наростання проявів психологічного неблагополуччя серед молодшого покоління виявляється в проявах агресії, тривоги, апатії вже в дошкільному віці. Це стало вагомим сигналом до переосмислення парадигми реально діючих стосунків світу дорослих і світу

дітей, налагодженню справжнього порозуміння та взаємодії між різними поколіннями, а також державою, владою і суспільством.

Психологічні спостереження авторів тез свідчать, що для наших юних співгромадян стали більш чіткими обриси таких явищ, як війна і безпека, жорстокість і душевність, підступність і шляхетність, любов і ненависть, благополуччя і страждання. Наразі зріс запит на доброту, взаємну підтримку, людяність, актуалізувались базові моральні настанови, котрі спонукають людину, визначаючи на її повсякденну поведінку. Підкреслимо, що саме світ дорослих через створене соціокультурне, зокрема інформаційне, середовище несе конкретне послання для молодших членів суспільства, викликає до життя, заохочує та розвиває ті чи інші почуття, людяні та шляхетні або агресивні і жорстокі. Нинішню молодь хвилює запитання, куди звертатися, аби запропонувати власну допомогу іншим, і в яких формах її проявити. Це особливо важливо, бо саме такі особистості, отримуючи незамінний особистісний та громадянський досвід, відчуття єднання не лише зі своєю ріднею, а й із незнайомими людьми, об'єднаними спільністю ідей та переживань, сьогодні творять та зміцнюють, цементують країну, роблять її сильнішою.

У становленні самосвідомості підлітка і юнака важливе місце посідає наслідування моделі поведінки дорослих та старших, орієнтація на певні еталони, і саме під час активної залученості до суспільного життя, особливо в складні часи для усієї країни, укріплюється психологічна база ціннісних орієнтацій. Все це залежить від міри включеності, співдії в критичні моменти суспільного життя сім'ї, школи, міста, країни, розширення кола спілкування з людьми різних соціальних, вікових груп, а також від донесення через медіа важливості спільних зусиль задля відстоювання свободи та цілісності держави.

Подолання наслідків і недопущення впливу негативних факторів сучасного медіа-середовища видається можливим лише на шляхах визнання існування проблеми як такої, забезпечення умов для реалізації рівноправної взаємодії, реальної гуманізації стосунків дорослого співтовариства зі світом дітей та підлітків, держави і самоорганізованого громадянського суспільства.

Електронні засоби масової інформації перетворилися на могутнє знаряддя не тільки отримання будь-якої інформації, а й політичного «тиску» на громадську свідомість, яке здатне впливати безпосередньо на прийняття людиною рішень, визначати поведінку як окремої особистості, суспільного прошарку, так і громади, суспільства, а значить і на формування стратегії розвитку цілої держави.

Протиставити явищам так званої катастрофічної, апокаліптичної, руйнівної свідомості можна оптимістичне налаштування на життя. Відповідний підбір тем висвітлення у ЗМІ, тональності подачі матеріалу,

баланс «позитив-негатив» на користь позитивного контенту, яскравих проявів творчості та мужності, сміливості та доброти наших співвітчизників у повсякденних ситуаціях, розвиток критичності через надання альтернативних точок зору, стимуляція роздумів та самостійного пошуку сенсів – такими є загальні рекомендації з оздоровлення інформаційного середовища. Причому ця тенденція має простежуватися і охоплювати різні ЗМІ, стати сутнісною ознакою вітчизняного медіа-простору. Саме оптимістичне налаштування особистості виступає тим фундаментом, що об'єднує і підтримує так звані гармонійні характерологічні особливості особистості (відповідно до великої п'ятірки OCEAN: відкритість досвіду; усвідомлення; екстраверсія; доброзичливість, здатність прийти до згоди; нейротизм). Оптимістичний погляд на життя виступає і засобом профілактики, який перешкоджає інформації наносити руйнівний вплив на психіку людини. Тому надзвичайно важливим вважаємо заохочувати громадян протистояти негативній інформації, допомагати думати, свідомо сприймати інформацію і критично дивитись на доцільність застосовування у власному житті моделей поведінки, які пропонує ТБ, Інтернет, радіо, преса тощо.

Доволі позитивними є тенденції, що намітились останнім часом, адже фіксується наявність значної кількості радіо-телепередач, друкованих видань, які містять інформацію, що гармонізує особистісний розвиток підрастаючого покоління, розгортає дискусії в суспільстві, об'єднує зусилля в напрямку виховання внутрішньої опірності до тих матеріалів, які руйнують, ослаблюють особистість споживача інформації, натомість - налаштовують на оптимізм, сприяють переживанню психологічного благополуччя. Це, зокрема, широке інформування щодо суспільної цінності відповідального батьківства: такі кроки дають надійний захист дітям від негативного впливу агресивного середовища, підвищують рівень емоційного благополуччя та духовного здоров'я. Часто дорослі самі потребують допомоги і підтримки, спрямування уваги чи розширення поля бачення інформації та різноманітності підходів до аналізу суті подій, врахування їхніх смаків і вподобань.

У нинішній соціокультурній ситуації важливо акцентувати увагу на необхідності «оздоровлення» мас-медійного середовища. Ми бачимо конструктивний шлях в активізації інтерактивної взаємодії людини та медіа, у відкритій і щирій дискусії в різноманітних аудиторіях, на сторінках газет і журналів, у радіо-і телестудіях, Інтернет-просторі.

Суттєво, аби ті, хто доносять інформацію, й ті, що її сприймають, були рівноправними суб'єктами взаємодії. Тому важливими є максимальна обопільна довіра і взаємоповага до співрозмовників. Це сприяє критичності глядача і слухача, більш зваженій оцінці ним різних точок зору. В друкованих засобах масової інформації таку роль виконує журналіст, який

пише матеріали на хвилюючі соціально-психологічні теми, і психолог, який може допомогти людині активізувати власні резерви, щоб впоратися з актуальною життєвою проблемою. Завданням психологів є забезпечити споживача інформації від маніпулювання як з боку вітчизняних ЗМІ, так і з боку інших джерел, оскільки маніпуляція свідомістю – це є несвобода, своєрідне панування над духовним станом людей, управління ними шляхом нав'язування ідей, установок, мотивів, стереотипів поведінки, вигідних суб'єкту впливу. Психолог, надаючи психологічну допомогу у просторі мас-медіа, наголошує, що будь-яка інформація має перевірятися, кожна нова ситуація потребує нових даних, нового їх аналізу. Важливо заохочувати людину, яка звертається до фахівця, критично мислити, брати особисту відповідальність за споживання і передачу будь-якої інформації іншим людям, вчити протистояти маніпуляції та дезінформації, звертаючись до різних джерел і прислухаючись до власного сумління.

Необхідним вважаємо підвищення кваліфікаційного рівня психологів, які виступають і спілкуються з громадянами через різні ЗМІ. Важливим є усвідомлення фахівцями особистої і професійної відповідальності за зміст того, що вони намагаються донести до слухача, глядача, читача, вибір психологом стилю спілкування. Шанобливе ставлення до людини, довірливе спілкування з нею через різні ЗМІ є запорукою психологічної рівноваги людини, усвідомлення нею конкретної життєвої проблеми і власних ресурсів у її конструктивному вирішенні. Психологічне благополуччя українця, яке підтримується та актуалізується при взаємодії з медіа-психологом, поширюється на реальні життєві ситуації життєдіяльності людини, допомагає в оптимальному визначенні нею цілей сьогодення та в майбутньому.

Література:

1. Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С. Мас-медіа як простір психологічної допомоги. Методичний посібник: Психологічна допомога постраждалим внаслідок травматичних подій. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/10777/1/Гурлева \(2015\) Середовище мас-медіа.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/10777/1/Гурлева%20(2015)%20Середовище%20мас-медіа.pdf)
2. Гурлева Т.С., Вовчик-Блакитна О.О. Оздоровлення соціокультурного середовища дітей як психологічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. С. 32-34.
3. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості: монографія /за ред. Ю.М. Швалба. – Київ: Педагогічна думка, 2015.

ВНУТРІШНЬООРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАГРОЗИ ПСИХОЛОГІЧНІЙ БЕЗПЕЦІ ПРАЦІВНИКІВ

І.Б. Волеваха

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

С.В. Фера

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

Психологічна безпека особистості є необхідною умовою життєдіяльності людини, збереження її психічного здоров'я, профілактики психосоматичних порушень, ефективної професійної самореалізації. Значну роль у формуванні психологічної безпеки відіграє професійне середовище: соціальні контакти з колегами, керівництвом, зміст та структура завдань тощо .

Психологічна безпека розглядається науковцями у декількох площинах (як інтегративна категорія): у якості стану захищеності та цілісності особистості, у якості процесу, у якості характеристик особистості з точки зору безпеки середовища та ін. І. Баєва визначає психологічну безпеку як стан психологічної захищеності, а також здатність людини і середовища відбивати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи [1].

Психологічна безпека особистості проявляється в її здатності зберігати стійкість у середовищі з певними параметрами, в тому числі і під впливом психотравмуючої дії, в стійкості до деструктивних внутрішніх і зовнішніх впливів. Людину, при цьому, слід розглядати не як об'єкт впливу, а як суб'єкт, активного, самостійного діяча, що взаємодіє з навколишнім світом і здатен забезпечити власну психологічну безпеку. Сукупність її індивідуально-психологічних особливостей, система поглядів, світоглядів, ставлень до світу створює певний ресурс, потенціал, сукупність можливостей, які допомагають подолати різного роду несприятливі впливи для забезпечення своєї безпеки [5].

Визначимо внутрішньоорганізаційні, що діють на рівні безпосередніх професійних стосунків, що перш за все провокують психологічну незахищеність і несуть у собі найбільшу загрозу психологічній безпеці працівникам. Також визначимо характер впливу цих чинників на складові психологічної безпеки працівників застосувавши модель критеріїв та показників особистісної безпеки Н. Кори [4].

Отже, на нашу думку чинниками даного рівня (макрорівень, рівень організації) є:

- Невизначеність організаційних ролей, нечітка структура завдань діяльності, нерозуміння або неприйняття організаційних цілей. Показники (компоненти) психологічної безпеки, що потрапляють під загрозу: «сприйняття світу як сповненого сенсу», «впевненість у цінності власного «Я», «особистісне зростання», «цілі у житті», «відчуття залученості», «здатність управляти середовищем».

- Конфліктні стосунки з колегами. Компонент: «позитивні стосунки з оточуючими».

- Застосування авторитарних методів управління керівництвом. Компоненти: «автономія», «здатність управляти середовищем».

- Несприятливий соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі. Компоненти: «позитивні стосунки з оточуючими», «відчуття залученості».

- Фаворитизм, нездорова конкуренція у колективі. Компоненти: «сприйняття світу як сповненого сенсу», «позитивні стосунки з оточуючими».

- Відсутність чіткої системи оцінки праці та критеріїв кар'єрного просування. Компоненти: «сприйняття світу як сповненого сенсу», «впевненість у цінності власного «Я», «особистісне зростання», «цілі у житті», «здатність управляти середовищем».

Найбільшу загрозу психологічній безпеці працівника несе у собі застосування різного роду насильства по відношенню до нього з боку інших учасників організаційного процесу. Емоційне або психологічне насильство з боку інших учасників організаційного процесу – це тиск на психіку іншої людини, який проявляється у нанесенні словесних образ, погроз, залякуванні, переслідуванні, а саме: зневажливе ставлення; знецінювання; висміювання; постійна критика; ігнорування почуттів і потреб; залякування; погрози; безпідставні покарання; нищення особистих речей; навіювання почуття провини і страху; брехня, наклеп, звинувачення, приниження, прізвиська; поводження як з слугою, руйнування особистих меж та ін.

Серед основних видів психологічного насильства виділяють такі:

Булінг – це психологічний терор, емоційний тиск, переслідування, приниження. Основна його небезпека в доведенні жертви до психічно нестабільного стану і неадекватного сприйняття реальності.

Менш жорсткі, але все-таки психологічно небезпечні дії називають *мобінгом*. До цього виду цькування можна віднести чутки і плітки, грубі і непристойні жарти, прізвиська, висміювання. Згідно дослідження С.А. Дружилова підґрунтям виникнення мобінгу на кафедрі ЗВО можуть бути: особистісні якості як керівника так і підлеглого (невпевненість у собі, страх, заздрість тощо); відсутність на кафедрі активної науково-методичної діяльності (за умов високої зайнятості членів кафедри мінімізується час на

прояв негативних тенденцій у спілкуванні викладачів); організаційні причини (неясність стратегій і цілей, неоднакові вимоги начальника до різних співробітників, постійні зміни в навчальному навантаженні між викладачами, відсутність перспектив збереження за викладачем розробленої ним навчальної дисципліни, зрівнялівка при оплаті незалежно від науково-педагогічної результативності тощо) [3].

Віктімблеймінг – це звинувачення жертви і «перекладання» всієї відповідальності на людину, яка і без того перебуває під психологічним тиском.

Харасмент – це сексуальні домагання. Не завжди харасмент досягає рівня булінгу, але в окремій обмеженій групі, наприклад, на роботі, може супроводжуватися шантажем, погрозами і численними утисками: урізанням в зарплаті або на посаді, поширенням все тих же пліток, висміюванням перед колегами, приниженням.

Аутинг – це публічне розголошення компрометуючої жертву інформації, яка в підсумку може стати приводом для цькування.

Отже, організаційне середовище з низьким рівнем психологічної безпеки може негативно впливати на деякі складові суб'єктивного благополуччя співробітників, наслідками чого можуть стати їх схильність до деструктивної поведінки, формування у них негативного ставлення до своєї роботи, порушення психічного і фізичного здоров'я.

Література:

1. Баева И.А. Психологическая защищённость и психологическая безопасность современного человека URL: http://ruscenter.ru/netcat_files/multifile/2416/_Psihologicheskaya_zaschischennost_i_psihologicheskaya_bezopasnost_sovremennogo_cheloveka_text_i_audiozapis_vystupleniya_Baeva_I._A.pdf (дата звернення: 15.06.2019).
2. Волеваха І.Б., Фера С.В. Вплив соціально-психологічних чинників на психологічну безпеку науково-педагогічних працівників. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2018. № 5. С. 9–14.
3. Дружилов С.А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций *Психологические исследования*. 2011. № 3 (17). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17> (дата звернення: 15.06.2019).
4. Кора Н.А. Критерии, показатели и уровни развития личностной безопасности студенческой молодежи URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-pokazateli-i-urovni-razvitiya-lichnostnoy-bezopasnosti-studencheskoy-molodezhi> (дата звернення: 15.06.2019).
5. Эксакусто Т.В. Теоретические основы социально-психологической безопасности: монография / под ред. Н.А. Лызь. Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2011. 244 с.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭРГОТРОПНОЙ И ТРОФОТРОПНОЙ МУЗЫКИ НА РАЗВИТИЕ РЕСУРСОВ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

И.В. Волженцева

доктор психологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии (УТА), профессор кафедры психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», Украина

Современная социальная, психологическая, экономическая, политическая ситуация характеризуется ростом напряженности жизни, ее темпом, постоянно увеличивающимся потоком информации, интенсификации, межличностной коммуникации, что приводит к вытеснению позитивных эмоциональных компонентов в жизнедеятельности личности, к расходованию ее психологических ресурсов. К сожалению, в отечественной и зарубежной психологии вопросы развития ресурсов личности, несмотря на их актуальность, остаются мало изученными как в теоретическом аспекте, так и в практической деятельности.

Ресурсы личности - это все те жизненные опоры, которые находятся в распоряжении человека и позволяют ему обеспечивать свои основные потребности: выживание, уважение, самореализацию и др. Ресурсы разделяются на внешние и внутренние. Если к внешним ресурсам относятся материальные ценности, время, то к внутренним - здоровье, психологический личностный потенциал человека. А. Деркач к внутренним ресурсам личности отнес психические состояния, способности, личностные качества, которые могут обеспечивать оптимизацию деятельности, повышать ее эффективность. Для поддержания внутренних ресурсов исследователь рекомендует использовать различные психотехнологии саморегуляции и самоуправления деятельностью человека [1].

В рамках этого направления мы предлагаем рассмотреть и учитывать психофизиологические особенности влияния эрготропной и трофотропной музыки на развитие ресурсов личности в условиях общественных трансформаций, когда изменения в жизненных стандартах, поведении и потребностях личности частично сопровождаются негативными явлениями, страданиями, деструктивными состояниями.

Теперь более детально рассмотрим механизм воздействия эрготропной и трофотропной музыки. Так, при восприятии средств музыкальной выразительности (*темпа, мелодии, ритма, гармонии, динамики, тембра*) психологический и физиологический эффекты воздействия музыки

обеспечиваются тремя механизмами: *ассоциативным, рефлекторным и гуморальным*. В коре головного мозга слуховые ощущения вызывают определённые, индивидуальные для каждого человека ассоциации. Так, для большинства людей *эрготропная музыка* (стимулирующая, активизирующая) даёт приятные, яркие ассоциации. Успокаивающие, умиротворённые ассоциации, как правило, вызывает *трофотропная музыка* (успокаивающая, расслабляющая). Установлено, что эрготропная музыка повышает возбудимость симпатической нервной системы (от греч. *sympathes* – чувствительный, восприимчивый к влиянию), части вегетативной нервной системы, а трофотропная – стимулирует блуждающий нерв (вагус) и парасимпатический отдел вегетативной нервной системы. Импульсы, проходящие по волокнам парасимпатической нервной системы, вызывают замедление и ослабление функций организма, а значит создают ощущение покоя и расслабления.

При слушании трофотропной музыки в организме человека выделяется серотонин, что оказывает успокаивающий эффект, поэтому трофотропная музыка является хорошим средством для улучшения самочувствия в стрессовых ситуациях. При прослушивании эрготропной музыки в организме выделяется эндорфин и адrenoлин в крови – в этом случае ощущается прилив энергии и лёгкая эйфория.

Известно, что восприятие музыки слуховым анализатором зависит от исходного состояния человека, уровня и характера доминирующей мотивации, актуальной потребности личности, способности испытывать аффективные состояния, силы раздражителя [2].

Наряду с нервно-рефлекторным и ассоциативным существует гуморальный путь воздействия музыкальных произведений на организм человека. Под влиянием музыки возникает синхронизация ритмической активности мозга. Музыка способна повысить количество иммуноглобулина в крови человека, способствующего заживлению ран, она положительно влияет на выработку гормонов. Музыка действует на живую клетку как на акустическое поле. Установлено, что музыка влияет и на колебательные процессы внутри клетки (С. Шушарджан).

Рассматривая особенности воздействия *эрготропной* (стимулирующей, активизирующей) и *трофотропной* (успокаивающей, расслабляющей) музыки на организм с точки зрения психофизиологии, необходимо отметить, что эрготропная музыка способствует повышению сердечно – сосудистого давления, учащению дыхания и пульса, наблюдаются спазмы мускулатуры, расширение зрачков, раздражение кожи, возбуждение. Трофотропная музыка способствует снижению и нормализации сердечно-сосудистого давления, замедлению, выравниванию дыхания, стабилизации пульса, расслаблению мышечных зажимов, сужению зрачков, уменьшению раздражения кожи,

возникновению чувства успокоения, умиротворённости, связанного с ощущением удовольствия вплоть до медитативного состояния.

Таким образом, эрготропная и трофотропная музыки может быть использована в качестве корректирующего средства для поддержания и развития ресурсов личности в условиях общественных трансформаций, с учетом индивидуально-личностных, возрастных характеристик, особенностей воздействия музыкальных произведений разных жанров, стилей и направлений.

Література:

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности гос. служащих / Под общ. ред. А. А. Деркача. М. : Изд-во РАГС, 2006. 108 с.
2. Волженцева И. В. Психология музыкального воздействия : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений спец. «Психология». Макеевка : МЭГИ, Донецк: Норд-Пресс, 2011. 348 с.

**ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВЗАЄМОДІЇ
ОСОБИСТОСТІ ТА СПІЛЬНОТИ В УМОВАХ
ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ**

Н.Д. Володарська

провідний науковий співробітник

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Актуальність проблеми взаємодії особистості і спільноти в умовах військового конфлікту багатогранна і різноманітна. В умовах військового конфлікту виникають проблеми у тимчасово переміщених осіб. Їх сім'ї потерпають як від матеріальних так і психологічних проблем адаптації в новому соціальному оточенні, нових, незвичних умовах. Необізнаність в можливостях допомоги спільноти у вирішенні проблем особистості стає на заваді проходження її адаптації в нових умовах, взаємостосунках з новим соціальним оточенням. Сім'ї переселенців відчують нерозуміння їх проблем, переживань в новому осередку (особливо в адміністративних структурах, з сусідами, оздоровчих та лікарських закладах та в інших закладах). Виникає проблема непередбачуваності динаміки змін у взаємодії особистості з новим соціальним оточенням, вирішення конфліктів.

Мета дослідження – аналіз проблем, форм і методів врегулювання взаємодії особистості та спільноти в умовах військового конфлікту.

Узагальнюючи результати опитування серед жінок переселенців (150 осіб м. Київ), нами було виокремлено найбільш актуальні проблеми, форми та методи психологічної допомоги у врегулюванні взаємодії особистості і спільноти умовах тимчасового переселення.

1. Просвітницька програма про статус ТПО (тимчасово переміщених осіб). Надання знань про юридичні права, пільги, можливості допомоги ТПО.

2. Пам'ятка про інформацію надання допомоги переселенцям (номера телефонів, сайтів центрів допомоги переселенцям, юридичної підтримки, психологічних консультацій, психотерапії).

3. Інформування про можливі варіанти організації відпочинку (клуби сімейного відпочинку, вихідного дня, сімейний квест, концерти, йога, танці в клубах, на відкритих площадках парків, тощо).

4. Організація груп підтримки, взаємодопомоги людей з аналогічним життєвим досвідом. Обмін досвідом серед переселенців в групах онлайн та офлайн.

5. Організація оздоровчих, навчальних програм для дітей, підлітків (групи особистісного зростання, школа лідерства та інші). Організація ярмарків, майстер-класів «Hand made», екскурсій в інші міста, історичні пам'ятки України.

6. Тематичні психотерапевтичні групи (питання здоров'я, врегулювання та профілактика сімейних конфліктів, виховання дітей, проблеми вікових криз та інші).

7. Допомога переселенцям у віковій категорії 55+ (групи підтримки: центр «Життєлюб», група «Режим», сайт «Активна громадянська позиція», університет третього покоління).

8. Залучення до роботи з переселенцями психологів з статусом ТПО (тимчасово переміщених осіб).

9. Проблема булінгу. Зниження негативного фону у стосунках з місцевими жителями і тими хто «прибули», «приїхали», «припхалися» і таке інше.

10. Підтримка психологів, організаторів роботи з переселенцями, профілактика професійного вигорання. Організація супервізії для психологів, психотерапевтів, соціальних працівників.

Висновки. Важливим в підборі форм і методів врегулювання взаємодії особистості та спільноти є досягнення передбачуваності та самототожності особистості у стосунках з оточенням, формування самоорганізуючої та самодетермінуючої системи стосунків. Це допоможе перейти від невизначеності і хаосу до знаходження компромісів, порозуміння та гармонії у стосунках в новому оточенні.

Література:

1. Володарська Н.Д. Технології психологічної допомоги сім'ям в кризових ситуаціях. *Комунікація у сучасному соціумі: збірник матеріалів II міжнародної конференції* (м. Львів, 8 червня 2018р.), Львів: ЛНУ імені Івана Франка. 2018, С.101-102.

ЯВИЩЕ СОЦІАЛЬНОЇ СТИГМАТИЗАЦІЇ У КОНТЕКСТІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН

А. С. Голота

*кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії мас та спільнот
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

Питання вивчення явища стигматизації та, особливо, дослідження засобів запобігання поширення стигми у різних сферах суспільного життя є надзвичайно актуальним в українському контексті. Під соціальною стигматизацією вбачається стереотипна реакція на особу чи групу осіб, який відрізняється від інших членів суспільства чи його усталених культурних та соціальних норм за якоюсь із ознак. Стигма є соціально сконструйованим явищем, яке призводить до знецінення людської індивідуальності і має негативний вплив на стигматизовану особу чи групу.

В українському суспільстві є чимало меншин, які зазнають стигматизації: особи з фізичною та/або психічною інвалідністю та члени їхніх родин; представники маргінальних груп (жебраки, бомжі); особи із хімічними залежностями (алко- та наркозалежні); представники ЛГБТ спільноти (гомосексуали, лесбійки, трансгендери); особи, які мають тяжкі психічні розлади (шизофренія, БАР, ПТСР, тяжка депресія, тощо); учасники АТО; внутрішньо переміщені особи (з зони АТО та АР Крим); представники окремих етнічних груп (роми, євреї); особи, які живуть з ВІЛ; колишні засуджені, тощо.

Одним із дуже вірогідних наслідків соціальної стигматизації є перехід стигми від стигматизованого індивіда на його родичів, близьких. В такому разі можливі два варіанти розвитку: або під стигму потраплятиме усе найближче оточення індивіда, що негативно впливатиме на їхнє становище в суспільстві, або люди уникатимуть близьких контактів зі стигматизованими, щоб самим не опинитись «по ту сторону барикад». Можна говорити про те, що стигматизація суспільством сім'ї стигматизованого сприяє її дезадаптації, адже веде до появи хронічного стресу і почуття провини, сорому, сприяючи появі систем захисту від навколишнього світу [4], [5]. Відтак, родини осіб, що зазнають стигматизації (зокрема, сім'ї з особами, які мають нарко- чи алкозалежність, психічні розлади, інвалідність чи особливості розвитку) також перебувають у зоні ризику соціальної стигматизації, а також самостигматизації. Сім'я і друзі піддаються стигматизації по асоціації – так званій «стигмі ввічливості» [5, с. 337].

Водночас стигма психічно хворих, представників ЛГБТ спільноти, іноді існує навіть у рамках їхньої сім'ї, коли родичі свідомо чи несвідомо стигматизують таких людей [1]. Несприятливі сімейні взаємини, брак

належної підтримки, негативні конотації щодо наявних фізичних або психічних особливостей постають джерелом самостигматизації хворих або людей, що не відповідають звичним соціальним нормам та очікуванням, зменшують шанси на успішну соціальну інтеграцію та можуть призводити до погіршення психологічного стану стигматизовуваної особи. Так, для молодих людей, які належать до ЛГБТ спільноти, саме тиск зі сторони сім'ї, яка змушує їх відповідати гетеросексуальним нормам, робить їх схильними до психічних розладів здоров'я та навіть самогубств [2].

Родинні стосунки постають важливим середовищем як для підтримки осіб, які можуть зазнавати стигматизації, так і для стигматизовуваних меншин загалом. Передусім, родинне коло виступає першим інститутом соціалізації в процесі виховання дитини, тож відповідна інформаційна просвіта і підготовка родин, які виховують дітей з особливостями розвитку може стати хорошим підґрунтям для формування відповідних соціальних норм у дитини, що сприятливо позначатиметься на успішній соціалізації. Водночас, надзвичайно важливим аспектом постає характер ставлення до члена родини, що може зазнавати соціальної стигматизації, сімейна згуртованість, соціально-психологічна культура сім'ї, за необхідності - соціально-реабілітаційна активність у медичній допомозі члену родини [3].

Таким чином, в контексті сімейної взаємодії для підтримки стигматизовуваних меншин можуть виступати такі способи як: формування відповідних соціальних норм у дітей; профілактика самостигматизації в осіб з інвалідністю та сімей, які мають члена родини з інвалідністю (фізичною або психічною), ВІЛ; психологічна та інформаційна підтримка батьків, які виховують дітей з інвалідністю.

Література:

1. Клименко В.І., Анісімова Ю. В. Проблема стигматизації та самостигматизації при організації психіатричної допомоги (огляд літератури). *Україна. Здоров'я Нації*. 2012. № 1 (21). С. 160–163.
2. ЛГБТ, здоров'я та права людини. Охорона здоров'я і права людини: ресурсний посібник / за науковою редакцією І.Я. Сенюти (версія на укр. мові). 5-е вид., доп. Львів : ЛОБФ "Медицина і право", 2015. 989 с.
3. Позднякова О. Формування соціальних норм у дітей та молоді з інвалідністю як профілактика їх стигматизації в умовах освітньо-реабілітаційного простору. *Соціокультурні та освітні процеси Запорізького Приазов'я: проблеми, пошуки та перспективи: монографія* / За ред. Л.В. Афанасьєвої, В.В. Молодиченка., В.В. Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2013. Режим доступу <https://studopedia.info/2-113641.html>
4. Смирнова М. Актуальність проблеми стигматизації в сучасних суспільних процесах. *Психолінгвістика*. 2014. Вип. 16. С. 332-342. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2014_16_34
5. Чутора М. Самостигматизація осіб з психічними захворюваннями як реакція на стигматизацію суспільством. *Науковий вісник*

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Н.А. Гончар

практичний психолог

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 122

Входження дитини в нове соціальне середовище через опанування її цінностями, знаннями, навичками, які дозволяють їй успішно функціонувати в суспільстві – це невіддільна частина соціалізації першокласника в умовах Концепції Нової української школи (далі – НУШ) [4].

Особливістю пристосування школяра до нових умов навчальної діяльності залежить не тільки від його вікових та індивідуальних рис, а й від підтримки його психічних та пізнавальних процесів, творчого та інтелектуального потенціалів, уваги до системи її цінностей та інтересів. Можна припустити, що орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, принцип дитиноцентризму, сучасне освітнє середовище сприятиме кращій адаптації першокласника до навчальної діяльності.

Особливості Концепції НУШ передбачають нові сучасні методики, що якісно її відрізняють від попередніх такими характеристиками:

• **Інтегроване навчання.** Освіта розглядається крізь призму загальної картини світу, а не поділяється на окремі дисципліни. Предметні межі зникають, коли вчителі заохочують встановлювати зв'язки між навчальними дисциплінами і спиратися на знання та навички з кількох освітніх галузей. Інтегроване навчання формує цілісну картину світу школяра, що допомагає використати набуті ідеї та навички в життєвих ситуаціях.

• **Розвиток критичного мислення і розв'язання проблем.** Людина, яка мислить критично, зможе виокремити необхідну інформацію, ставити запитання, висловлювати власну думку, оцінити надійність інформації. Зокрема, активне використання технології «Читання і письмо для розвитку критичного мислення». Техніка починається з опрацювання інформації, закінчується – прийняттям рішення. Структура уроку складається з трьох частин: виклику, осмисленню та підбиттю підсумків чи рефлексії. Впровадження стратегій критичного мислення таких, як мозкової атаки, гронування, кубування тощо, допомагає краще засвоїти матеріал. У свою чергу вчитель використовує Таксономію Блума, яка передбачає ставити

цілі при підготовуванні до уроку: когнітивної, афективної груп та психомоторні.

• **Організаційні системи Daily 5 (Читання і письмо) та Daily 3 (Математика).** Це структури, які використовуються, щоби навчати дітей бути самостійними під час читання, письма та математики, щоб учитель мав змогу працювати з учнем індивідуально та в групах. Система Daily 5 включає щоденне використання таких п'яти процесів, як читання, письмо для себе, читання для когось, робота зі словами та слухання. Аналогічно, система Daily 3 стосується вивчення математики разом, самостійно, а також зі зануренням у математичне письмо. Такий діяльнісний підхід вимагає довіри між учнем та вчителем, допомагає зберегти здорову атмосферу у класі завдяки спільності, розвиває відповідальність та інтелект, надає вибір задля мотивації. Упродовж дня діти працюють у групах. Кожна група виконує певну діяльність, заплановану вчителем чи обрану учнем, упродовж відведеного часу (10-15 хвилин). Для різних видів діяльності у класах відведені певні місця. Під час перерви діти переходять від одного навчального блоку до іншого, що дає можливість для фізичного та інтелектуального відпочинку.

• **Ранкові зустрічі.** Практика ранкових зустрічей – одна з успішних, вона допомагає розвивати важливі навички у дітей, зокрема спілкування, динаміку академічних і соціальних умов. Крім того, ця практика сприяє створенню у класі гарного настрою та позитивній поведінці. Мета групових занять – об'єднання групи. Кожен член групи приєднується до спільних розваг – співає, грається в ігри. Серед цих вправ є ігри, які не передбачають суперництва, а також завдання кооперативного характеру. Групові завдання структуровані та містять завдання, пов'язані з навчальною програмою. Інтелектуальні ігри і завдання спрямовані на розвиток етичних і моральних почуттів.

У вітчизняній науковій психології соціалізацію школярів розглянуто О. Дзюбенко: «Спілкування, взаємодія та співпраця між вчителем, учнем і батьками, повага до дитини, відсутність оцінювального ранжування учнів, співпраця, товарицькість, врахування вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей, вирішення педагогічних задач в атмосфері психологічного комфорту та підтримки – сприятиме успішній адаптації першокласників до школи, їх соціалізації та розкриттю потенціалу кожної дитини» [2].

Питання психологічної адаптації першокласників у Концепції НУШ висвітлені у працях Л.І. Березовської [1], О.Я. Чебикіна. За Л.І. Березовською [1], адаптація школярів – це універсальна форма взаємодії людини з навколишнім середовищем, складне соціально зумовлене явище. Чинниками, що впливають на успішність адаптації учня до навчання є зміна соціальної позиції, соціального оточення. На думку

О.Я. Чебикіна [2], соціальна адаптація першокласників – це засвоєння засобів самостійного навчання, від якого залежить рівень опанування дитиною процесу здобування знань.

З метою експерименту і перевірки ефективності нових методик адаптації дітей до навчання у 1 класі, за Концепцією НУШ, та у порівнянні з попередніми освітніми методиками, нами були проведено власне емпіричне дослідження на базі Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів №122, у вересні-листопаді 2017 року та у вересні-листопаді 2018 року.

У дослідженні взяли участь 20 учнів, що вступили до першого класу у вересні 2017 року, група 1, та 22 учні, що вступили до першого класу у 2018 році, група 2. Для визначення рівня адаптації першокласників були використані наступні методики: анкетування батьків «Чи добре дитині у школі?» за М.Р. Битяною та проєктивна методика «Що мені подобається у школі» за Н.Г. Лускановою.

У ході анкетування батьків «Чи добре дитині у школі?», було встановлено, що середній рівень адаптації у дітей групи 1, що вступили до першого класу у 2017 році, нижчий на 5%, ніж у дітей групи 2, що вступили до першого класу 2018 року. Результати дослідження подані у рис. 1.

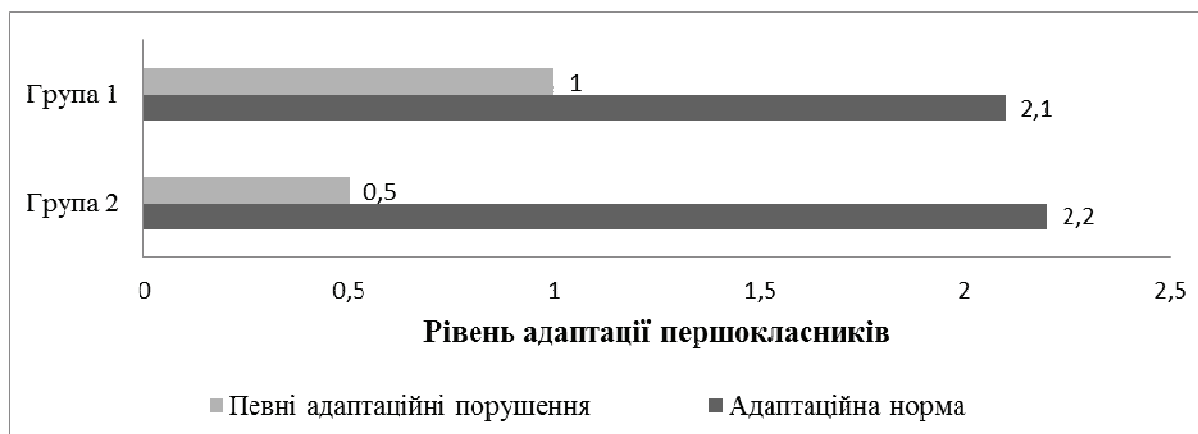


Рис. 1. Результати дослідження за методикою «Чи добре дитині в школі»

За проєктивною методикою «Що мені подобається у школі», було встановлено, що у групи 1, на 25 % переважає ігрова діяльність над учбовою, ніж у групи 2. Різниця позитивного ставлення до школи між групою 1 та групою 2 становить 18%. У дітей, які вступили до школи у 2017 навчальному році у порівнянні з дітьми, які вступили до школи у 2018 році, на 5 % вищий рівень дитячого негативізму, що пов'язаний зі труднощами до пристосування – до ясного розуміння виконання шкільних завдань. Дані свідчать про нижчий рівень адаптації групи 1 ніж групи 2. Результати дослідження подані у рис. 2.

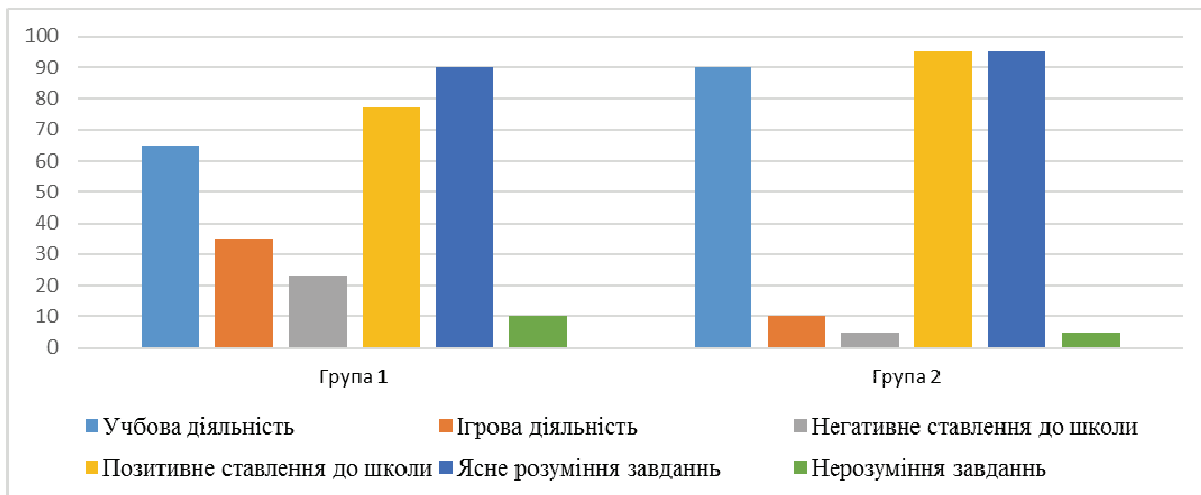


Рис. 2. Результати дослідження за методикою «Що мені подобається у школі»

Висновок. Порівняльний аналіз особливостей соціалізації першокласників до та після впровадження Концепції Нової української школи виявив, що батьки, діти яких вступили до першого класу у 2017 році та діти яких вступили до першого класу у 2018 році, вважають, що школярі мають достатній рівень адаптованості до навчального закладу. Однак слід зазначити, що серед дітей нової школи був менший процент у відсотковому відношенні, негативного ставлення до школи, ігрової діяльності, неясного розуміння завдань. Це свідчить про те, що в цілому, досвід впровадження реформи Нової української школи сприяє успішній соціалізації першокласників до навчальної діяльності. Принцип дитиноцентризму, сучасне освітнє середовище сприяють позитивному ставленню до учбового закладу, розвитку пізнавальної мотивації та динаміці учбової діяльності.

Література:

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах / Упоряд. Т. Червона. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Дзюбенко О. А. Психологічні особливості адаптації молодших підлітків до навчання в основній школі : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 209 с.
3. Марінушкіна О. Є., Замазій Ю. О. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи. Харків : Ранок, 2011. 192 с.
4. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник... 2016. С. 11-15.
5. Нова українська школа: poradnik для вчителя / [під заг. ред. Н. М. Бібік]. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Свінцицька М. І. Технологія соціально-педагогічної роботи з дезадаптованими першокласниками. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2015. № 4 (29). С. 52–57.
7. Щербакова О. О. Внутрішньосімейні взаємини як фактор шкільної адаптації академічно здібних дітей. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 27. С. 676-689.

ПСИХІЧНЕ РЕГУЛЮВАННЯ У РІЗНИХ ТИПАХ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ

Н.М. Гончарук

*доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

О.В. Гудима

*доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Психічне регулювання у ситуаціях комунікативної взаємодії виступає одним з організаційних аспектів міжособистісних взаємин, оскільки дає змогу підвищити ефективність комунікації шляхом структурування цього процесу та оптимального спрямування необхідних зусиль на досягнення своїх цілей. Воно залежить від різних чинників: мотиваційно-цільових установок [5; 6], особистісних якостей комунікантів [2], характеристик їхньої нервової діяльності [1], конкретних умов, які впливають на силу регулятивного процесу [5].

У науковій літературі структура психічного регулювання описується особистісними властивостями психічних процесів. Так, відповідно до структури особистості, дослідник С.Д. Максименко виділяє базальну емоційну, вольову та смислову регуляцію [3, с.49]. Психологи І.М. Періг, В.Д. Дроздук у психічному регулюванні виокремлюють такі основні структурні компоненти як інтелектуальний, вольовий та емоційний [4, с.212]).

Емоційне регулювання поведінки, у тому числі комунікативної, вказує на здатність людини керувати своїм емоційним станом, контролювати емоційні переживання та більш стримано виражати емоції. Інтелектуальне регулювання полягає у переосмисленні життєвих цінностей, формуванні життєвих смислів та логічному впорядкуванні комунікативної поведінки. Вольове регулювання забезпечує цілеспрямоване зосередження на подоланні зовнішніх і внутрішніх перешкод у ситуаціях комунікативної взаємодії шляхом вольових зусиль.

Усі вони забезпечують різні сфери особистісного контролю за комунікативною поведінкою. Водночас, у різних типах комунікативних ситуацій ці компоненти функціонують неоднаково. У зв'язку з цим, нами розглянуто особливості психологічного регулювання у трьох типах комунікації: а) ситуаціях інформаційного обміну; б) ситуаціях особистої взаємодії; в) ситуаціях конфлікту.

Ситуації інформаційного обміну полягають у передачі та отриманні в єдиному інформаційному просторі фактів, відомостей, даних або іншої достовірної інформації про особливості довкілля. Комунікант-здобувач,

який потребує конкретної інформації, повідомляє про свої пізнавальні наміри та потреби, у той час як інформатор аналізує запит і постачає необхідну інформацію.

Найбільш часто ситуації інформаційного обміну супроводжують процес ділового спілкування. Їх психічне регулювання можна проаналізувати на різних рівнях, основними з яких є інтелектуальний, вольовий, емоційний. *Інтелектуальне регулювання* здійснюється шляхом вивчення запиту, моніторингу інформаційної бази даних, логічного обґрунтування фактів, когнітивної оцінки отриманої інформації. *Вольове* забезпечується шляхом постановки пізнавальних цілей та контролю за їх виконанням. *Емоційне* відповідає за активність та швидкість обміну інформаційними ресурсами через актуалізацію гностичних почуттів, таких як цікавість, допитливість, сумніви та ін.

Наступним типом **комунікативних ситуацій** є **особистісна взаємодія**. Такі ситуації є найбільш частими у спілкуванні, й виникають вони на основі взаємної довіри та дружньої прихильності. Для їх перебігу важливим є *емоційне регулювання*, сформоване на позитивному ставленні, довірі, дружній прихильності – це формує базову основу такого виду спілкування. Не менш важливими є інтелектуальне та вольове регулювання. *Інтелектуальне* полягає в аналізуванні вчинкових аспектів взаємодії, представлених усвідомленням мотивів поведінки інших людей. Шляхом вчинкового підходу забезпечується й *вольове регулювання*, представлене контролем бажань, з одного боку, та свободою дій, з іншого. Воно описується конкретними вчинками, які характеризують готовність прийти на допомогу та підтримати в складних умовах.

Проаналізовані вище ситуації міжособистісної взаємодії мають, зазвичай, конструктивне спрямування. Водночас, у повсякденній комунікації ми час від часу можемо спостерігати конфліктну поведінку, що набуває деструктивного характеру.

Ситуації конфлікту обумовлені різноспрямованими цінностями та очікуваннями, а необхідним їх чинником стає *емоційне регулювання* – здатність керувати емоціями та імпульсами. Витримка, вміння впоратися зі стресом, здатність пригнічувати недоброзичливі почуття, спроможність заспокоїти себе – це все чинники *емоційного регулювання* комунікативної взаємодії. У ситуації конфлікту виникає бажання знецінити, образити, критично висловитись, нашкодити, підірвати авторитет. Вивільнення агресивних емоцій вказує на низький рівень емоційного регулювання. Емоційний дистрес опановується шляхом *вольового регулювання*, яке знешкоджує дисонанс намірів та цілей, підвищує силу особистості та формує самоконтроль. Не менш важливим у ситуації конфлікту стає *інтелектуальне регулювання*, яке полягає у пізнанні мотивів опонентів,

власних емоцій та емоцій інших, розумінні різнопланових позицій, та управлінні, на основі цього, стосунками.

Висновок. Отже, проведене наукове дослідження свідчить, що особливості психічного регулювання відрізняються в різних типах комунікативних ситуацій. У проаналізованих ситуаціях інформаційного обміну, особистої взаємодії, конфлікту провідними є різні типи психологічного регулювання. Неоднаковими є й змістові складові цього процесу. У зв'язку з цим, формування здатності до психічного регулювання комунікативних ситуацій повинно мати диференційований характер, який сприятиме повноцінному забезпеченню міжособистісної взаємодії. Розроблення методики психічного регулювання надасть можливість сформулювати психологічну готовність до комунікативної взаємодії та ефективно вирішувати комунікативні завдання.

Література:

1. Горго Ю.П., Маліков М.В., Богдановська Н.В. Оцінка та керування функціональними станами людини : навч. посібник. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. 35 с.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : КММ, 2006. 240 с
3. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. Москва : Наука, 2010. 519 с.
4. Періг І.М., Дроздюк В.Д. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. Збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-технічної конференції конференції молодих учених та студентів : актуальні задачі сучасних технологій. Тернопіль, 2017. Том III. С.212–213.
5. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : метод. посібник. Кіровоград : ІмексЛТД, 2014. 168 с.
6. Zimmerman B.J., Schunk D.H. Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice. Springer Science & Business Media. 2012.

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ВИРАЖЕНОСТІ СИМПТОМІВ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ В УЧАСНИКІВ ООС

Н.Є. Гоцуляк

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Н.С. Славіна

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Важливе значення у психології взагалі та військовій психології зокрема займала підготовка військового до ведення бойових дій та дослідження особистості у надзвичайних умовах, проте, зважаючи на останні події, які відбуваються в Україні, в першу чергу, сферою роботи психолога є психологічна підтримка та реабілітація бійця, який повернувся з операції об'єднаних сил (далі – ООС).

Життєвий досвід, який отримують бійці під час загострення військового конфлікту, передбачає потребу розглядати їх як локальну групу осіб, що потребують індивідуальний підхід та своєчасну діагностику наявності психічних відхилень. Стани, які розвиваються після пережитої загрози власному життю, здоров'ю товариша, впливають на рівні функціонування людини у середовищі (психофізіологічний, особистісний, міжособистісні відносини та соціальна активність) і спричиняють не тільки психоневрологічні розлади військовослужбовця, але й дисгармонійні стани у їхніх рідних та близьких.

Важливо виділити основні стресові фактори, що досліджені у військовослужбовців, які повернулися з зони ООС: бойові умови характеризуються своєрідною перевіркою фізичної та духовно-емоційної підготовки людини, його бажання наполегливо протидіяти надзвичайним ситуаціям, які є вкрай небезпечними для здоров'я та життя військового. Середовище, в якому перебуває військовослужбовець вимагає від нього постійно бути рішучим, вміти швидко виконати своє завдання та відповісти за його результат. Стан його особистості включає в собі жорстоку боротьбу цінностей та думок, що і є передумовою емоційного вигорання [1; 2].

У бойових умовах у військових виникає конфлікт між тим, що вони роблять (виконують наказ командира), що протирічить їх моральним цінностям та переконанням. Саме це є передумовою протиріччя між світоглядом і реальним життям, що спричиняє також несформовану правильно ідентичність особи (особа починає уникати будь-яких контактів

(в тому числі, тілесних), не усвідомлення плинності часу (неспроможність розпланувати своє життя, важке переживання перемін), нездатність активувати власні внутрішні ресурси (зосередження прояву енергії на самобичуванні), відмова самостійно організувати своє життя [3; 4].

За допомогою методики «Шкала оцінки впливу травматичної події» виявлено оцінку ступеня вираженості за шкалами симптомів вираженості посттравматичного стресового розладу (табл.1).

Таблиця 1

Діагностика рівня вираженості симптомів посттравматичного стресового розладу за методикою «Шкала оцінки впливу травматичної події»

Субшкали	Низький рівень (осіб)	Нижче середнього (осіб)	Середній рівень (осіб)	Високий рівень (осіб)
«Вторгнення»	10	20	11	22
«Уникнення»	11	17	11	14
«Збудливість»	6	26	12	9

За шкалою «вторгнення» у 10 осіб (20,75%) виявлено низький рівень показників, що свідчить про відсутність достовірно виражених симптомів тривоги і депресії. У 20 осіб (37,74%) виявлено рівень нижче середнього, у яких спостерігається субклінічно виражена тривожність). Середній рівень показників спостерігається у 11 осіб (18,8%) і оцінюється помірним депресивним епізодом. У 22 осіб (41,51%) присутній високий рівень і свідчить про виражену емоційну збудливість, яка продукує різні негативні переживання, що пов'язані з незадоволеністю бажань «рис.1».

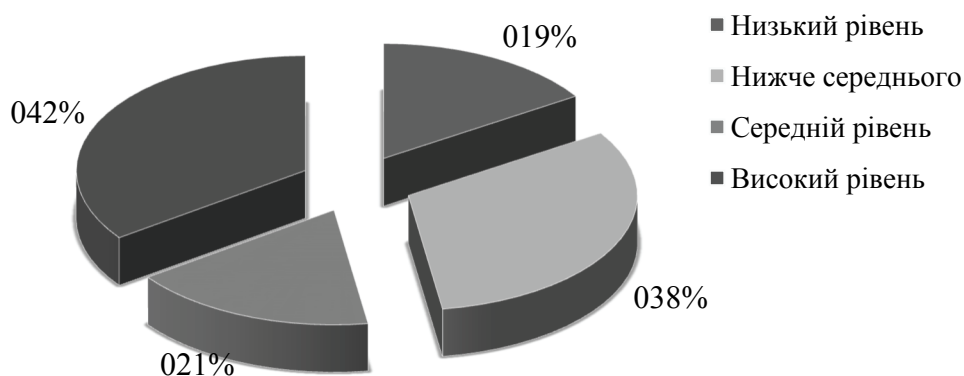


Рис. 1. Діагностика впливу травматичної події за шкалою «вторгнення»

За шкалою «уникнення» у 11 осіб (20,75%) досліджено низький рівень, що характеризується емоційною стійкістю і позитивним фоном основних переживань. Рівень нижче середнього виявлено у 17 осіб (32,08%) і свідчить про орієнтованість на думку оточуючих та прихильність до

суворого дотримання загальноприйнятих правил і норм поведінки. Середній рівень оцінки показників спостерігається у 11 осіб (20,75%) і відображає наявність соціальної боязкості і залежності, невпевненість у собі та загальну пристосованість. У 14 осіб (26,42%) досліджено високий рівень показника шкали «рис. 2».

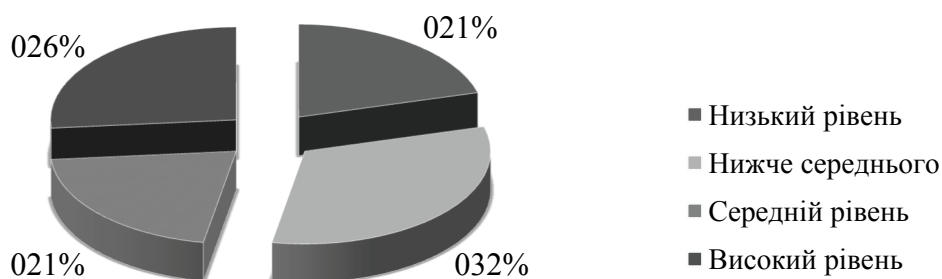


Рис. 2. Діагностика впливу травматичної події за шкалою «уникнення»

За шкалою «збудливість» у 6 осіб (11,32%) спостерігається низький рівень даних, що виявляється високим показником нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції, високою толерантності до несприятливих психічних і фізичних навантажень. Рівень нижче середнього досліджено у 26 осіб (49,06%) і характеризується ускладненою адаптацією до нових умов життєдіяльності і при надзвичайно високих психічних навантаженнях можливі зриви у професійній діяльності.

Середній рівень показників спостерігається у 12 осіб (22,64%) і свідчить про ознаки граничних нервово-психічних розладів і понижений рівень комунікативних здібностей. У 9 осіб (16,98%) наявний високий рівень за шкалою «збудливість», що свідчить про наявність ознак акцентуації характеру, невпорядкованість поведінки чи виражене почуття протесту проти конвенціональних норм «рис. 3».

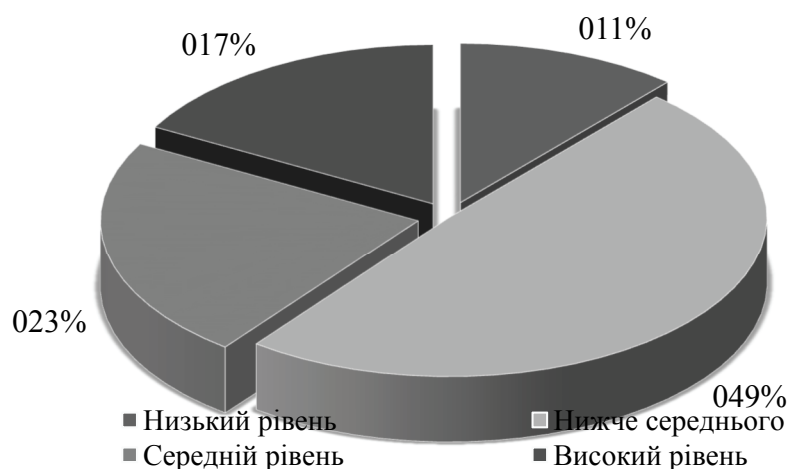


Рис. 3 Діагностика впливу травматичної події за шкалою «збудливість»

При порівнянні достовірної оцінки показників за методикою «Шкала оцінки впливу травматичної події» високого рівня трьох шкал графічно відображено відвертість досліджуваних під час проходження опитувальника. Результати свідчать про стурбованість респондентів своїми соціальними статусами, наявністю сильної психосоматизації тривожності.

Тривожність військовослужбовців може переростати у страх, який супроводжується вже відчуттям конкретної загрози, дифузними побоюваннями і депресивними очікуваннями.

Досліджувані з високим рівнем показників за трьома шкалами прагнуть або бути в центрі уваги, або уникати соціальних контактів з зовнішнім світом. Неодноразово спостерігається схильність до фантазування, егоцентризму, незрілості і поверхневості у контактах.

Література:

1. Іванцова Г. В. Посттравматичний стресовий розлад у військовослужбовців, які приймали участь у бойових діях. К. : Промінь, 2014. 117 с.
2. Корольчук М. С. Психофізіологія діяльності. К. : Ельга, 2003. 400 с.
3. Грязнов І. О. Сутність і причини виникнення нервово-психічних розладів у військовослужбовців після проходження служби в умовах бойових дій. К., 2006. 97 с.
4. Тимченко О. В. Бойова психічна травма та її психологічна корекція. Харків : Науковий Світ, 2015. 116 с.

ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я

Г.В. Гуменюк

*кандидат психологічних наук, доцент,
старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Всебічне оздоровлення і сприятливі умови праці – одна з базових умов зростання добробуту населення, якості їхнього життя. На думку експертів ВООЗ (Всесвітньої організації охорони здоров'я) на сучасному етапі ефективність охорони здоров'я може і повинна досліджуватися з використанням критеріїв, обумовлених насамперед якістю життя.

Якість життя, за визначенням ВООЗ, – це сприймання людьми свого положення у житті в контексті культури і системи цінностей, в яких вони живуть і працюють, у відповідності до цілей, очікувань, норм та труднощів, які долають люди впродовж свого життя. Ідея поліпшення їх якості життя останнім часом активно проголошується на всіх державних рівнях. Учені різних галузей науки відмічають маніфестацію нового етапу у розвитку світової цивілізації – просування людства до «епохи якості». Сенс якого – розгляд якості у всіх її аспектах (економічному, екологічному, соціальному,

політичному, технологічному та психологічному) як необхідної умови забезпечення сталого розвитку цивілізації, поліпшення довкілля, вдосконалення самої людини, стану її здоров'я як основи фізичного та соціального благополуччя.

На думку експертів ООН, соціальна складова якості життя включає 12 параметрів, з яких на 1-ому місці стоїть здоров'я. Стан здоров'я людини є первісним чинником ефективності діяльності та водночас суб'єктивним обмежувачем реалізації її особистісного та трудового потенціалу, самоздійснення в професійній діяльності. На жаль, слід констатувати, що в останні роки якість життя українців різко знизилася. За даними щорічного дослідження, яке проводиться міжнародною групою незалежних соціологів під егідою ООН у 2016-му році Україна, насамперед з огляду на конфлікт на Сході та економічну кризу, опустилася у рейтингу за якістю життя з 87 місця на 123-тє у порівнянні з даними 2013 року.

У цьому контексті питання збереження професійного здоров'я фахівця є гостро актуальною темою для обговорення та пошуку дієвих шляхів формування та оптимізації його здоров'язберігаючої поведінки – системи дій, спрямованої на формування та збереження здоров'я, зниження захворюваності і збільшення тривалості життя, зокрема професійного. З огляду на вищенаведені дані, збереження професійного здоров'я та продовження професійного довголіття є не лише особистісним вибором, але й гостро соціальною потребою.

Відомо, що здоров'язберігаючу поведінку (ЗЗП) слід вивчати з двох аспектів: медичного і психологічного. З медичної точки зору ЗЗП закономірно співвідносять із поняттям «здорового способу життя» (ЗСЖ), в якому концентровано взаємозв'язок способу життя та здоров'я людини. ЗСЖ є комплексним способом життєдіяльності людей, спрямованим на гармонійну підтримку фізичних, психічних, моральних і трудових функцій.

З психологічної точки зору ЗЗП здебільшого розглядається у контексті соціальної зрілості особистості; як форми активності суб'єкта, спрямованої на збереження і контроль за механізмами особистісної саморегуляції, необхідної для повноцінного особистісного функціонування. Власне само поняття «ЗЗП» відбиває широкий спектр активності людини – від несвідомих психологічних захистів до цілеспрямованого подолання труднощів, несприятливих ситуацій тощо. Це обумовлюється існуючим сполученням у ньому таких базових процесів, як саморегуляція і опанування (копінг). Останні створюють великі можливості для особистісного росту, самореалізації і самоздійснення, оскільки дозволяють людині накопичувати і раціонально витратити індивідуальні ресурси, необхідні їй для просування в досягненні поставлених життєвих і професійних цілей.

Професійна діяльність є активним діянням, наповненим творчістю, що дає фахівцеві стимул спонтанійному (за Г.С. Костюком) розквіту та створенню себе як особистості, та як професіонала зсередини, з власних надр. Тому так важливо, щоб це створення супроводжувалося позитивними установками, думками та переживаннями задоволення своєю працею. Прагнення високих досягнень у трудовій діяльності є не лише природною сферою реалізації ресурсу працівника, його потенціалу, а й засобом для самоздійснення. У самому загальному вигляді самоздійснення передбачає збалансований розвиток та становлення різних граней особистості працівника шляхом докладання ним адекватних зусиль, спрямованих на розкриття і реалізацію генетичних, індивідуальних та особистісних характеристик. У свою чергу, критерії самоздійснення відображають перш за все задоволеність людиною якістю свого життя. Відчуття задоволеності сприяє психологічному здоров'ю і підвищує ефективність праці.

За результатами проведеного дослідження виявлено існування потужного зв'язку між рівнем самоздійснення фахівців та їхнім ставленням до здоров'я. Так, на запитання «Для чого Ви стали б вести ЗСЖ?» близько 70% опитаних фахівців інтелектуальної праці (наукових працівників та викладачів вищих навчальних закладів) відповіли, що ЗСЖ слід вести, щоб мати змогу самореалізуватися, розкрити свої здібності, таланти тощо; 21% – досягти успіхів у справі; 9% – отримати від життя радість і задоволення. Крім того, всі опитані надали здоров'ю статус базової цінності для життя.

Таким чином, у житті сучасної людини професійна діяльність виконує важливі, а нерідко – незамінні функції. Особливо рельєфно ці функції виявляються в ситуаціях професійної успішності, коли професійна діяльність створює умови для якомога повнішого самоздійснення фахівця. Професійне самоздійснення можна розглядати як один із невід'ємних компонентів позитивного функціонування суб'єкта праці та важливим індикатором якості його життя, мірою задоволеністю ним собою. Вагомість для фахівця можливості самоздійснитися в обраній професії обумовлено потребами самозбереження та саморозвитку. Самоздійснення, відображаючи внутрішню інтенцію розвитку себе, так би мовити сутнісне само виконання, за рахунок актуалізації особистісних механізмів обумовлює цілеспрямований рух людини у бік забезпечення власного професійного благополуччя та здоров'я.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ У ДИТЯЧОМУ ВІЦІ

Ю.П. Данчук

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

О.А. Чеканська

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Питання про суть волі і вольових рис та порушень емоційно-вольової сфери давно турбує багатьох дослідників, викликаючи гострі суперечки та дискусії. Питаннями вольової регуляції та особливостями психічних процесів у дітей, і їх різноманітними порушеннями у свій час займались П.В. Симонов, Ш.Н. Чхартішвілі, А.Ц. Пуні, К.К.Платонов, Є.П. Ільїн, І.М. Сеченов, В.А. Іванников [1; 2; 3] та ін. Разом з тим проблема досліджень порушень емоційно-вольової сфери у дитячому віці не втратила актуальності й зараз.

Емоції відіграють важливу роль з самого початку життя малюка, і служать індикатором його ставлення до батьків і до того, що його оточує. В даний час, поряд із загальними проблемами здоров'я у дітей, фахівці із занепокоєнням відзначають зростання емоційно-вольових розладів, які перетворюються в більш серйозні проблеми у вигляді низької соціальної адаптації, схильності до асоціальної поведінки, труднощів у навчанні.

Незважаючи на те що не варто самостійно ставити не тільки медичні діагнози, а й діагнози в області психічного здоров'я, а краще довірити це професіоналам, є ряд ознак порушень емоційно-вольової сфери, наявність яких має стати причиною звернення до фахівців.

Із вступом до школи змінюється характер дитини. Навчання стає провідною діяльністю молодшого школяра. У процесі індивідуального виконання класних і домашніх завдань у дитини розвивається самоконтроль, організованість, самостійність та інші вольові якості. В умовах навчання формуються навчальні інтереси - важливі мотиви поведінки учнів. Учителі знають, яке велике значення мають інтереси у вольовій діяльності школярів і постійно намагаються їх стимулювати.

Треба сказати, що воля молодшого школяра ще слабо розвинена. Вольові дії хоча і стали в результаті сімейного і шкільного виховання більш продуманими, проте не втратили імпульсивного характеру. Безпосередні

бажання і почуття залишаються найсильнішими мотивами поведінки. Ці недоліки волі поступово ліквідовуються у підлітковому віці [3].

Маленькі школярі, особливо учні 1-2 класів, відрізняються значною імпульсивністю і нестриманістю. Вони постійно бігають, стрибають, граються один з одним, їм важко цілий урок нерухомо висидіти за партою. Така поведінка є результатом підвищеної потреби дитини в русі, що поєднується з ще недостатнім умінням керувати своєю поведінкою.

Порушення в емоційно-вольовій сфері особистості дитини мають характерні особливості вікових проявів. Так, наприклад, якщо дорослі систематично відзначають у свого малюка в ранньому віці такі поведінкові характеристики, як надмірна агресивність або пасивність, плаксивість, «застрягання» на певній емоції, то, можливо, що це ранній прояв емоційних розладів.

Важливо розуміти, що про існування порушень варто судити не за наявністю одиначної ознаки, яка може бути реакцією дитини на конкретну ситуацію, а за сукупністю кількох характерних симптомів.

Найчастіше турбота батьків головним чином сконцентрована в галузі фізичного здоров'я дітей, тоді, коли достатньої уваги емоційному стану дитини не приділяється, а деякі ранні тривожні симптоми порушень в емоційно-вольовій сфері сприймаються як тимчасові, властиві віку, і тому, безпечні.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. 156 с.
2. Богословский В.В., Степанов А.А., Виноградова А.Д. Общая психология: Учеб. пособие для студентов пед. институтов. Под ред. В. В. Богословского и др. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1981. 383 с.
3. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс: Учебн. пособие. М. : ВЛАДОС, 2001. 234 с.

О СВЯЗИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ

Л.М. Даукша

*заведующий кафедрой возрастной и педагогической психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы,*

М.В. Опарина

*студентка 6 курса специальности «Психология»
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы*

Одним из психологических феноменов, который позволяет личности достаточно успешно функционировать в непредсказуемом пространстве современного мира, является толерантность к неопределенности. Не вызывает никаких сомнений, что способность современного студента быть адаптивным к ситуациям неопределенности выступает залогом его успешного профессионального развития и психологического благополучия.

Значительное количество исследователей акцентируют внимание на отсутствии единых подходов как к пониманию, так и к измерению толерантности к неопределенности.

Как отмечает А.И. Гусев, представители западной научной школы рассматривают толерантность к неопределенности как личностную переменную, индивидуальную склонность, способность, относимую к когнитивной и эмоционально-волевой сферам, тенденцию восприятия, разброс реакций и характеристику индивидуальной саморегуляции. Отечественные ученые в большей степени склонны рассматривать толерантность к неопределенности как одну из разновидностей феномена толерантности, либо использовать для ее определения понятие «когнитивный стиль». Имеет место так же понимание толерантность к неопределенности как способности, личностной характеристики, свойства личности и социально-психологической установки [1].

По мнению Т.В. Корниловой толерантность к неопределенности понимается преимущественно как генерализованное личностное свойство, заключающееся в способности индивида принимать конфликт возможностей и обстоятельств, удерживать напряжение, вызванное неопределенностью ситуации и действовать в условиях новизны и неясности [2].

Значительный вклад в изучение проблемы связи толерантности к неопределенности с другими переменными внесла Т.В. Корнилова. В рамках ее научной школы установлены связи показателей толерантности-интолерантности к неопределенности с широким кругом интеллектуально-

личностных характеристик. Толерантность к неопределенности связана с высокими показателями межличностного эмоционального интеллекта, в то время как интолерантность к неопределенности – со снижением академического (вербального и флюидного) интеллекта студентов. Выявлена связь толерантности к неопределенности – с высокой самооффективностью и креативностью, а интолерантности к неопределенности – с низкой самооффективностью и креативностью студентов. Т.В. Корниловой представлены результаты исследования толерантности к неопределенности и личностной регуляции моральных выборов, нравственного самосознания [2,3].

Интолерантная к неопределенности личность характеризуется в большей степени тревожностью, депрессивностью, ригидностью, склонностью реагировать на неясные ситуации беспокойством и замыканием в себе, невосприимчивостью к изменяющимся и противоречивым стимулам [1].

В предпринятом эмпирическом исследовании изучалась связь толерантности к неопределенности и стрессоустойчивости студентов. В исследовании приняли участие 120 студентов в возрасте от 17 до 22 лет, в том числе 60 студентов факультета психологии, специальности «Психология» ГрГУ имени Я. Купалы и 60 студентов инженерно-строительного факультета специальности «Промышленное и гражданское строительство» ГрГУ имени Я. Купалы.

Диагностическое обследование испытуемых производилось посредством следующих методик:

- 1) Тест «Самооценка стрессоустойчивости личности» Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой [4].
- 2) Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности Т.В. Корниловой [2].

Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности содержит шкалы толерантности, интолерантности к неопределенности и межличностной интолерантности к неопределенности. При этом толерантность к неопределенности рассматривается Т.В.Корниловой в качестве генерализированного личностного свойства, означающего стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений. Интолерантность к неопределенности фокусирует стремление к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей. Межличностная интолерантность к неопределенности означает стремление к ясности и контролю в межличностных отношениях, дискомфорт в случае

неопределенности отношений с другими, что соответствует критериям неустойчивости, монологичности, статичности в отношениях с другими [2].

Согласно данным, полученным в результате эмпирического исследования посредством нового опросника толерантности-интолерантности к неопределенности высокий уровень толерантности к неопределенности (ТН) показали 49% студентов-психологов и 54% - студентов строительной специальности; средний уровень выраженности ТН выявлен у 52% студентов-психологов, 47% - студентов строительной специальности. Низкий уровень ТН не выявлен у исследуемых студентов. Таким образом, существенных различий между студентами-психологами и студентами строительных специальностей по шкале толерантности к неопределенности не обнаружено. Результаты исследования межличностной интолерантности к неопределенности (МИТН) студентов-психологов показали, что наибольшее количество респондентов характеризуется средними значениями МИТН (81 %). 9 % студентов-психологов характеризуются высокими показателями по шкале МИТН и 10% студентов-психологов – низким показателями МИТН. Для значительного количества студентов строительных специальностей выявлены высокие показатели МИТН (60 %), что соответствует критериям неустойчивости и монологичности в отношениях с другими. 21 % исследуемых студентов строительной специальности характеризуются средними показателями по шкале МИТН, 19 % - низким уровнем выраженности межличностной интолерантности. Полученные данные свидетельствуют о том, что 1/5 части обследуемых студентов строительной специальности комфортно в случае неопределенности отношений с другими.

Нами зафиксирован ряд статистически значимых положительных и отрицательных корреляционных связей между толерантностью-интолерантностью к неопределенности и стрессоустойчивостью исследуемых студентов. Обнаружена статистически значимая сильная положительная корреляция между «толерантностью к неопределенности» (ТН) и уровнем стрессоустойчивости «выше среднего» ($r_s=0,72$ при $p \leq 0,5$). Студенты, обладающие выраженной способностью принимать неизвестное; способные чувствовать себя комфортно в момент пребывания в ситуации неопределенности; склонные проявлять достаточный и высокий уровень готовности к решениям и действиям в условиях неопределенности характеризуются более высокой стрессоустойчивостью. Таким образом, студенты, стремящиеся к изменениям, новизне и оригинальности, готовые идти непроторенными путями, имеющие возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений характеризуются более высокой способностью противостоять стрессовым факторам.

«Интолерантность к неопределенности» (ИТН) отрицательно коррелирует с уровнем стрессоустойчивости «высокий» ($r_s = -0,63$ при $p \leq 0,5$) и уровнем стрессоустойчивости «очень высокий» ($r_s = -0,45$ при $p \leq 0,5$). Чем выше стремление студентов к ясности, упорядоченности во всем и неприятие неопределенности, предположение о главенствующей роли правил и принципов, дихотомическое разделение правильных и неправильных способов, мнений и ценностей, тем ниже стрессоустойчивость респондентов.

Выявлено наличие положительной статистически значимой связи «межличностной интолерантности к неопределенности» (МИТН) и уровня стрессоустойчивости «ниже среднего» студентов ($r_s = 0,44$ при $p \leq 0,5$). Респонденты, стремящиеся к контролю в межличностных отношениях, монологичности в отношениях с другими, которые переживают дискомфорт в случае неопределенности отношений с другими характеризуются невысокой стрессоустойчивостью.

Таким образом, с целью формирования стрессоустойчивости личности необходимо воспитывать ее толерантность к неопределенности в студенческие годы. Дальнейшее изучение проблемы толерантности к неопределенности может внести значительный вклад в развитие представлений о психологической безопасности и психологическом благополучии личности.

Литература:

1. Гусев А.И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М. Смысл, 2011. С. 300 – 329.
2. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности. *Психологический журнал*. 2010. Т. 31. № 1. С. 74 – 86.
3. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М. Смысл, 2010. 334 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Самара, 2000. 672 с.

ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЙ РОСТ ЛИЧНОСТИ В РАМКАХ ТЕОРИИ СОХРАНЕНИЯ РЕСУРСОВ СТИВЕНА ХОБФOLЛА

К.Г. Дементьева

*доцент кафедры социальной и прикладной психологии
Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова*

В современных условиях общественных трансформаций интерес к феномену посттравматического роста личности расширяется. Интерес вызван глобально - кризисными ситуациями общества (экологическими,

социальными, политическими, экономическими, демографическими). Каждый член общества неоднозначно воспринимает происходящие события, для одних - это позитивный опыт, а для других - это серьезные трудности, не находящие выхода, и, выглядят как угроза. Обращение к ресурсному подходу, на наш взгляд, поможет расставить некоторые акценты в понимании этой проблемы. В теории утверждается, в случае наступления стрессовых обстоятельств, ресурсы помогают не только оставаться стойким и противостоять их воздействиям, но и сохранять силу и решительность, продолжая развиваться и добиваться поставленных целей, поддерживая физическое здоровье и благополучие. С точки зрения С. Хобфолла, под давлением стрессовых обстоятельств и понесенных потерь происходит мобилизация ресурсов и возрастает вероятность приобретения [2]. Речь идет о феномене «Посттравматического роста», который наступает вследствие преодоления травмирующих обстоятельств. В рамках ТСР ресурсы рассматриваются как ценности, которыми обладает индивидуум или сообщество, а также средства, с помощью которых эти ценности могут быть сохранены и преумножены. Ресурсы подразделяются на четыре группы: объективные ресурсы — такие как дом, автомобиль, материальные ценности, т.е. объекты, которыми человек располагает, социальные ресурсы — должность, звание, замужество, принадлежность к конфессии, т.е. социальные статусы, место индивидов в системе социальной стратификации, которые обеспечивают доступ к остальным ресурсам, личностные ресурсы, являющиеся персональными характеристиками, такими как оптимизм, самоэффективность, жизнестойкость, локус контроля и пр., энергетические ресурсы — время, деньги и знания, наличие инвестиций, которые способствуют приобретению других ресурсов, перечисленных выше. По мнению исследователя, ресурсы не существуют независимо друг от друга, а представляют собой систему, ресурсный запас, которым располагает индивидуум или группа. Ресурсы связаны между собой находятся в зависимости друг от друга, отсутствие или потеря одного ресурса может быть компенсирована наличием или приобретением другого. Однако, не все ресурсы и не во всех ситуациях могут компенсировать друг друга. Например, такие ресурсы, как чувство самоэффективности и социальная поддержка, важны в случае острой потери ресурсов, в то время как на фоне хронического стресса они особенной значимостью не обладают [2]. Основным принципом теории является превалирование значимости потерь по сравнению с приобретениями. Т.Ю. Иванова в своем исследовании выделяет основные принципы, значение для исследовательской работы и возможности практического применения, теории сохранения ресурсов С. Хобфолла, приводятся данные многочисленных исследований психологических последствий различных стрессовых событий,

выполненных с применением теории. Обсуждаются достоинства и ограничения теории. Намечаются направления дальнейших исследований. Т.Ю. Иванова отметила: «теория сохранения ресурсов является дополнением к современному системному взгляду на феномен стресса, проливая свет на причины его возникновения, связанные с потерей ресурсов, угрозой потери или недостаточной прибыли от сделанных ранее инвестиций. Подчеркивается значимость потери ресурсов по сравнению с приобретением, что является важным в контексте оказания психологической помощи» [1]. «Многочисленные исследования, проведенные на базе теории сохранения ресурсов, показывают, что наличие мощного ресурсного запаса является основным предиктором как успешного совладания со стрессовыми обстоятельствами, так и посттравматического роста» [1]. Таким образом теоретический анализ теории сохранения ресурсов Стивена Хобфолла позволяет сделать вывод о том, что использование ресурсного запаса является одним из эффективных инструментов при оказании психологической помощи вследствие преодоления травмирующих обстоятельств, т.е. посттравматическом росте личности.

Литература:

1. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 2013. Т. 10. № 3. С. 119–135. https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283226615/Ivanova_10-03pp119-135.pdf
2. Hobfoll S.E. Social and psychological resources and adaptation. *Review of General psychology*, 2002, Vol. 6, № 4, pp. 307-324.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

А.А. Денисенко

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и
социальных коммуникаций*

*Государственное учреждение «Южноукраинский национальный
педагогический университет имени К.Д. Ушинского»*

Развитие этнических процессов во многих регионах нашей страны, свидетельствует о том, что современному обществу часто приходится сталкиваться с националистическими проявлениями самосознания, предубеждениями, негативным и даже агрессивным отношением представителей тех или иных этнических групп (В. Павленко, С. Таглин, П. Шихирев и др.). В связи с этим беззащитным остается подрастающее поколение, которое свободно может попасть под негативное влияние любой пропаганды, что впоследствии способствует развитию

этноцентризма, этнических и расовых предубеждений (И. Кон, Г. Солдатова, Т. Стефаненко и др.).

Исходя из актуальности проблемы, мы поставили перед собой цель – изучить этническую толерантность и гендерные особенности ее проявления у старших подростков.

Рассматривая феномен «этническая толерантность» целесообразно остановиться на таких понятиях, как «этнос», «межэтнические отношения», «этнический стереотип», «предубеждения» и «предрассудки», играющие определенную роль в жизнедеятельности каждого человека.

Как показал анализ специальной научной литературы, под «этносом» можно рассматривать большую социальную группу людей, объединенных на основе общих установок и диспозиций, имеющих общие типичные поведенческие реакции на различные события жизни. В то же время причастность каждого отдельного индивида к этнической общности измеряется не столько биологическими признаками, сколько степенью сознательного приобщения к культурным ценностям, составляющим духовную культуру этноса в целом (Ю. Платонов, Л. Почебут).

Под «межэтническими отношениями» понимают субъективно переживаемые отношения между людьми разных национальностей, характер которых зависит от исторического прошлого, социально-политической обстановки, культурно-бытовых условий жизни и конкретной ситуации. Данный вид отношений содержит в себе определенные рациональные, когнитивные элементы, соответственно, эмоционально-оценочные и регулятивные компоненты.

«Этнический стереотип», в свою очередь, представляет собой культурное образование, естественное и неизбежное до тех пор, пока будут существовать народы и этнические группы (Г. Солдатова). Они служат для упрощения межэтнической дифференциации и «экономии» восприятия в этноконтактных ситуациях, а также имеют четыре характеристики: результат когнитивного «отклонения»; способ прохождения информации; ожидания определенного поведения от других людей; предсказания, склонные подтверждаться (Н. Лебедева).

«Предубеждения» и «предрассудки», согласно Г. Солдатовой, рассматриваются как социальные установки, формирующиеся в конкретной общественно-исторической ситуации. При этом предубеждение характеризуется негативным эмоциональным зарядом (уклонение от межэтнических контактов), а предрассудки несут в себе большую концентрацию негативных эмоций (чрезмерное восхваление своей нацией).

Известно, что одним из важнейших качеств каждого гражданина является этническая толерантность, раскрывающая умение терпеливо и с пониманием относиться к людям любой национальности. Для

эффективного взаимодействия с лицами иных национальностей, с точки зрения Э. Саракуева, каждый человек должен иметь определенные знания, а именно: национально-психологические особенности представителей различных этнических общностей; специфику их поведения в различных стандартных ситуациях межнациональных отношений; традиции и стереотипы восприятия различных народов представителями других национальностей; эмоционально-экспрессивные механизмы защиты себя и других людей от неконструктивных воздействий представителей «чужих» наций; специфику проявления антипатий или непонимания людей другой национальности.

Приступая к изучению этнической толерантности среди представителей старшего подросткового возраста, мы разработали специальную анкету, а также использовали комплекс психодиагностических методик, в частности, В. Бойко, Ч. Спилбергера, Г. Айзенка, А. Басса и А. Дарки, позволяющие проанализировать личностные особенности каждого участника. Исследование проводилось на протяжении трех лет среди старших подростков в возрасте 15 – 16 лет (было охвачено 300 человек).

Как свидетельствуют полученные данные, на протяжении всего периода исследования, уровень этнической толерантности старших подростков представлен неоднозначно, то есть колеблется как в максимальных, так и минимальных значениях. Также выявлено, что уровень этнической толерантности не зависит от личностных и гендерных особенностей респондентов, хотя он тесно связан с коммуникативной толерантностью.

Важно отметить, что большинство участников исследования, терпимо относятся к присутствию лиц другой национальности в их коллективе, однако в позитивное взаимодействие с ними стараются не вступать, а если и вступают, то ради собственной выгоды. Эти факты подтверждаются уровнем коммуникативной толерантности, где на ведущих позициях прослеживаются: категоричность и консерватизм в оценках людей; неумение скрывать неприятные чувства; стремление сделать собеседника удобным для себя.

Основываясь на проведенном исследовании, можно говорить о том, что полученные нами результаты свидетельствуют об определенной напряженности в межнациональных отношениях девушек и юношей старшего подросткового возраста, следовательно, их этнической избирательности в межнациональном взаимодействии. Значительная часть представителей старшего подросткового возраста склонна рассматривать другие народы через призму этнического фаворитизма либо, напротив, этнической дискриминации.

Можно предположить, что предрассудки, закрепившиеся в подростковом возрасте, с большим трудом изменятся в зрелом возрасте, иными словами, сформировавшиеся в ходе социализации подростка этнические стереотипы, предпочтения, ориентации могут оказывать негативное воздействие на его сознание, а также поведение на протяжении всей жизни и, как следствие, на воспитательный процесс его будущих детей.

В связи с этим у подростков необходимо формировать такие личностные качества, как доброжелательное отношение к представителям других культур, их жизненному и культурному опыту; умение налаживать контакт; уверенность в культурном взаимодействии; эмоциональную стабильность, отзывчивость, дружелюбие и сопереживание.

Литература:

1. Саракуев Э. А., Крысько В. Г. Введение в этнопсихологию : Учеб.-метод. пособие для студентов. Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 343 с.
2. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: МАКС Пресс, 2011. 427 с.
3. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
4. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004. 368 с.

**ЗВ'ЯЗОК МІЖ РОЛЬОВОЮ ВІКТИМНІСТЮ
ТА ЕМОЦІЙНОЮ КРЕАТИВНІСТЮ ОСІБ
РІЗНОГО ВІКУ**

С. П. Дерев'янку

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

О. Є. Кондратенко

*студентка магістратури, спеціальність «Психологія»
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

Актуальність проблеми віктимності особистості обумовлена низкою чинників: підвищенням неоднозначності та складності обставин сучасного життя, зростанням стресогенних умов функціонування людини і, поряд із тим, необхідністю розвитку якостей соціально адаптованої особистості, вмінь справлятися з обставинами, не ставати їх жертвою. Сучасна людина не завжди здатна психологічно успішно вийти зі складної, напруженої ситуації, що зумовлює як психологічні проблеми, так і набуття статусу жертви у подальшому повсякденному житті.

Аналіз літературних джерел показав, що попри велику кількість психологічних досліджень з проблеми віктимності недостатньо вивченою є

роль емоційної креативності при набутті особистістю рис жертви. Зокрема, не достатньо з'ясованим є зв'язок між показниками рольової віктимності та емоційної креативності особистості; особливості цього зв'язку у осіб юнацького та зрілого віку.

Уведенню поняття «рольова віктимність» у галузь психології сприяли дослідження М. Одинцової [1]. Вчена виділила ігрову рольову віктимність («ігрова роль жертви») та соціальну («соціальна роль жертви»). При цьому дослідниця зазначає, що перша є тимчасовою роллю, яку людина обирає сама, добровільно, щоб досягти певної мети. Соціальна роль – це нав'язане, жорстко регламентоване положення людини, пов'язане з її відторгненням соціумом. Головна відмінність ігрової ролі від соціальної – наявність маніпулятивного компоненту у першому випадку. М. Одинцова характеризує ігрову роль жертви як креативну та пластичну, з навмисним демонструванням своїх нещастя та страждань, з боязкістю щодо відповідальності, з наявністю рентних настанов (пошуком вигоди). Соціальна роль жертви характеризується глибоким переживанням власного аутсайдерства, оцінкою оточуючого світу як ворожого. Також вчена зазначає, що ігрова та соціальна ролі жертви є особливим засобом захисту від життєвих труднощів та повсякденних негараздів.

Феномен «емоційна креативність» було досліджено Дж. Ейверіллом у 1991 р. Цей феномен було охарактеризовано вченим як здатність переживати і виражати нові оригінальні емоції засобом модифікації звичайних, стандартних емоцій відповідно до впливу різних ситуацій (повсякденних або стресових) [2].

Мета нашого дослідження полягає у встановленні зв'язку між рольовою віктимністю та складовими емоційної креативності у осіб юнацького та зрілого віку.

Авторські положення, які було покладено в основу проведеного емпіричного дослідження: (1) Рольова віктимність – це схильність особистості приймати на себе роль жертви за негативних життєвих обставин. Адаптивне значення для зменшення віктимізації має емоційна креативність як засіб рефлексії та управління новими емоційними переживаннями. (2) Структурно емоційна креативність містить усвідомлюваний та неусвідомлюваний компоненти, –кожний з яких включає в себе певні складові. Відповідно до цього твердження виділяються два різновиди емоційної креативності – усвідомлена та неусвідомлена. Усвідомлена емоційна креативність характеризується прагненням до набуття емоційного досвіду, до адекватного вираження нових емоційних переживань при взаємодії з іншими людьми. Неусвідомлена емоційна креативність виявляється у здатності до накопичення різних емоційних вражень.

Для проведення емпіричного дослідження (протягом 2018-2019 рр.) були залучені студенти національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка очної та заочної форм навчання різних спеціальностей загальною кількістю 73 особи – з них 42 особи (57,5 %) юнацького та 31 (42,5 %) – зрілого віку.

В якості дослідницького інструментарію було використано: опитувальник рольової віктимності М. Одинцової (основні показники: ігрова рольова віктимність, соціальна рольова віктимність, загальний показник рольової віктимності); опитувальник «ЕСІ» (Emotional Creativity Inventory) і тест емоційних тріад за авторством Дж. Еверілла.

Основними показниками усвідомленої емоційної креативності є наступні змінні (на основі опитувальника «ЕСІ»): емоційна підготовленість (розуміння різних емоційних переживань); новизна (здатність переживати незвичайні емоції); ефективність (вміння виразно, адекватно виражати нові емоції); автентичність (щире відображення емоцій). Показники неусвідомленої емоційної креативності (на основі тесту емоційних тріад): новизна (нові емоційні враження), ефективність (адекватність емоційних переживань) і інтеграція (продукування емоційних переживань засобом об'єднання різних емоцій та почуттів).

Емпіричне дослідження передбачало наступні методичні процедури: (1) порівняння показників рольової віктимності між групами осіб юнацького та зрілого віку (засобом порівняння двох незалежних вибірок за критерієм Манна-Уїтні); (2) встановлення зв'язку між показниками рольової віктимності та емоційної креативності у кожній окремій віковій групі (засобом застосування кореляційного аналізу Пірсона). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS для Windows (V. 20).

Сформовані нами за віковим принципом групи осіб було порівняно за показниками рольової віктимності. Було з'ясовано, що схильність до поведінки жертви суттєво переважає у осіб зрілого віку ($p \leq 0,01$). При цьому, у дорослих людей, порівняно з молодими особами, соціальна рольова віктимність виявилася значно вище вираженою ($p \leq 0,001$), ніж ігрова рольова віктимність ($p \leq 0,05$). Вважаємо, отримані дані можна пояснити наступним чином: якщо у юнацькому віці набуття ролі жертви може бути ще не сталим, випадковим, то у зрілому віці (особливо при наявності вираженої, прогресуючої невпевненості в собі) випадково набута роль жертви може закріплюватися, та при повторенні певних несприятливих обставин, навіть посилюватися.

За результатами кореляційного аналізу нами був отриманий ряд кореляцій між рольовою віктимністю та складовими емоційної креативності. Зокрема, у осіб юнацького віку загальний показник рольової віктимності негативно корелює з «ефективністю» ($r = -0,468$; $p \leq 0,01$).

Соціальна рольова віктимність також негативно пов'язана з «ефективністю» ($r=-0,513$; $p\leq 0,01$), ігрова рольова віктимність – з «підготовленістю» ($r=-0,426$; $p\leq 0,05$) та загальним показником усвідомленої емоційної креативності ($r=-0,366$; $p\leq 0,05$).

У зв'язку з отриманими даними, можна зазначити, що у осіб юнацького віку спостерігається негативний характер зв'язку між показниками рольової віктимності та емоційної креативності. Зокрема, демонстративність поведінки жертви, задіяння маніпуляцій (ігрова рольова віктимність), – підвищуються при недостатньо розвинутій здатності розуміти свої емоційні переживання, накопичувати новий емоційний досвід.

Набуття статусу жертви (соціальна рольова віктимність) стає більш вірогідним при недостатньо розвинутих навичках емоційного самоуправління, вмінь адекватно виражати свої нові емоційні переживання. Загалом треба відзначити, що у осіб юнацького віку схильність до маніпулятивної поведінки зростає, якщо усвідомлена емоційна креативність (як рефлексія нових емоційних переживань) сформована недостатньо.

У осіб зрілого віку загальний показник рольової віктимності негативно корелює з «підготовленістю» ($r=-0,637$; $p\leq 0,01$); соціальна рольова віктимність також негативно пов'язана з «підготовленістю» ($r=-0,574$; $p\leq 0,05$); ігрова рольова віктимність негативно корелює з «підготовленістю» ($r=-0,651$; $p\leq 0,01$), та позитивно – з «інтеграцією» ($r=0,563$; $p\leq 0,05$) і загальним показником неусвідомленої емоційної креативності ($r=0,489$; $p\leq 0,05$).

Отже, у групі осіб зрілого віку спостерігаються достатньо виражені негативні кореляції між підготовленістю і показниками рольової віктимності. У зв'язку з цим можна зазначити що, демонстративність поведінки жертви може мати місце при несформованій здатності розуміти свої нові емоційні переживання і, поряд із тим, при добре сформованій здатності продукувати нові емоції. Набуття статусу жертви у осіб зрілого віку також пов'язане з невмінням достатньо чітко розуміти свої нові емоційні переживання.

Загалом, у дорослих людей схильність до маніпуляцій зростає, якщо достатньо вираженою є неусвідомлена емоційна креативність (як накопичення нових емоційних вражень). Вірогідно накопичення нових переживань та недостатня їх рефлексія провокують маніпулятивну поведінку у зазначених осіб.

Таким чином, дані дослідження презентували – у молодих осіб ігрова рольова віктимність посилюється при недостатньо-розвинутій здатності до усвідомлення нових емоційних переживань та накопичення емоційного досвіду. Набуття ж реального статусу жертви пов'язане у них з недостатнім

умінням виражати нові емоції та контролювати їх. У той же час, у осіб зрілого віку демонстративна жертовність має тенденцію до прояву при несформованому усвідомленні нових переживань, але при сформованій ефективності їх вираження. Отримання статусу жертви обставин у зрілих людей пов'язане з недостатньою рефлексією власних нових емоційних переживань.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні зв'язку ролі віктимності та емоційної креативності з урахуванням статевої та професійної приналежності осіб різного віку.

Література:

1. Одинцова М. А. Многоликость «жертвы», или Немного о великой манипуляции: система работы, диагностика, тренинги: учебное пособие. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ». 2010. 256 с.
2. Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of personality*. 1999. Vol. 67. P. 331–371.

ЗМІСТ КОМПОНЕНТІВ СТИЛЮ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ

Г.О. Діденко

*аспірантка кафедри практичної психології
Херсонський державний університет*

На сьогодні особливої актуальності набувають дослідження питання, пов'язані з розкриттям окремих аспектів життєвого шляху особистості. Наявність фрагментарних психологічних, соціологічних та соціально-психологічних досліджень стилю життя особистості, обумовила необхідність уточнення суто психологічного змісту концепту, розробки його концептуальної моделі та здійснення її емпіричної перевірки.

Стиль життя особистості виступає складним структурним об'єднанням. На основі проведеного концептуального аналізу низки наукових праць сучасних дослідників (Г. Мозак, Б. Шульман та інші) [5], присвячених розкриттю різних аспектів концепту «стиль життя», – визначимо, що стиль життя – це особливий індивідуальний спосіб здійснення особистістю обраного нею життєвого шляху.

У наших попередніх публікаціях [2] презентовано авторську модель концепту «стилю життя», до головних структурних компонентів якого віднесені: образ Я, що відображає уявлення людини про себе; образ світу – уявлення про світ, людей, природу, тобто все те, що оточує людину; взаємовідносини з оточуючими людьми; актуальний емоційний стан; ціннісні орієнтації.

Проаналізуємо представлену компонентну структуру стилю життя з точки зору системного підходу. Зауважимо, що відповідно до принципу

системності, явища слід розглядати з точки зору цілого як такі, що мають властивості, які не можливо відокремити від їх фрагментів та частин [1, с. 4].

Як визначає М. С. Роговін, головними принципами системного підходу є наступні: ознака цілісності, яка властива кожній системі, тобто їй властиві якісно нові властивості, що не зводяться до властивостей суми її частин; детермінація системоутворюючою функцією; інформаційна та енергетична взаємодія системи з середовищем; розвиток (будь-яка система перебуває у процесі розвитку) [4, с. 22].

Щодо основних вимог методології системного аналізу, то до них слід віднести: «виокремлення системоутворюючого фактора та зміну лінійної схеми «стимул-реакція» на уявлення про цільову детермінацію; урахування розвитку в його єдності з функціонуванням; аналіз історично детермінованої рівневої організації систем; вивчення міжсистемних зв'язків або відносин» [3, с. 84].

Отже, виходячи з методології системного підходу, можемо дійти висновку, що компонентну структуру стилю життя слід розглядати як сукупність функціонально зв'язаних компонентів, що представляють собою цілісну систему. З цього слідує, що цілісна структура стилю життя особистості представлена чотирма компонентами, а саме: когнітивним, поведінковим, емоційним та ціннісним компонентами. Кожен із зазначених компонентів вміщений у цілісну структуру стилю життя та розкриває окремі аспекти зазначеного концепту.

З метою перевірки компонентної структури моделі життєвого стилю особистості, нами були застосовані наступні методики:

- 1) методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі;
- 2) огніцій та ставлення суб'єкта до себе, оточуючих людей та світу – методика «Два антисвіти» В. І. Шебанової;
- 3) методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича;
- 4) методика «Самооцінка емоційних станів» А. Уессмана і Д. Рікса.

З метою визначення структури взаємозв'язку між змінними та перевірки функціональності запропонованої моделі стилю життя, нами було проведене емпіричне дослідження, спрямоване на дослідження наступних компонентів: емоційного, когнітивного, поведінкового та ціннісного. У дослідженні взяли участь студенти денної та заочної форми навчання та викладачі факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету. Вибірка досліджуваних вміщувала 115 осіб, з них: 99 осіб жіночої та 16 – чоловічої статі.

Отримані дані були піддані факторному аналізу. Факторний аналіз надасть змогу провести розвідувальний аналіз гіпотез щодо основних вимірювань, що лежать в основі сукупності пов'язаних змінних. Це

важливий метод для визначення мінімального числа таких вимірів, необхідних для пояснення мінливості досліджуваної сукупності змінних.

За результатами факторного аналізу виокремлено 7 значущих факторів за критерієм Хамфрі, які пояснюють 66% від сумарної дисперсії, а саме: «емоційний стан», «конформно залежна поведінка», «миролюбність», «життєві цінності», «ставлення до себе та світу», «суспільні цінності», «критичність в оцінці себе».

Отже, отримані результати підтверджують розроблену теоретичну модель стилю життя та надають змогу розкрити сутність чотирьох компонентів досліджуваного концепту, а саме: когнітивного, поведінкового, емоційного та ціннісного.

Література:

1. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологии. *Психология. Журнал высшей школы экономики*. М. : Нац-й исслед-й ун-т «Высшая школа экономики», 2004. Т. 1. № 3. С. 3–17.
2. Діденко Г. О. Обґрунтування методик дослідження впливу травматичного досвіду на стиль життя особистості. *Теорія і практика сучасної психології* : Збірник наукових праць / гол. ред. В. В. Зарицька. Вип. 2. Запоріжжя : Класичний приватний університет. 2018. С. 17–21.
3. Дружинин В. Н. Психология XXI века : учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. М. : ЛитРес, 2019. 863 с.
4. Пушкарев Ю. И. Личность как субъект адаптации и субъект интерпретации: системно-герменевтический подход к изучению личности : монография. Белгород : Белгород, 2012. 209 с.
5. Mosak H. H. Manual for life style assessment. Routledge, 2015. – 290 p.

ОСОБЛИВОСТІ АНТИСОЦІАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ СТУДЕНТІВ

М.А. Дроздова

доцент кафедри екологічної психології та соціології

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Як відомо, творчість – це процес, спрямований на створення якогось нового продукту. Причому традиційно цей продукт розглядається як такий, що має принести користь або індивідові, або його оточенню, чи навіть суспільству в цілому. Проте, існує й інша, мало досліджена, сторона креативності – негативна. Адже результати креативного процесу можуть завдавати навмисної чи ненавмисної шкоди іншим людям. Вперше на це звернув увагу американський науковець Р. Макларен. Проаналізувавши продукти недостойної реклами та негативні наслідки для екології досягнень науки й нових технологій, він дійшов висновку про те, що розуміння креативності не може бути повним поза моральним контекстом і без урахування намірів митця під час створення творчого продукту. Схожої

точки зору дотримувався й інший американський психолог М. Ранко, який, серед іншого, створив відповідну психодіагностичну методику MCBS (The Malevolent Creativity Behavior Scale). Нині в США та Китаї активно вивчаються питання девіантної креативності [5; 6; 8]. Їхня актуальність, серед іншого, обумовлена наступними світовими проблемами: протидія тероризмові, екстремізму, попередження кримінальної поведінки, боротьба з корупцією, шахрайством, актами вандалізму тощо. Зокрема, для розв'язання завдань менеджменту американський вчений Ч. Майнемеліс розробив теорію креативної девіантності, в основі якої лежить взаємодія цілей та способів їхнього досягнення. Дана теорія присвячена аналізу неконформної поведінки працівника на робочому місці й пояснює феномен продовження роботи над новою ідеєю, незважаючи на заборону керівництва займатися нею, й за неможливості передбачити, яким буде результат – позитивним чи негативним. Креативну девіантність учений визначав як досягнення легітимних цілей нелегітимними способами. Причому цікаво, що саму девіантність учений уявляв як модель поведінки, яка проявляється лише в порушенні норм, прийнятих в окремій групі/організації, тоді як норми моралі соціуму і закони держави вона не зачіпає [7]. На пострадянському просторі питання девіантної креативності розробляють російські науковці Н. Мешкова та С. Єніколопов. Вони, наприклад, вивчали зв'язок такої креативності з певними особистісними чинниками (агресивність, ціннісні орієнтації, емоційний інтелект тощо) та особливості її прояву в освітньому просторі. Також на основі зазначеної теорії Ч. Майнемеліса цими дослідниками була створена Комплексна модель зв'язку креативності й девіантності (КМКД) [4].

Взагалі, на сучасному етапі зарубіжні вчені ведуть мову про два види «неправильної» креативності – «негативну» та «антисоціальну» («шкідливу»). Під першою розуміють результат дивергентного мислення, який був реалізований у продукті/ідеї/рішенні і ненавмисно завдав шкоди певній групі людей або соціуму в цілому [1]. Натомість специфіка антисоціальної креативності полягає у використанні креативного мислення для свідомого і навмисного нанесення шкоди іншим [2; 4; 5]. На жаль, у вітчизняній науці, попри очевидну актуальність, вищеназвана проблема поки що не розглядається. Тому вважаємо за потрібне дещо заповнити ці прогалини власним емпіричним дослідженням, проведеним у травні 2019 року. Його метою стало з'ясування особливостей антисоціальної креативності у вітчизняній молоді. Вибірку (n=111) утворили студенти психолого-педагогічного факультету (n = 52) та факультету фізичного виховання (n = 59) Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (з них 66 – жіночої та 45 – чоловічої статі). Як діагностичний інструментарій, ми використали адаптований російськомовний варіант шкали MCBS М. Ранко [3]. Методика дозволяє

виявляти прояви антисоціальної креативності за трьома показниками (шкалами): «Завдання шкоди», «Брехня», «Злі жарти». Крім того, підраховується сумарний (інтегральний) показник антисоціальної креативності.

Аналіз середніх показників, отриманих нами у статевих підгрупах засвідчив, що за шкалою «Завдання шкоди» середні значення у дівчат дорівнювали 12,3 балів, тоді як у хлопців – 13,3. Щодо шкали «Брехня» ми зафіксували середні значення у дівчат – 10,6 балів, у хлопців – 10,3 бали. Середні показники за шкалою «Злі жарти» у статевих групах були, відповідно, 7,7 і 7,3 бали. Інтегральний показник асоціальної креативності неістотно вищий у хлопців (28,1 бал проти 27,8 балів у дівчат). Слід підкреслити, що процедура U-критерію Манна-Уїтні не виявила статистично вірогідних відмінностей між показниками обох зазначених груп. Аналіз стандартних квадратичних відхилень також не виявив суттєвих розходжень у відповідях статевих підгруп за жодною з означених шкал. Отже, антисоціальна креативність однаковою мірою поширена серед представників жіночої та чоловічої статі, тобто є відносно універсальним психологічним феноменом. Хоча, враховуючи існування відомих статевих відмінностей у проявах агресивної поведінки, можна було б очікувати аналогічного результату й стосовно «неправильної» креативності.

Порівняння результатів за фаховою спрямованістю респондентів продемонструвало, що за всіма шкалами студенти психолого-педагогічного факультету отримали дещо вищі бали порівняно зі студентами факультету фізичного виховання. Так, за шкалою «Завдання шкоди» у «психологів» – 13,1 бал, у «спортсменів» – 12,3 бали; за шкалою «Брехня» – 10,8 і 10,2 відповідно; за шкалою «Злі жарти» – 8,2 і 7,0 балів відповідно; за інтегральним показником антисоціальної креативності – 29,1 та 26,9 відповідно. При цьому підкреслимо, що процедура U-критерію Манна-Уїтні засвідчила існування статистично вірогідних відмінностей лише за шкалою «Злі жарти» (при $p \leq 0,05$). Те, що «психологи» продемонстрували тут вищі результати, аніж «спортсмени», можливо, пояснюється схильністю перших більше вдаватися до певних неетичних психологічних прийомів (маніпуляцій, проявів непрямой агресії/ворожості тощо), У той же час більшість «спортсменів» надають перевагу проявам менш інтелектуальної, прямої агресивної поведінки або ворожості. Частково це підтверджуються тим фактом, що у студентів-психологів мав місце більший розкид оцінок за шкалою «Завдання шкоди» (4,5 проти 3,2 у студентів-«спортсменів»).

Таким чином, можемо дійти висновку про те, що на особливостях антисоціальної креативності може позначатися фахова спрямованість молоді, тоді як чинник статі є несуттєвим. Перспективним видається нам дослідження антисоціальної креативності серед інших соціально-

демографічних груп, а також застосування інших (якісних) діагностичних методів.

Література:

1. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Асоциальная креативность: исследования в психологии. *Вестник практической психологии образования*. 2017. Т. 2. № 51. С. 53–57.
2. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Креативность и девиантность: связь и взаимодействие. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 15. № 2. С. 279–290.
3. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности». *Психологическая наука и образование*. 2018. Т. 23. № 6. С. 25–40.
4. Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н. Негативная креативность в образовании: особенности, угрозы и перспективы исследования. *Психологическая наука и образование*. 2017. Т. 22. № 5. С. 67–76.
5. Cropley D.H., Cropley A.J., Kaufman J.C., Runco M. (eds.). *The dark side of creativity*. New York: Cambridge University Press, 2010. 404 p.
6. Hao N., Tang M., Yang J., Wang Q., Runco M.A. A New Tool to Measure Malevolent Creativity: The Malevolent Creativity Behavior Scale. *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.00682/full> (дата звернення 19.06.2019).
7. Mainemelis C. Stealing fire: Creative deviance in the evolution of new ideas. *Academy of Management Review*. 2010. Vol. 35. P. 558–578.
8. Runco M.A. Creative morality: Intentional and unconventional. *Creativity Research Journal*. 1993. Vol. 6 (1-2). P. 17-28.

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ВІЙНУ ТА МИР МОЛОДІ ЛУГАНЩИНИ ТА ЧЕРНІГІВЩИНИ

О.Ю. Дроздов

*завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

Війну та мир можна вважати двома базовими полюсами континуума, котрий відображає соціально-політичну стабільність будь-якої країни або суспільства. Відповідно, актуальним можна вважати вивчення специфіки соціальних уявлень громадян про ці два «соціальних стани», особливо, якщо мова йдеться про суспільство, котре кілька років знаходиться у стані військово-політичного конфлікту. Актуальність вивчення цієї проблематики також пов'язана з посиленням ролі мас-медіа при пізнанні світу – отже, у багатьох випадках соціальні уявлення про ті чи інші явища та події базуються на нав'язаних ззовні шаблонах та стереотипах.

Слід зазначити, що у світовій науці існує певний досвід дослідження соціальних уявлень щодо такого феномена, як війна, при цьому як в

абстрактному значенні цього терміна [3; 4], так і стосовно конкретних військово-політичних конфліктів – як минулих [2], так і відносно сучасних [1; 5] часів. Існують дослідження і соціальних уявлень стосовно миру [3; 4], хоча останні, як це не дивно, досліджувати дещо складніше. Справа в тому, що на відміну від війни, яка має відносно чіткі ознаки та сфери свого прояву, поняття мир охоплює дуже широкий смисловий діапазон – від внутрішньособистісної до міжгрупової сфер. На жаль, навіть на шостому році військового конфлікту на Сході України вітчизняна гуманітарна наука не може похвалитися систематичними розробками у цьому напрямку.

Отже, метою нашого дослідження стало порівняння психосемантичної специфіки соціальних уявлень про війну та мир у буденній свідомості молоді, яка мешкає у регіонах з різною мірою віддаленості від військового конфлікту. Відповідно до даної мети у березні 2019 р. нами було організоване та проведене емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти з Луганської та Чернігівської областей ($n = 126$, з них 52 чоловічої, 73 жіночої статі, 1 – не вказав стать; середній вік – $19 \pm 1,4$ років). Як відомо, перший регіон (Донбас), безпосередньо входить до зони військового конфлікту (АТО/ООС), а другий виступав у ролі контрольної групи. Отже, до першої групи досліджуваних ($n=59$) увійшли студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (евакуйованого до м. Старобільськ) спеціальностей «Соціологія», «Соціальна робота», «Міжнародні відносини», «Історія» та «Політологія»¹; до другої групи ($n=67$) – студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (м. Чернігів) спеціальностей «Історія», «Психологія», «Соціальна робота».

У ролі дослідницького інструментарію було обрано асоціативний тест – один із традиційних психосемантичних методів вивчення соціальних уявлень. Стимульними поняттями виступали «війна» та «мир». До отриманих асоціацій застосовувалася процедура контент-аналізу, в ході якого ми виокремлювали смислові групи (категорії) відповідей із частотою згадування 10% та більше (від загальної кількості асоціацій). Останні тлумачилися нами як соціальні уявлення.

Отже, стосовно стимульного поняття **ВІЙНА** в обох регіональних групах молоді ми виокремили три однакові смислові категорії відповідей. Це, відповідно, «Смерть» («смерть», «загиблі», «жертви», «вбивство»), «Негативні відчуття та переживання» («страх», «жах», «сльози», «біль», «горе», «страждання», «ненависть» тощо) та «Негативні соціально-економічні наслідки» («розруха», «голод», «злидні», «переселення», «знищення країн» тощо). Регіональні відмінності проявилися у частоті згадування даних відповідей. Зокрема, серед опитаних з Донбасу частота

¹ Щиро дякуємо проф. І. Ф. Кононову за допомогу в організації дослідження у м. Старобільськ.

їхнього згадування склала відповідно 18%, 24% та 10%. Чернігівські студенти давали такі відповіді відповідно у 24%, 17% та 10% випадків. Як бачимо, для студентів, котрі проживають та навчаються на території, близькій до військових дій, останні асоціюються передусім з негативними емоціями та відчуттями. Це можна вважати природним, адже усвідомлення серйозної небезпеки у більшості людей викликає передусім гостру емоційну реакцію. Для студентів із Чернігівщини війна носить переважно абстрактний сенс, а тому цілком закономірно викликає асоціацію відносно абстрактного характеру («смерть»). Зазначимо, що асоціативний зв'язок «війна–смерть» як домінуючий фіксувався й серед молоді Італії [4] та Франції [3], тобто мирних держав. З іншого боку, тут не можна обійти увагою дані досліджень, проведених на початку 1990-х рр. серед молоді колишніх югославських республік, що були втягнуті у балканські війни – там також мало місце домінування двох вищезгаданих «воєнних» асоціацій (смерть та негативні емоції) [1]. Отже, все це дозволяє припустити існування схожого архетипу такого соціального явища, як війна.

Аналіз отриманих нами асоціацій дозволив побачити ще дві спільні особливості. По-перше, в обох групах вкрай рідко зустрічалися відповіді критично-аналітичного характеру («відмивання грошей», «вигода для когось», «переключення уваги з внутрішніх проблем»), в яких відображалась би спроба критичного усвідомлення латентних причин виникнення військових конфліктів. Пояснити це можна як віком опитаних, так і тим відомим фактом, що практично в усіх спільнотах зустрічається незначна кількість осіб, здатних до критичного аналізу складних соціальних явищ. По-друге, опитані обох регіонів вкрай рідко наводили асоціації географічного змісту («Україна», «Росія», «Донбас», «ДНР/ЛНР»). Отже, їхні соціальні уявлення про війну доволі слабо пов'язані з офіційним політико-ідеологічним дискурсом, де доволі чітко позначається, хто з ким воює на Сході країни.

Далі звернемося до результатів контент-аналізу асоціацій стосовно поняття **МИР**. Тут ми також виявили три однакові в обох групах смислові категорії відповідей: «Спокій» («спокій», «стабільність», «затишок»), «Позитивні емоційні стани» («щастя», «радість», «посмішки») та «Позитивні взаємостосунки» («дружба», «любов», «довіра», «без конфліктів», «злагода»). І, як у попередньому випадку, регіональні відмінності мали частотний (кількісний) характер. Зокрема, студенти з Луганщини згадували дані категорії на рівні 13%, 21% та 14% відповідно. Натомість чернігівські студенти давали такі відповіді відповідно у 25%, 15% та 12% випадків. Можна побачити, що відмінності стосуються переважно двох перших смислових категорій – у студентів з Донбасу на першому місці категорія емоційного змісту (що цілком закономірно, враховуючи раніше описану «емоційну тенденцію» стосовно категорії

«війна»), а у респондентів з Чернігова – категорія «спокій». Слід зазначити, що схожі результати раніше були отримані й європейськими дослідниками. Зокрема, домінуючою асоціацією з миром серед французької молоді було «спокійне затишне існування» [3], а серед італійської – «щастя» та «любов» [4].

В обох регіональних групах наших опитуваних була помітна ще одна тенденція – перевага асоціацій абстрактного типу і відносно мала кількість асоціацій образного (конкретного) характеру. Так, стосовно поняття «війна» було зафіксовано 25% образних асоціацій серед студентів з Луганщини, та 12% – у студентів з Чернігівщини. Як бачимо, перебування у зоні АТО/ООС вже ж таки сприяє виробленню та поширенню такого типу соціальних уявлень (частіше згадувалися «кров», «сльози», «зброя»). Образні асоціації зі стимульним поняттям «мир» («небо», «сонце», «посмішка», «голуб») склали 17% відповідей студентів із Донбасу, та 14% – із Чернігова.

Безумовно, що відносно невеликий обсяг загальної вибірки дозволяє вести мову лише про певні тенденції у буденній свідомості молоді двох регіонів. Як це не дивно, суттєвих відмінностей в соціальних уявленнях про війну та мир серед студентів Луганщини та Чернігівщини не було виявлено. Існуючі відмінності носять, головним чином, кількісний (частотний) характер, тобто вони стосуються пріоритетності конкретних соціальних уявлень. Вірогідною причиною цього може бути те, що обидві групи опитаних не брали безпосередньої участі у військових діях. А тому перспективним напрямком подальших досліджень може бути виявлення психосемантичної специфіки соціальних уявлень про війну/мир серед осіб, які мають бойовий досвід. З іншого боку, схожа семантика виявлених уявлень мешканців різних регіонів України (як і ряду інших європейських країн), дозволяє припустити архетипічний характер соціальних уявлень про війну та мир.

Література:

1. Печак В. Психологические аспекты войны. *Иностранная психология*. 1997. № 8. С. 6–11.
2. Филиппов В.М., Пузанова Ж.В., Ларина Т.И. Сравнительный анализ представлений о Великой Отечественной войне: межпоколенческий срез (Россия, Украина, Беларусь). *Вестник РУДН. Серия Политология*. 2015. № 4. С. 117–127.
3. Roland-Lévy C. Social identity in connection to war and peace in France. *Reflecting on Identities: Research, Practice and Innovation* / Ross A., Cunningham P. (Ed.). London, 2008. P.191 – 206.
4. Sarrica M., Wachelke J. Peace and war as social representations: A structural exploration with Italian adolescents. *Universitas Psychologica*. 2010. Vol. 9(2). P. 315–330.
5. Stahel L., Cohrs C. Socially shared representations of the Israel-Palestine conflict: An exploration among conflict outsiders. *Conflict &*

РЕСУРСНА ОСОБИСТІТЬ ПЕДАГОГА У ВИМІРІ ОСВІТНІХ ЗМІН

О. Я. Жизномірська

кандидат психологічних наук

доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти

Тернопільський обласний комунальний інститут

післядипломної педагогічної освіти

В умовах економічної кризи, політичних перипетій та освітніх інновацій, особистість педагога змушена швидко долати труднощі, об'єктивно оцінювати складні освітні ситуації, критично мислити та конструктивно приймати правильні рішення. Особистість сьогодення знаходиться перед власним вибором думок, намірів, прагнень, особистісними очікуваннями та можливостями власного «Я» ресурсу. Вважаємо, що вчитель Нової української школи повинен зосереджувати свою увагу з дітьми на дослідженні, вивченні особистісних ресурсів людини як психологічного концепту. Оскільки наявність психологічних ресурсів в особистісному «Я» людини, дозволяє їй активно співпрацювати, організовувати себе, володіти власними потребами, спонуками, досягати бажаних результатів, чітко окреслювати цілі, цілеспрямовано покладатися на свої активності, потенції, ресурси, долати певні труднощі, вірніше активізувати «базу» ресурсів для отримання успіху в своїй діяльності.

З нашої точки зору, ресурсна особистість – це стан власної впевненості, підбадьорення, енергійності у виконанні освітніх завдань; цілеспрямованої постановки мети, досягнення конкретного позитивного результату; вміння керувати та розподіляти своїми ресурсами, щоб професійно не виснажитися; відчуття піднесеного настрою, гарного самопочуття та емоційного благополуччя.

Як зазначає І. П. Підласий, майстерний вчитель має керуватися у своїй діяльності таким принципом: «підковуємося теоретично, мислимо критично, діємо практично». Звідси випливає, що вчитель нового формату у взаємодії з учнями має докладати максимум зусиль для пояснення та ретельного аналізу тези «Мої ресурси та можливості: переваги та недоліки». Саме в такій площині, підростаюча особистість може дізнатися про багатоманітний спектр своїх ресурсів, здатностей, творчих потенцій, які варто якомога більше застосовувати в певній сфері життєдіяльності. У розумінні цього вченого, головними завданнями для особистісного розвитку учня та професійного зростання педагога є наступне: розвивати свої індивідуальні здібності, ресурси та можливості; максимально

виявляти, ініціювати, варіювати, використовувати індивідуальний досвід кожного; допомагати дитині та дорослому пізнавати себе, свої можливості, спроможності, особистісні переваги, самовизначатися, самореалізовуватися; формувати культуру життєдіяльності, що забезпечує здатність продуктивно будувати повсякденний побут, правильно визначатися із перспективними лініями свого життя тощо [2, с. 97].

Н. В. Василенко підкреслює, що особистість педагога зможе відчувати себе повноцінною, самодостатньою, ресурсною завдяки використанню у своїй роботі інноваційні технології. Адже, інноваційні педагогічні технології спрямовані на розширення світогляду учнів, отримання більш глибоких знань, виховання прагнення учнів до постійної самоосвіти та досягнень успіхів. Дослідниця пропонує модель школи ХХІ століття «Школа шкіл», до якої входять певні напрямки : школа інтелектуального розвитку, художньо-естетична школа, школа спортивної майстерності, толерантності, милосердя, умілих рук. Насамперед, вищезазначені шкільні напрямки включають усі компетентності, якими має володіти сучасна учнівська молодь, та зрештою, і педагог нового мислення [1, с. 8].

Сучасна дослідниця Н. В. Василенко виокремлює також низку характеристик учителя ХХІ століття, який має керуватися власними ресурсами, можливостями, здібностями, досвідом та вміло продукувати інноваційні ідеї, винаходи, бачення й водночас спонукати до цього своїх учнів, а саме :

- *клас, орієнтований на учня та персональний підхід*. Учні в такому класі мають різні особливості, цілі, потреби, прагнення, а тому потребують індивідуального підходу від вчителя; для підвищення навчального успіху та зростання позитивної мотивації до праці, вони повинні частіше здійснювати власний вибір та швидко визначатися із власними можливостями, ресурсами.

- *Учні-творці*. Сьогоднішні учні, власне кажучи, цифрові «аборигени», котрі володіють найновішими технологічними інструментами й можуть досягати високого результату у створенні власних цифрових контентів, а також пишуть блоги, створюють інфографіку, відеокнижки, відеоролики та іншу медіапродукцію. Сучасному вчителю варто співпрацювати із такими талановитими учнями, оскільки їм не становить ніяких труднощів у створенні власних творчих, зошитів, альбомів, записників, які б слугували еталоном нового інноваційного продукту в класі тощо.

- *Вивчення нових технологій*. З нашої точки зору, вчитель інноваційно-інтелектуального формату має здійснювати свою діяльність професійно, відповідально та компетентно. Керуючись власним педагогічним досвідом, учитель продовжує постійно «ресурсно» розвиватися, вдосконалюватися, а також повинен спонукати учнівську молодь до інноваційного мислення та використання різних інновацій у будь-якій сфері.

- *Будьте глобальними.* Акцент здійснюється на тому, що всі події, зміни, інновації здійснюються у різних країнах світу та, водночас в кожного з нас (учнів та вчителів) трактуються по-різному. У нас виникає питання, як навчити учнів самостійно працювати над собою, активізувати власні ресурси, бути глобальними та використовуючи такі технологічні інструменти, які дозволили б їм віртуально та реально інтелектуально збагачуватися та відвідувати будь-який куточок земної планети.

- *Використовуйте смартфони.* Сучасні учні будуть вельми вдячні вчителю, класному керівнику за те, що останні демонструють позитивну позицію до гаджетів. Звичайно, педагог нового світосприймання у співпраці з учнями має прагнути застосовувати смартфони із навчальною метою, тим самим навчає дітей швидко та якісно здійснювати пошук нової інформації; вміти її аналізувати, моделювати; критично з нею працювати; правильно розподіляти власні ресурси, можливості; перспективно й конструктивно приймати рішення.

- *Ведіть блог.* Дослідниця підкреслює значущість ведення блогу дітьми та вчителями, які бачать реальну картинку аудиторії та цифрову їх присутність.

- *Онлайн.* Варто організувати навчальні матеріали для професійної діяльності на своєму веб-сайті. Крім того, необхідно подавати посилання на онлайн-ресурси, пропонувати онлайн-дискусії. Саме така форма спілкування сприяє розширенню комунікації з різними категоріями людей, а також обмін думками та ресурсами у більш організованій формі.

- *Співпрацюйте.* Технології дозволяють співпрацювати з іншими вчителями та учнями. Насамперед, створення спільних цифрових ресурсів, презентацій та проектів робить діяльність у класі цікавою, змістовною, оригінальною та реальною.

- *Використовуйте Twitter.* Участь у цьому чаті є найефективнішим способом організувати власну аудиторію, яка залишається у курсі усіх подій, досліджень, експериментів у певній галузі. Таким чином, ми (вчителі та учні) науково зростають та професійно розширюють свої знання.

- *Залучайте однодумців.* Так, за допомогою соціальних медіа учасники освітнього процесу мають можливість долучитися до груп експертів, консультантів з різних країн Європи та Азії щодо вирішення певних освітніх питань.

- *Застосовуйте проектно-будівне навчання.* Сьогодні учні мають доступ до оригінальних документів, текстів, експертів зі всього світу, а також однодумців, що вивчають такий самий предмет в іншому куточку світу. Сучасні учні разом зі своїми вчителями повинні розвивати здатність до критичного мислення, вміти ставити правильні запитання, здійснювати дослідження, володіти особистісними ресурсами, конструктивно

контактувати з експертами та працювати над створенням творчо-інноваційних проєктів, користуючись вже розробленими ресурсами.

- *Будуйте позитивну поведінку онлайн.* Для сучасного педагога важливим та визначальним є вміння моделювати, правильно використовувати соціальні медіа, виробляти, публікувати цінний контент, застосовувати спільне використання ресурсів онлайн у професійній діяльності. Саме підтримання професійної поведінки і в класі, і онлайн допоможе побудувати адекватну, гідну поведінку учнів, конструктивний діалог, позитивне мислення тощо.

- *Програмуйте.* Учитель 21 століття повинен поставити перед собою мету: вміти програмувати за допомогою різних програм комп'ютера тощо.

- *Будьте інноваційними.* Ця дослідниця також пропонує розширити діапазон інструментів і спробувати нові способи викладання, зокрема навчати за допомогою соціальних медіа, вірніше замінити підручники на веб-матеріали заради учнів та підвищення власного авторитету й поваги до себе.

- *Продовжуйте вчитися.* Оскільки щодня з'являються все нові й нові освітні технології, сучасний учитель має змогу їх постійно опановувати та водночас випробовувати «нове» на практиці. Завдяки діалогічному позитивному спілкуванню, вчитель може «відчути та побачити» переваги та недоліки певної психолого-педагогічної техніки [1, с. 8-11].

Водночас учена О. С. Штепа трактує психологічну ресурсність як уміння людини актуалізувати власні ресурси, тобто свідомо оперувати ними, зокрема знати їх, уміти вміщувати й оновлювати. Разом з тим нею було розроблено опитувальник психологічної ресурсності особистості, де зосереджується увага на таких шкалах як: упевненість у собі; доброта до людей; допомога іншим; успіх; любов; творчість; віра у добро; прагнення до мудрості; робота над собою; самореалізація у професії; відповідальність; знання власних психологічних ресурсів; вміння оновлювати власні психологічні ресурси; вміння вміщувати власні психологічні ресурси; загальний рівень психологічної ресурсної особистості. За її результатами було встановлено, що найбільшої кореляції набули такі показники як «робота над собою», «знання власних психологічних ресурсів», «уміння оновлювати власні психологічні ресурси» особистості [4, с. 385].

Таким чином, особистість педагога у форматі освітніх змін має бути збагачена багатьма психологічними ресурсами, завдяки чому зможе активно працювати, цілеспрямовано крокувати до професійної мети, здобувати успіх, самовдосконалюватися, боротися із власними труднощами, вибудовувати перспективний план свого життя та водночас навчати дітей «активізувати» власні ресурси, розкривати та розвивати свої здібності та можливості тощо.

Література:

6. Василенко Н. В. Українська школа ХХІ століттям : школа шкіл. Харків : «Основа», 2018. 96 с.
7. Підласий І. П. Як стати компетентним педагогом? Частина І. Підковуємося теоретично. Харків : «Основа», 2019. 112 с.
8. Підласий І. П. Як стати компетентним педагогом? Частина ІІ. Мислимо критично. Харків : «Основа», 2019. 128 с.
9. Штепа О. С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380-399. - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення : 15.07.2019).

**ЩОДО ПИТАННЯ ГУМАНІЗАЦІЇ
КОМПЛЕКСНОЇ СИСТЕМИ НАДАННЯ
ДОПОМОГИ ПСИХІЧНО ХВОРИМ ОСОБАМ
ПОХИЛОГО ВІКУ**

Н. В. Завязкіна

*доцент кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Особи похилого та старечого віку складають значну частину населення. За даними ООН, на даний час в Європі спостерігається збільшення похилого (понад 65 років) населення на 12-15% переважно за рахунок зростання тривалості життя. Відповідно зростає кількість людей похилого віку, котрі потребують не тільки психіатричної, але насамперед й медико-психологічної, психотерапевтичної допомоги, у комплексній системі їх оздоровлення і ресоціалізації. За статистикою кожен п'ятий на Україні – людина похилого віку. Наша країна посідає одинадцяте місце у світі за кількістю населення у віці від 65 років і старше. За даними Державного комітету статистики України, за загальним коефіцієнтом природного скорочення населення України займає одне з провідних місць у світі. Число осіб похилого віку сьогодні перевищило кількість дітей, а до 2050 року прогнозується, що осіб старше 60 років буде в три рази більше, ніж дітей у віці до 15 років.

Встановлено, що серед людей старше 70 років, що живуть самотньо, не потребують сторонньої соціально-побутової допомоги за станом здоров'я лише 29% міських та 54% сільських жителів. В той же час, за даними державної звітності, психічні розлади посідають сьоме місце в ряду причин інвалідизації літніх людей в Україні, 11% осіб віком за 60 років потребують кваліфікованої психіатричної допомоги, у віці старше 80 років - 20% [1].

Спрямованість лікувальних і реабілітаційних зусиль на відновлення особистості та соціального статусу психічно хворих з опорою на особистісні характеристики, гуманізація медицини повною мірою стосується літнього контингенту хворих психіатричної клініки [2].

Великий відрізок часу, що охоплює літній і старечий вік, змушує звернути увагу на проблему старіння (фізичного, психічного та психологічного), вирішувати питання працевлаштування, побуту та профілактики психічних захворювань у пізньому віці. Зміна якісних та кількісних характеристик психічних процесів, зростання змін особистості, зміни в соціальному статусі, – все це призводить до зниження пристосованої поведінки та зниження якості життя пацієнтів похилого віку.

Пізній вік несе в собі глибинні психологічні проблеми, пов'язані з наростанням тривоги смерті, втратою сенсу життя, в тому числі внаслідок погіршення соматичного стану та збільшення ризику розвитку важких хронічних захворювань з високопотенційним летальним результатом (онкопатології, серцево-судинні та ін), соціальної ізоляції внаслідок зміни соціального статусу у виробничій сфері (наближення до пенсійного віку, зниження стійкості до фізичних та психоемоційних навантажень), сімейній сфері (вихід з батьківської сім'ї дітей, смерть близьких).

Актуальною залишається необхідність розробки нових методів по навчанню та оволодінню різноманітними способами пристосування, що для багатьох пацієнтів залишається неможливим, але є однією з передумов соціальної адаптації. Адже необхідність пристосування до нових взаємовідносин в соціумі в максимально короткі терміни, залучення всіх ресурсів особистості може вийти далеко за межі оптимального рівня людських адаптаційних можливостей і викликати стрес, неврози, депресивні розлади. Останні (за статистичними даними) найчастіше спостерігаються в осіб похилого віку (9-30%) [1]. Невчасно розпочате лікування такого стану сприяє ускладненню клінічної картини, формуванню затяжних депресивним розладів та суїцидальної поведінки. Саме у хворих похилого віку відзначається підвищений ризик суїцидальної поведінки.

Виділяють 3 фактори, що прискорюють старіння і смерть: 1 – вихід на пенсію; 2 – смерть одного з подружжя, які прожили разом довге життя; 3 – переміщення до будинку для людей похилого віку, особливо проти волі.

З віком збільшується кількість осіб, які користуються медичною допомогою виключно вдома. Основними причинами, що формують потребу такої допомоги, є фізичні можливості, вік і самотність пацієнта.

Враховуючи те, що поширеність психічних розладів з віком збільшується, зростає потреба в психіатричній допомозі літнім людям. Сказане є актуальним для нашої країни й в теперішній час, коли ситуація відрізняється соціальною та економічною нестабільністю, різким зниженням рівня та якості життя літніх людей, особливо пацієнтів геріатричних служб. Причини особистісних змін в похилому та старечому віці, можливості формування позитивних установок потребують подальшого дослідження. Перш за все мова йде про пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу та

поведінкові особливості хворих. Ослаблення уваги і пам'яті призводить до загального зниження пристосувальної поведінки та зниження якості життя. Важливим є дослідження змін самооцінки, появи почуття малоцінності, невпевненості в собі, тривожних побоювань смерті, самотності, що виникають в пізньому віці у зв'язку зі зміною життєвих умов та буття [3,4].

Сьогодні в Україні акцентується увага на створенні комплексного підходу до надання допомоги особам похилого віку. Потреби медичного, соціального та психологічного характеру, що формуються з віком, визначають необхідність розробки і впровадження державної системи комплексних заходів медико-соціальної допомоги людям похилого віку на всіх етапах структурної перебудови медичної галузі. Люди похилого віку є тією групою населення, яка найбільше потребує медико-соціальних послуг та водночас є найменш платоспроможною.

Література:

1. Пинчук И.Я. Проблема психического здоровья пожилых людей в Украине. *Нейро news*, 2008. №2. С.6-8
2. Руководство по социальной психиатрии / Под. ред. Т.Б.Дмитриевой, Б.С.Положего М.: Медицина, 2009. 544с.
3. Зозуля Т.В., Грачева Т.В. Динамика и прогноз заболеваемости психическими расстройствами лиц старшего возраста *Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова* 2001. №101 (3). С.37-41.
4. Клиническая психология / Под. ред. Б.Д. Карвасарского. Спб: Питер, 2002. 632с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ЖАДІБНОСТІ ТА ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ

В. Д. Іванова

*студентка четвертого курсу соціально-психологічного факультету
Херсонського державного університету*

Сучасне суспільство характеризується формуванням нового соціально-економічного середовища, що обумовлює трансформації особистісних потреб, інтересів, життєвих стандартів та формування нових якостей характеру. Ми поділяємо думку С.Г. Яновської, Р.Л. Туренко, Н.С. Білоус, С.М. Криворучко, Р.А. Лютенко, відносно того, що ситуації невизначеності та дефіциту можуть детермінувати прояви скупості та алчності та формувати таку рису характеру як жадібність [4, 55].

Проведений нами аналіз сучасної наукової літератури надав змогу з'ясувати, що на сьогодні науковці виокремлюють різні чинники, що обумовлюють формування та прояви жадібності у особистості. Найбільш детально детермінанти жадібності описуються у психодинамічному

підході. Так, З. Фройд розглядає жадібність як рису характеру, яка пов'язана з етапами психосексуального розвитку особистості. На думку А. Адлера жадібність є однією із ознак комплексу неповноцінності, тісно пов'язана із заздрістю і виявляється переважно у небажанні задовольняти потреби інших. Е. Фромм розкриває це поняття як специфічний вид фрустрації, що може загострюватися від недоотримання бажаного. К. Хорні надає визначення жадібності як інфантильному відчуттю того, що потрібно більше, жага до більшого і наявність у людини відчуття, що ніхто в світі не збирається надавати те, чого не вистачає або те що потрібно.

Дослідники з Мінесотської економічної школи Г. Крекелс і М. Панделаре розглядають жадібність, у результаті якої наявне нестримне бажання брати більше, ніж необхідно, що у свою чергу зумовлює людину діяти певним чином.

На думку Є.П. Ільїна, О.С. Чабан та інших науковців, жадібність зумовлена ненаситним прагненням надмірно задовольнити власні потреби.

Підсумовуючи вищенаведені погляди вчених щодо жадібності можемо констатувати що, прояв жадібності у людини у тому чи іншому ступені пов'язаний із відчуттям нестачі. Відповідно, ми припустили, що чим вище відчуття задоволеності життям, тим менше прояв жадібності у людини.

З метою перевірки висунутої гіпотези ми підібрали наступні емпіричні методики: опитувальник «Жадібність» (Є.П. Ільїн, 2013) – з метою з'ясування ступені виразності жадібності у досліджуваних [1]; «Шкала оцінки якості життя» (О.С. Чабан, 2016), що виявляє суб'єктивний рівень задоволеності якістю життя [5]; опитувальник «Задоволеність життям» (Н.М. Мельникової, 2004) – для встановлення рівня суб'єктивного відчуття задоволеності [2].

Вибірка дослідження: 30 осіб (15 чоловіків, 15 жінок) середній вік – 38 років. Згідно з концепцією Е. Еріксона цей віковий період має назву «дорослість», «зрілість» та характеризується, як вік реалізації себе, прагнення до повного розкриття свого потенціалу та порівняння реалізації запланованого з тим що є на сьогодні [3].

Проведене емпіричне дослідження, дозволяє зробити наступні висновки:

1. виявлено, у більшості досліджуваних переважання середнього рівня прояву жадібності, що свідчить про свідомий підхід людей до власних ресурсів і вміння конструктивно, без марнотратства їх використовувати;

2. встановлено, що рівень загального показника задоволеності життя – вище середнього, що свідчить в цілому про задоволеність досліджуваних власним життям та його якістю, самосприйняття та самореалізацію, адаптованість до змін навколишнього світу;

3. визначено пряму кореляційну залежність між жадібністю і розчарування у житті. Отже, чим більше у людини виражене розчарування, зневіра у життя – тим вищий прояв її жадібності;

4. доведено зворотну кореляційну залежність між жадібністю та залученістю у життя. Тобто, чим більше людина має відчуття насиченості, повноти життя, прагнення до дій – тим менше вона відчуває та проявляє жадібність.

Література:

1. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. : Питер, 2013. 304 с.
2. Мельникова Н. Н. Социально – психологическая адаптация личности: учебное пособие. Челябинск. : ЮурГУ, 2004. С. 8-14.
3. Эриксон Э. Трагедия личности. М. : Алгоритм, Эксмо, 2008. 256 с.
4. Яновська С. Г., Туренко Р. Л., Білоус Н. С., Криворучко С. М., Лютенко Р. А. Психологічні особливості уявлення про жадібність та жадібну людину. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*. 2016, № 59. С. 55-58.
5. Chaban O., Khaustova O., Bezsheyko V. (2016). New Quality of Life Scale in Ukraine: reliability and validity *Indian Journal of Social psychiatry* (Vols. 32), Issue 4, p. 473.

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ САМОСВІДОМОСТІ В ОСОБИСТІСНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

І. А. Ільницька

*аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет*

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є проблема розвитку загальних здібностей студентів, їх готовність до професійного, особистісного та соціального зростання і самовизначення. Успішність розвитку особистісного потенціалу багато в чому залежить від рівня розвитку усвідомленої саморегуляції, тобто таких умінь, які дозволяють самостійно організувати процес навчання і керувати ним.

У психології прийнято вважати, що саморегуляція формується тільки в процесі діяльності. Наукове поняття діяльності ввів у філософську думку І. Кант. На філософському рівні встановлено, що діяльність - це основа, засіб і вирішальна умова розвитку особистості.

Такі вчені, як П. Анохін, С. Рубінштейн, М. Бернштейн розглядали в своїх працях принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомленість), а також її структуру, основні механізми, їх вплив на продуктивність, діяльність і особистісний розвиток.

В. Моросанова говорила про те, що «від того, як розвивається і формується у конкретній індивідуальності система саморегуляції, залежить її особистісне становлення, успішність навчальної діяльності і професійне самовизначення» [4]. Саморегуляція дозволяє здійснити контроль в свідомості виконуваної діяльності. У постійно мінливому суспільстві людина повинна бути готова до ефективної діяльності та поведінки, що сприяє виживанню, конкурентоспроможності.

Таким чином, принцип саморегуляції втілює системний підхід до способу зв'язку суб'єкта діяльності і її умов, і розкриває особистісні способи організації управління. Цей принцип лежить і в основі гіпотези О. Конопкіна про систему саморегуляції сенсомоторної діяльності, в основі позиції М. Боришевського, що виділяє особистісну здатність до вольової саморегуляції, яка перетворює особистість в суб'єкта власної діяльності. Особистісна регуляція діяльності розкривається в способі подолання перешкод, в умінні не щадити сил, в умінні розподіляти їх на всьому протязі діяльності.

Саморегуляція включає і самосвідомість, як у бік - самоставлення, яким обмежується тільки взаємодія особистості (сама з собою) і розкривається її тотожність в процесі зміни нею дійсності, тобто формується її визначеність, стійкість і на її основі - зростаюча активність [3].

З точки зору Е. Зеєра, саморегуляція діяльності тісно пов'язана з особистісною саморегуляцією, яка передбачає високий рівень самосвідомості, цілеспрямованість, сформованість вольових якостей [2].

Формування і розвиток особистісної саморегуляції забезпечує підвищення рівня психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Особистісна саморегуляція є високим рівнем психічної регуляції, розвиток якої пов'язаний із становленням особистості.

Питання про саморегуляцію виникає у всіх областях життєдіяльності людини, знаходячи вираження в тому, що з'являються потреби в оволодінні саморегуляцією людей, професійним інструментом яких є їх власна особистість і її прояви у взаємодії з іншими.

Процес особистісної саморегуляції є більш високим рівнем регуляції. Особистісна саморегуляція є мірою власної активності особистості і забезпечує можливість її реалізації, враховуючи актуальні і потенційні можливості людини в організації та управлінні власними діями і поведінкою. Особистісна саморегуляція, як складне системне явище, включає смисловий, процесуальний компоненти та самооцінку особистості.

Здатність людини до особистісної саморегуляції є наслідком фундаментальної характеристики людського існування - її волі. Свобода людини зберігається при будь-яких зовнішніх обставин і виражається в

можливості вибирати цілі, засоби діяльності, визначати власну духовно-моральну позицію, впливати на розвиток певної життєвої ситуації.

У теорії діяльності К. Абульхановой-Славської саме спільна діяльність індивідів сприяє розвитку самоорганізації: «Це, з одного боку, комунікативні здібності, з іншого – здатності впливати на самого себе, актуалізувати свої природні якості та індивідуальні можливості, індивідуальним чином включатися в колективну діяльність» [1, с. 75]. Таким чином, відбувається розвиток ряду здібностей, у тому числі здатності до саморегуляції.

Саморегуляція діяльності та саморегуляція особистості досягають найвищої точки за ефективністю формування в період професійного становлення особистості, а саме, в закладах вищої освіти. Студентський вік багатий емоційними хвилюваннями. І в той же час це вік, коли молода людина мало замислюється про своє здоров'я, переконана в невичерпності своїх власних фізичних та психічних ресурсів, обмежує можливості до релаксації, відпочинку, сну. Студентське середовище відноситься до таких, в яких перевантаження виступають у всьому різноманітті. Саме в цей період формується майбутній професіонал, і його стан психічного здоров'я безпосередньо впливає на успішність навчальної діяльності, стиль життя в цілому, що має високе становище у суспільстві значення.

У ситуації вибору, В. Моросанова відзначила: «зняття невизначеності можливо лише засобами регуляції, а у випадку психічної регуляції засобами саморегуляції в тому сенсі, що молода особистість може сама дослідити ситуацію, програмувати свою активність, контролювати і коригувати результати діяльності» [5, с. 64].

В. Олефір вважає, що саморегуляція суб'єкта ґрунтується на інтелектуально-особистісному потенціалі, компоненти якого об'єднані в систему, що має наступні властивості: цілісність, організованість, динамічність, стійкість.

Людина повинна відповідати рівню завдань, які передбачають вибір, і цей вибір стає особистим. Поняття інтелектуально-особистісного потенціалу, як вказує Т. Корнілова, не є сталим. Можна позначити дві тенденції в його розумінні. Перше, когнітивістське, об'єднується в уявленнях про когнітивний ресурс, у інтелектуальному діапазоні, інтелектуальному потенціалі. Друге - швидше пов'язано з уявленнями про особистісний потенціал (Д. Леонтьєв).

Розвиваючись, особистість проявляє відповідну активність, виявляє особистісну здатність організації діяльності та саморегуляції. В оптимальному випадку, вона виявляється суб'єктом, що володіє невичерпним творчим потенціалом, який регулює удосконалюючи якість діяльності і розвиток в ній [4, с. 183].

Таким чином, ми можемо стверджувати, що розвинений механізм саморегуляції, на наш вигляд, може забезпечити життєстійкість студентів, проявляти психологічну живучість, гнучкість поведінки в подоланні стресогенних життєвих ситуацій. Це дозволяє студенту пристосуватися до навколишнього світу, орієнтуватися в ньому, формувати і розвивати особистісний потенціал.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980. 480 с.
2. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 3. С. 5-11.
3. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). *Вопросы психологии*. 1995. №1. С. 5-12.
4. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека. *Психологический журнал*. 2002. Том 23. № 6. С. 5-17.
5. Моросанова В.И. Индивидуальная саморегуляция и характер человека. *Вопросы психологии*. 2007. №3. С. 59-69.

**КОМПЛЕКСНА МЕТОДИКА
ДІАГНОСТИЧНОГО СУПРОВОДУ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ
ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ У ЗРІЛОМУ ВІЦІ**

Р. М. Ільченко

аспірант кафедри психології,

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Проблема діагностичного супроводу реадaptaції постнаркозалежних осіб, котрі пройшли заходи лікування та реабілітації і відмовились від вживання наркотичної речовини, наразі потребує свого вирішення. Адже саме діагностичний супровід дає нам можливість визначати зміни, котрі відбуваються з особистістю постнаркозалежного, його адаптаційні можливості, адаптаційний потенціал та подальший прогноз розвитку особистості клієнта. Знання цих особливостей робить можливим своєчасне коригування процесу реадaptaції, його тривалості та, у разі необхідності, подолання небажаних негативних змін.

Реадaptaція (від лат. re назад + adaptatio пристосування) це – процес, спрямований на повторне пристосування людини до умов звичного для неї середовища та його змін. Під час наркозалежності у людини виникають різні види дезадаптації до зовнішнього світу, які можуть заважати гармонійному існуванню у соціумі навіть після проведених заходів реабілітації та під час ремісії у вживанні наркотичних речовин.

Дезадаптація за Ю. С. Федорі під час психотравмуючих подій може проявлятися у трьох компонентах:

– когнітивному – дисгармонійність самооцінки, незадоволеність собою, відчуття залежності від інших людей, зосередженість на особистих проблемах, деформація ціннісно-мотиваційних орієнтацій;

– емоційному – нестійкість емоційно-вольової сфери, домінування негативних емоційних станів;

– поведінковому – труднощі взаємодії в трудовому колективі, родині, з найближчим оточенням і офіційними представниками держави.

В. О. Крамченкова, проаналізувавши різних авторів, виділила найбільш поширені особистісні особливості адиктів, їх дезаптації у сфері поведінки: егоцентризм в спілкуванні, відсутність інтересу до інших людей, тенденція вирішувати проблеми шляхом відходу у світ фантазій, однотипний спосіб реагування на фрустрацію, невміння адекватно справлятися з труднощами, невідповідність домагань своїм можливостям, схильність звинувачувати оточення.

В афективній і мотиваційній сферах: емоційна нестійкість, низька фрустраційна толерантність, швидке виникнення тривоги та депресії, неадекватна (занижена) самооцінка, агресивність, соціофобії, порушення почуття майбутнього, слабкий самоконтроль, прагнення до негайного задоволення бажань, навіюваність, незадоволені потреби в захищеності, самоствердженні, свободі, приналежності, тимчасовій перспективі.

У когнітивній сфері: не сформованість абстрактно-логічних, рефлексивних функцій, відсутність чітких життєвих цілей, принципів, цінностей, інтересів, моральних понять, когнітивні спотворення у вигляді афективної логіки та ін.

Система соціальної реадaptaції, за Н. Є. Завацькою, охоплює три рівні: 1) первинна реадaptaція, що передбачає моніторинг соціально дезадаптованих осіб, первинний контакт і визначення показників адаптаційного потенціалу обстежуваних із метою превентивної роботи, прогнозу соціальної реадaptaції осіб відповідно до рівня їх адаптаційного потенціалу; мотивування на процес соціальної реадaptaції, переорієнтацію до нової системи відносин із соціумом; 2) базовий рівень, що містить реалізацію програм адаптації, орієнтованих на підвищення адаптаційного потенціалу соціально дезадаптованих осіб і створення реадaptaційного соціального середовища; 3) постреадaptaція – соціальна підтримка та контроль за психофізіологічним станом і соціальним статусом реадaptaнта, соціальний супровід, що передбачає програми моніторингу, орієнтовані на тривалу роботу з реадaptaнтом і його соціальним оточенням.

В якості ефективності процесу реадaptaції вчені вказують: комплексність, перманентність, гарантованість, професійність, сталість реадaptaції.

Згідно з тим, що дезадаптації наркозалежних осіб потребують свого подолання та реадaptaції саме в тих сферах, в котрих вони виникають, саме тому діагностичний супровід психологічної реадaptaції постнаркозалежних повинен стосуватися методик, які вивчають вказані явища. За Ю. С. Федорі, дезадаптації можуть проявлятися у таких компонентах як, когнітивний, емоційний та поведінковий. На нашу думку, зміст поведінкового компоненту відповідає соціальній сфері людини, а до вже вказаних сфер дезадаптації ми додамо ті, за М. Мюррей, котрих не вистачає – фізичну сферу та духовну.

На основі цього нами було підібрано п'ять методик психодіагностики реадaptaції постнаркозалежних дорослих: Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом), Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою), Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд), методика «Духовний потенціал особистості-2» (за Е.О. Помиткіним) (див. табл.1).

Таблиця 1

Відповідність методик дослідження, зі шкалами психодіагностики, сферам психологічної реадaptaції особистості

Сфери психологічної реадaptaції	Методики дослідження				
	Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом)	Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R) (Symptom CHECK LIST-90-REVISED) (за Л. Дерогатисом)	Опитувальник "Стиль саморегуляції поведінки" (за В. Моросановою)	Діагностика соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд)	Методика «Духовний потенціал особистості - 2» (за Е. Помиткіним)
Фізична	+	соматизація, обсессивно-компульсивні розлади			психофізіологія
Емоційна	+	депресія, тривожність, ворожість, фобічна тривожність, параноїдні симптоми		емоційна комфортність	
Когнітивна			планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність		інтелект
Соціальна	+	міжособистісна сензитивність, психотизм		інтернальність, домінування, прийняття інших, адаптивність	
Духовна				ескапізм, самосприйняття	спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід

Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом) розроблена американським медичним профілактичним центром Kaiser Permanente (National Center for Injury Prevention and Control, 1995). Вона дозволяє визначити сумарну множинність факторів психотравмуючого несприятливого впливу без урахування його інтенсивності та хронології. Оцінка НДД складається з відповідей на 10 запитань про перших 18 років життя. Оцінюються три категорії жорстокого поводження з дітьми: емоційна, фізична та контактне сексуальне насильство, а також п'ять категорій сімейної дисфункції з батьківської сторони: зловживання психоактивними речовинами (ПАР), психічні захворювання, внутрішньосімейне насилля / партнерське жорстоке, в тому числі по відношенню до сиблінгів, злочинна поведінка, розрив із батьками через розлучення або смерть [2]. Суб'єкти визначаються як схильні до конкретних факторів, якщо вони відповіли «так» на один або кілька питань у цій категорії.

Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна) призначений для самозаповнення і дає змогу зафіксувати низку психологічних симптомів дистресу: соматизація, obsесивно-компульсивного розладу, міжособистісної сенситивності, депресії, тривожності, ворожості, фобійної тривожності, параноїдальних ідей, психозів [1]. Також опитувальник забезпечує можливість обчислення трьох індексів психологічного дистресу: глобального індексу тяжкості дистресу, індексу наявного симптоматичного дистресу, загальної кількості виявлених симптомів.

Методика діагностики «Стилю саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою) спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів, як: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності [4].

Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд) виявляє особливості особистості та ступені її соціально-психологічної адаптації (показники – «адаптація», «самосприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність» (рівень суб'єктивного контролю), «прагнення до домінування») [3].

Методика «Духовний потенціал особистості-2» (за Е.О. Помиткіним) вивчає особливості розподілу духовного потенціалу в структурі особистості (у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології), котрі мають відображатися у таких якісних показниках: ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності [5].

Висновки. Отже, діагностичний супровід реадаптації постнаркозалежних осіб у зрілому віці направлений на подолання

дезадаптацій клієнтів у п'яти сферах життєдіяльності людини: фізичній, когнітивній, емоційній, соціальній та духовній, для вивчення яких застосовується запропонована комплексна методика психодіагностики.

Література:

1. Дембицький С., Серeda Ю. Симптоматичний опитувальник Леонарда Дерогатиса (SCL-90-R): валідація в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. К., 2015. № 4. С. 40–71.
2. Катан Е. А., Карпец В. В. Опыт жестокого обращения в детстве у наркологических больных и методы его ретроспективной оценки. *Вопросы наркологии*. М., 2018. № 9. С. 60–79.
3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд. Основи психології: практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. 7-е. изд. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С. 505–511.
4. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Стилевая саморегуляция поведения человека *Вопросы психологии*. М., 2000. № 2. С. 118 – 126.
5. Помиткін Е. О. Методика визначення духовного потенціалу та дослідження психологічних механізмів духовного розвитку «Духовний потенціал особистості-2». Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 113 – 114.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЧИН ТА ПРОЯВІВ
ПСИХОГЕННОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ В
ДИТИНСТВІ**

О.В. Казаннікова

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет*

Складність процесу формування особистості, наявність факторів негативного впливу в суспільному середовищі відбиваються на свідомості й поведінці певної частини дітей, в яких система моральних, правових, естетичних цінностей ще не знайшла достатнього становлення й зміцнення. З наявних проблем дитинства віку найпоширенішою є такий психологічний розлад як стан дезадаптації. Це одна з найчастіших і найсерйозніших соціальних проблем, що вимагає негайного вирішення на практичному рівні.

Сутність дезадаптованої поведінки дітей віку є тим питанням, яке є предметом наукового пошуку фахівців у галузі психології, медицини, соціології, кримінології, а також педагогіки. Акумулюючи на цьому питанні свою увагу, О.В. Проценко зазначає, що під дезадаптацію в широкому сенсі можна розуміти будь-які розлади адаптації. На думку багатьох психологів стан дезадаптації означає процеси, що виходять за межі психічної норми, але не сягають ступеня хвороби. Дезадаптація являє

собою окремі вчинки або систему вчинків, які суперечать прийнятим у суспільстві правовим або моральним нормам [4, с.34-39]. Норма – це сукупність вимог і очікувань, які пред'являє соціальна спільнота (група, організація, клас, суспільство) до своїх членів із метою здійснення діяльності (поведінки) устанавленого зразка (типу). Функціональна роль соціальних норм полягає перш за все в тому, що суб'єкт діє відповідно до їх розпоряджень або вимагає від інших суб'єктів відповідної поведінки. Порушення норм викликає акт відповідної дії (санкцію).

За визначенням Д.М. Ісаєва, реакції дезадаптації в дітей – це відносно короткочасні, спровоковані ззовні розлади, що виникають при зіткненні особистості з важкими або непереборними обставинами й порушують нормальне пристосування до умов існування. Виникнення дезадаптації можливе не при дезорганізації окремих складників, а тільки при порушенні функціональних можливостей усієї адаптаційної системи в цілому. Деякі спеціалісти оцінюють адаптацію як «передхворобу», тобто ці стани в дітей є факторами ризику й можуть призвести до різних захворювань [2, с.49].

Психогенна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до соціальних умов у формі порушень поведінки, конфліктних стосунків, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, перекручень в особистісному розвитку без ознак вираженої інтелектуальної недостатності. Як вважав О. Захаров, причину виникнення симптому психогенної дезадаптації треба шукати не тільки в самій дитині, а, головним чином, у її взаємодії з навколишнім світом [1, с.81]. Найпоширенішим для більшості дослідників було усвідомлення дезадаптованої поведінки як прагматичного ставлення дитини до соціального і природного середовища.

Д.М. Ісаєв виділяє ситуації підвищеного ризику, що призводять до виникнення дезадаптації в дітей. У дитинстві віці це, по-перше, втрата почуття безпеки, захищеності (ворожа жорстка сім'я, надмірно вимоглива сім'я; поява нового члена сім'ї; суперечливе виховання або зміна його типу; втрата або хвороба близької людини, негармонійна сім'я; вороже оточення за межами сім'ї). По-друге, беззахисність через відрив від сім'ї (переміщення в чужу сім'ю, направлення в дитячу установу, госпіталізація [2, с.20].

Виділяють також соціально-педагогічні ситуації, які сприяють зародженню психогенної дезадаптації. До них належать ситуації «взаємної байдужості», «односторонньої симпатії», «взаємної агресії», «пригнічення активності дитини», «інфантилізації дитини». За таких умов у дитини в мікросоціумі формуються особистісні якості занедбаності; спостерігається дисгармонія психофізіологічного та соціального розвитку, порушення самосвідомості особистості; дитина стає соціально дезадаптованою.

Більшість авторів вважають, що дезадаптивна поведінка не усвідомлюється дитиною дошкільного віку і виникає через спрацьовування механізмів психологічного захисту. Механізми психологічного захисту є вродженими, запускаються в екстремальній ситуації й виконують функцію «зняття внутрішнього конфлікту», тобто виступають як засіб вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим.

І.М. Нікольська, М.Р. Грабовська, вивчаючи проблему психологічного захисту в дітей, дійшли висновку, що дія психічного захисного механізму виражається формулою «конфлікт – тривога – захисні реакції». Конфлікт виступає як результат невідповідності актуальних потреб особистості умовам і нормам навколишнього середовища. Наслідком конфлікту є стан тривоги, суб'єктивне переживання якого сигналізує про порушення внутрішньої рівноваги. Вирішення конфлікту відбувається на несвідомому рівні за рахунок роботи системи психологічного захисту. У захисних процесах беруть участь усі психічні функції, але одна з них може домінувати й брати на себе основну частину роботи з перетворення травмуючої інформації. Психологічний захист здійснюється автоматично, обумовлюючи не представленість у свідомості смислового матеріалу, який був підданий впливу захисту, і неусвідомлюваність самого захисного процесу. Оскільки загальна риса всіх видів захисту – їхня незалежність від свідомих бажань і намірів, то спостерігати можна тільки зовнішні прояви [3, с. 45-49].

Стан, в якому виявляється психогенна дезадаптація позначають терміном «депривація». Найбільш часто термін «депривація» використовують для позначення втрати, позбавлення внаслідок недостатнього задоволення основних психічних потреб. Поняття це склалося на межі психіатрії, психології та педагогіки і останнім часом привертає все більше уваги дитячих педагогів.

Депривація – визначений психічний стан, який виникає в результаті таких життєвих ситуацій, коли дитині не надається можливість задовольняти її основні (життєві) потреби в повному обсязі і протягом достатньо тривалого часу. Саме незадоволення основних життєвих потреб дитини зумовлює виникнення психогенної дезадаптації, що проявляється в поведінці дитини, особливостях її розвитку, набуваючи своєї специфіки в залежності від віку дитини та умов її життя.

Отже, реакції психогенної дезадаптації в дітей – це відносно короткочасні, спровоковані ззовні розлади, що виникають при зіткненні особистості з важкими або непереборними обставинами й порушують нормальне пристосування до умов існування. Виникнення психогенної дезадаптації можливе не при дезорганізації окремих складників, а тільки при порушенні функціональних можливостей усієї адаптаційної системи в цілому. Психогенна дезадаптація – це утворення неадекватних механізмів

приспосовування дитини до соціальних умов у формі порушень поведінки, конфліктних стосунків, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, перекручень в особистісному розвитку без ознак вираженої інтелектуальної недостатності. Зовнішніми проявами психогенної дезадаптації є: агресія відносно людей і речей, надмірна рухливість, постійні фантазії, упертість, страхи, нездатність зосередитися на діяльності, невпевненість, підвищена збудливість, конфліктність, замкненість, небажання відвідувати дошкільний заклад, сором'язливість, тривожність, уразливість, ранимість, занепокоєння та інші. В даному питанні привертає увагу ідентичність зовнішніх проявів у поведінці та емоційному стані при різних психічних станах (від крайніх варіантів норми до важких психічних захворюваннях), тому корекційній роботі повинна передувати ретельне діагностування дитини.

У цілому непатологічні форми психогенної дезадаптації відрізняються від патологічних адекватністю зовнішнім впливам, психологічною зрозумілістю. Вони виникають протягом певного проміжку часу внаслідок стресу. Дезадаптивна поведінка не усвідомлюється дитиною дошкільного віку і виникає через спрацьовування механізмів психологічного захисту, які є вродженими, запускаються в екстремальній ситуації й виступають як засіб вирішення конфлікту між свідомістю і несвідомим. Дезадаптована поведінка в дитинстві є реакцією на незадоволення базових потреб дитини – любові, турботи, піклуванні. Тривале перебування дитини і в таких умовах зумовлює деривацію, яка і формою відповіді на неадекватні умови життя і виховання. Часто розвиток в умовах деривації гальмує психічний розвиток.

Література:

1. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. СПб.: Союз, 1998. 246с.
2. Исаев Д.Н. Психосоматические расстройства у детей. СПб.: Питер, 2000. 512с.
3. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2006. 215с.
4. Проценко О.В. Профілактика соціальної дезадаптації дошкільнят. К.: Шкільний світ, 2011. 128с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУПАХ

В.Ф. Казібекова

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Херсонський державний університет*

Поняття комунікативної компетентності як узагальненої комунікативної властивості особистості, що об'єднує розвинуті

комунікативні здібності та сформовані уміння і навички міжособистісного спілкування, знання про основні його закономірності та правила досліджувались в роботах багатьох науковців (О. Бодальов, Л. Долинська, Ю. Ємельянов, В. Кан-Калік, Є. Клімов, Є. Коблянська, В. Куніцина, Я. Коломінський, О. Киричук, Л. Петровська, В. Семиченко, Л. Орбан-Лембрик, Т. Титаренко, Ю. Швалб, Т. Яценко та інші).

Науковим підґрунтям у вирішенні проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування є психологічні концепції спілкування. Методологічні проблеми спілкування аналізуються у працях К. Абульханової-Славської, Г. Андреєвої, О. Бодальова, С. Максименка, О. Леонтєва, Б. Паригіна та інших авторів. Проблема спілкування широко представлена в межах особистісно-діяльнісного підходу (О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн), становлення особистості, зумовлене характером взаємодії з оточенням, вивчали Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Виготський, В. Галузьяк, О. Запорожець, В. Кан-Калік, О. Ковальов, Р. Павелків, В. Семиченко, В. Татенко, В. Ямницький, Т. Яценко). Професійне спілкування розглядається з позицій професійної орієнтації та професійного самовизначення особистості (М. Захаров, Є. Клімов, В. Колінько); психолого-педагогічні умови та засоби розвитку комунікативного потенціалу особистості представлені в роботах Ю. Ємельянова, В. Каплінського, М. Коць, В. Куніциної, Л. Петровської та інших. Окремі сторони процесу професійної підготовки аналізуються в роботах сучасних вітчизняних науковців: професійна компетентність та успішність психолога (Ж. Вірна, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва [4]), становлення особистості психолога в навчально-виховному процесі (О. Бондаренко, Ю. Долинська, В. Панок, О. Подолянюк), розвиток професійно важливих якостей психолога (О. Власова, В. Волошина, Н. Пророк, Т. Федотюк).

Предметом нашого дослідження є психологічні особливості виявлення комунікативної компетентності в різних професійних групах.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда;

- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;

- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;

- готовність і вміння будувати контакт з людьми;

- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;

- знання, вміння і навички конструктивного спілкування;

- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

Дослідження комунікативної компетентності студентів-психологів та курсантів ВНЗ МВС України здійснювалось поетапно за допомогою спеціально підбраного комплексу психодіагностичних методик, функціональне призначення яких відповідає меті та завданням дослідження. У дослідженні взяли участь курсанти четвертого курсу Одеського державного університету внутрішніх справ (30 осіб) та студенти-психологи четвертого курсу Херсонського державного університету (30 осіб). Середній вік досліджуваних – 22 роки. Склад вибірки за статтю ми не враховували. Ми скористались наступними методиками: «Опитувальник комунікативної компетентності» (Е.Ф. Зеєра, Е.Е. Симанюк), «Комунікативні вміння» (Л. Михельсона в адаптації Ю.З. Гільбуха).

На першому етапі вивчався рівень сформованості комунікативної компетентності за допомогою методики «Опитувальник комунікативної компетентності» Е.Ф. Зеєра, Е.Е. Симанюк (див. рис. 1).

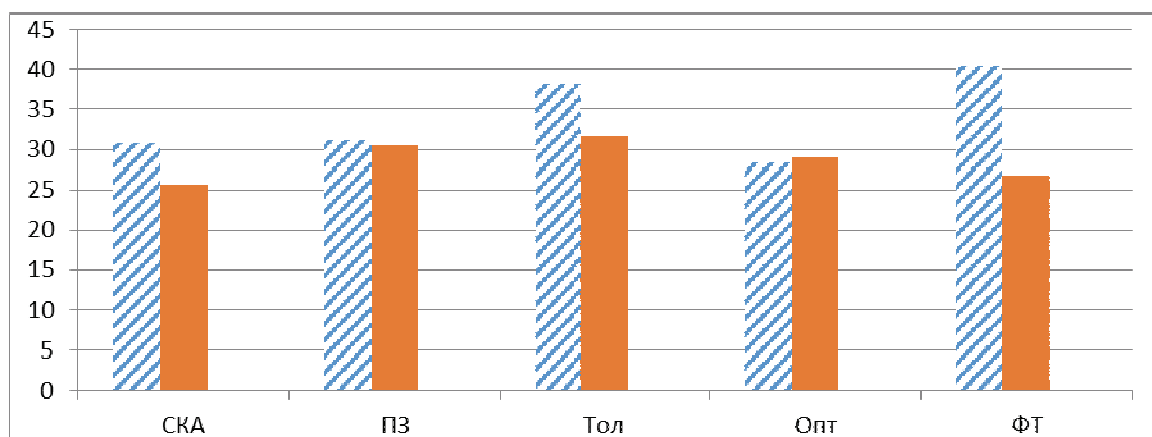


Рис. 1. Середні значення (у балах) показників комунікативної компетентності студентів-психологів та курсантів

□ – психологи ■ – курсанти

СКА – соціально-комунікативна адаптивність, ПЗ – прагнення до згоди, Тол – толерантність, Опт – оптимізм, ФТ – фрустраційна толерантність

Спостерігаємо тенденцію вираженого зниження показників фрустраційної толерантності від курсантів до психологів. Це означає, що у студентів-психологів більш виражені здатність протистояти різного роду труднощам, саморегуляція емоційних станів, вміння володіти собою в емоціогенних ситуаціях, мовленнєва стриманість, ніж у курсантів.

Таким чином, у психологів більш виражені соціально-комунікативна адаптивність, толерантність і фрустраційна толерантність в порівнянні з курсантами. У показниках прагнення до згоди і оптимізму значущих відмінностей не спостерігається.

Розглянемо середні значення показників комунікативної компетентності за методикою комунікативних умінь Л. Михельсона у випускників психологів і курсантів (див. рис. 2).

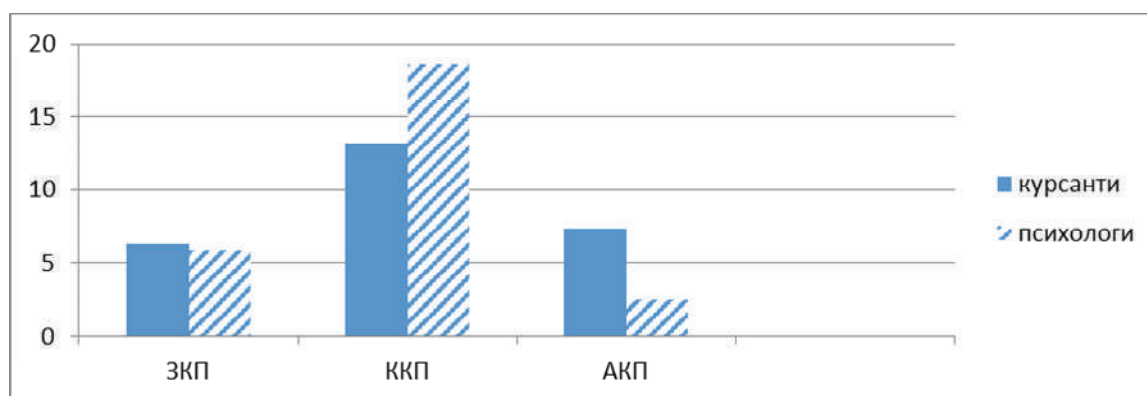


Рис. 2. Середні значення розвитку комунікативних умінь (в балах) у досліджуваних психологів та курсантів

ЗКП – залежні комунікативні позиції, ККП – компетентні комунікативні позиції, АКП – агресивні комунікативні позиції

Отже, узагальнення отриманих в ході дослідження даних дає підставу стверджувати, що у випускників-психологів комунікативна компетентність розвинута на більш високому рівні, ніж у випускників-курсантів.

Для виявлення статистичних відмінностей в показниках комунікативної компетентності студентів-психологів і курсантів застосовувався метод порівняння двох вибірок за допомогою параметричного критерію математичної статистики t-критерію Стьюдента.

В ході проведенного емпіричного дослідження були отримані такі результати. Майбутні фахівці-психологи мають значуще більш розвинуту комунікативну компетентність, яка передбачає такі складові: соціально-комунікативну адаптивність ($p \leq 0,01$): вони більш гнучкі в спілкуванні, уміють взаємодіяти з самими різними людьми, пристосовуватися до мінливих соціальних обставин, толерантність ($p \leq 0,001$): більш терпимі до чужої думки, поглядів, звичок, фрустраційну толерантність ($p \leq 0,001$): протистояння життєвим труднощам, саморегуляція емоційних станів, ніж майбутні фахівці поліції. Також випускники психологи є статистично

значуще більш компетентними і менш агресивними в професійній взаємодії, ніж випускники курсанти.

Література:

1. Милославська О.В. Особливості формування емоційного інтелекту та комунікативної компетентності студентів. Психологические особенности личности современного студента : (сборник статей преподавателей кафедры общей и прикладной психологии, посвященный 20-летию НУА). Х. : Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.», 2011. С. 26–32.
2. Низовець О.А. Розвиток комунікативної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх психологів *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наукових праць. №3(5). К. : Університет «Україна», 2012. С.246-254с.
3. Мась Н.М. Психолого-педагогічний аналіз умов професійної підготовки майбутніх військових психологів на основі компетентнісного підходу *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. праць. Х. : ХНУ, 2012. Вип. 3, Ч.2. С. 85-93.
4. Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика *Актуальні проблеми психології*. К. : Інститут психології АПН України. 2011. Вип. 19 –279 с.

**СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА
ЗАТРЕБУВАНІСТЬ ЯК
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН**

В. О. Каленчук

магістр

Херсонський державний університет

Аналіз теоретичних досліджень дозволяє говорити про те, що, на думку, Є.В. Харітонової, феномен соціально-психологічної затребуваності особистості має аналізуватися на перетині соціальної психології, психології особистості, психології праці [3]. Як правило, затребуваність є предметом соціологічних, економічних та педагогічних досліджень, розглядається як значимість чогось для іншого, проте цей феномен представлений й у багатьох психологічних працях [1]. Багато авторів вказують на наявність економічної та соціально-політичної кризи у суспільстві, водночас існує індивідуальна криза зайнятості, криза механізмів професійно-особистісної адаптації в умовах кризи особистості, важливою складовою якої є переживання особистістю своєї незатребуваності [1; 2; 3]. Тобто виникає протиріччя між практико-зорієнтованою соціальною необхідністю науково-обґрунтованих концепцій затребуваності особистості, з одного боку, та відсутністю системного підходу до психологічної інтерпретації даного феномену, з іншого [3]. Можна припустити, що для розкриття сутності феномену «соціально-професійна затребуваність особистості» треба врахувати динамічну взаємодію трьох складових – соціуму,

особистості та професії, що є відображення і процесу, і результату входження суб'єкта в соціокультурну та професійну реальність.

У сучасній науці існують дві групи підходів, що аналізують зміст затребуваності з позапсихологічних (організаційних) та психологічних позицій. Організаційні підходи представлено в соціологічних, економічних, педагогічних та прикладних дослідженнях у галузі соціальної сфери, та містять чотири рівні: мікроаналіз затребуваності трудових ресурсів як показника ефективності їх застосування; екоаналіз факторів формування затребуваності фахівців в контексті функціонування ринка праці, мезоаналіз різних моделей формування сприятливих умов для раціонального застосування професійних здібностей (знань, досвіду) та актуалізації можливостей персоналу організації; мікроаналіз механізмів та чинників активізації особистісних ресурсів затребуваності [2].

Функціонування цього динамічного утворення обумовлено усвідомленням особистістю своєї затребуваності у соціумі (соціальної значущості, тобто значущості для іншого) та залежить від конкретних умов перебігу соціалізації та професіоналізації людини.

Соціально-професійна затребуваність особистості містить такі психологічні компоненти: імпліцитний (сформованість імпліцитних уявлень про світ та про себе, впевненість у своїй життєстійкості); ціннісно-смысловий, моральний, мотиваційний, емоційно-вольовий, поведінково-результативний [3].

На особистісному рівні індикаторами кризи соціально-професійної затребуваності особистості є: деформація системи базових переконань, в тому числі сумнів у справедливості оточуючого світу, деформована система переконань у своїй життєстійкості, низька осмисленість життя у минулому, теперішньому та майбутньому; екстернальність локусу контролю; пасивна життєва позиція, середній рівень домагань; невміння управляти собою у складних ситуаціях; нестійка система саморегуляції; ускладнення адаптації в умовах, що змінюються, у зв'язку з відсутністю прагнення до ініціативи; роздратованість та схильність до прояву захисних механізмів. Соціально-професійна затребуваність особистості виступає значущою детермінантою імпліцитних уявлень про світ і про себе, ціннісно-смыслові та мотиваційно-потребової сфер, параметрів саморегуляції поведінки та подолання стресових ситуацій, і в цілому адаптаційних здібностей особистості.

Література:

1. Блинова О. Є., Камінська С. В. Професійна маргінальність випускників закладів вищої освіти. Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка,

- Л. А. Онуфрієвої. Вип. 43. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. С.33–54. <https://doi:10.32626/2227-6246.2019-43.33-54>
- Петрович Д.Л., Обознов А.А., Кожанова И.В. Профессиональная востребованность как фактор психологического благополучия профессионала. Институт психологии Российской Академии Наук. *Организационная психология и психология труда*. 2018. Т. 3. № 4. С. 115-128.
 - Харитоновна Е.В. Социально-профессиональная востребованность и альтернативные источники рабочей силы. *Психология. Экономика. Право*. 2014. № 3. С. 39-48.

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК ЧИННИК АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ В НАВКОЛИШНЬОМУ СВІТІ

І.І. Карабаєва

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

Соціально значущі моральні цінності, або цінності моральної свідомості — це моральні норма, принцип, оцінка, ідеал, ціннісна орієнтація, моральні якості особистості. Виконання норм і принципів, які регулюють взаємовідношення людей та їх соціальна поведінка, є умовою життя в людському середовищі. Процес становлення особистості та її моральної сфери розвивається та видозмінюється впродовж усього життя. Але базис, без якого людина не може існувати в суспільстві закладається в дошкільному віці — періоді зародження та становлення етичних інстанцій.

Моральне виховання дошкільників тісно пов'язане зі зміною характеру його взаємовідносин з дорослими. На основі останніх народжуються моральні уявлення і почуття — внутрішні етичні інстанції.

Соціально-комунікативна компетенція є найважливішою складовою особистісної сфери, оскільки забезпечує необхідну соціально-психологічну адаптацію дитини в навколишньому світі. Уміння вступати в контакти з іншими людьми — дорослими й однолітками, — встановлювати взаємовідносини з ними, регулювати свою поведінку, рахуючись з іншими, є вирішальними не лише для налагодження позитивної взаємодії з оточенням, а й для набуття певного соціального статусу в майбутньому.

У БКДО [1] чітко прописаний зміст соціально-комунікативної компетенції старшого дошкільника, тих соціально значимих цінностей, які мають бути сформовані в дитини на кінець її перебування в дошкільному навчальному закладі. Соціально-комунікативна компетенція дошкільників у сфері стосунків з дорослими є інтегративним особистісним утворенням, яке містить:

- уявлення про етику поведінки;
- елементарні уміння і навички культурної поведінки;

•систему ставлень до дорослого, які проявляються через особистісні якості, мотивації, ціннісні орієнтації, і забезпечують індивідуальний стиль етичної поведінки при спілкуванні з дорослим.

Соціально-комунікативна компетентність дитини при спілкування з дорослим характеризується п'ятьма компонентами:

•*мотиваційний* — готовність до соціальних стосунків з дорослими;

•*когнітивний* — володіння знаннями про добро — зло, позитивне — негативне у стосунках з дорослими;

•*поведінковий* — дотримання етичних норм (використання досвіду) в різних стандартних та нестандартних ситуаціях соціальних стосунків з дорослими;

•*ціннісно-смысловий* — ставлення до змісту компетенції і об'єкта її застосування;

•*емоційно-вольовий* — здатність регулювати процес і результат прояву компетентності.

Згідно з БКДО соціально-комунікативну компетенцію у старшого дошкільника вважають сформованою у разі, якщо дитина демонструє:

•обізнаність із різними соціальними ролями людей, з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин;

•уміння дотримуватися згаданих норм під час спілкування;

•здатність взаємодіяти з людьми, які її оточують, зокрема узгоджувати свої дії й поведінку з іншими;

•усвідомлення свого місця в соціальному середовищі;

•позитивне сприймання себе;

•уміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Отже, дитину можна вважати соціально компетентною, якщо вона засвоїла етичні норми соціальних стосунків, має уявлення про себе як об'єкта та суб'єкта соціальних стосунків, надає адекватну оцінку поведінці при вирішенні соціальних завдань.

З-поміж вказаних вище показників ми виокремили декілька ключових, які слід зафіксувати під час проведення розробленої нами експрес-діагностики. Так, у ході дослідження соціально-комунікативної компетенції найбільш показовими є такі показники:

•усвідомлення елементарних соціальних і морально-етичних норм міжособистісних взаємин, уміння дотримуватися їх під час спілкування;

•здатність дитини взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими;

•усвідомлення дитиною свого місця в соціальному середовищі;

•позитивне сприймання себе дитиною.

Ступінь розвитку компетенції оцінюється під час проведення бесіди з дитиною. Педагог оцінює поведінку дитини за певними показниками та виставляє відповідні бали у Протоколі оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетенції дитини старшого дошкільного віку (див. Додаток 1). З огляду на загальну кількість балів педагог робить висновок про рівень сформованості цієї компетенції. Повний обсяг дослідження представлений у публікаціях і методичному посібнику [2, 3].

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція) [Електронний ресурс]. Режим доступу: mon.gov.ua > pages/files/kollegiy/kollegiy5.doc.
2. Карабаєва І.І. Особливості визначення рівня сформованості етичних інстанцій у старших дошкільників *Актуальні проблеми психології*: збір. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. К. «ТОВ «Срібна хвиля» 2016. Том. IV: Психологія розвитку дошкільника. Випуск 12. С. 62-74.
3. Карабаєва І.І., Савінова Н. В. Моніторинг якості дошкільної освіти: кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини. Київ: ТОВ «МЦФР-Україна», 2016. 184 с.

Додаток 1

Бланк Протоколу оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетенції дитини старшого дошкільного віку

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ

Прізвище, ім'я _____

Група _____ Дата _____

Інструкція: ступінь розвитку соціально-комунікативної компетенції оцінюють під час проведення бесіди. Поведінку дитини під час бесіди оцінюють у балах. Потрібний бал обводять (підкреслюють, виділяють тощо), а наприкінці обчислюють загальну кількість балів.

№	Показник	Оцінка, бал
1	Проявляє чемність, самостійно вживає слова ввічливості під час зустрічі з дорослим	1
2	Вживає слова ввічливості лише у відповідь на привітання дорослого	0,5
3	Контролює свої емоції, розуміє необхідність спілкування з дорослим	1
4	Не стримує емоцій, керується лише своїми бажаннями («не хочу відповідати», «мені не цікаво» тощо)	0
5	Проявляє готовність вислухати дорослого, відповісти на запитання	1
6	Не готовий спілкуватися з дорослим під час діалогу, відповідати на запитання	0
7	Розмовляє з дорослим спокійно, дивлячись в очі, слухає дорослого, не перебиваючи	1
8	Проявляє нестриманість, негативізм у розмові з дорослим	0
Загальна кількість балів		

Критерії оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетенції:

4,0-3,6 бала — компетенція сформована повною мірою;

3,5-2,6 бала — компетенція сформована достатньо;

2,5-1,6 бала — компетенція сформована посередньо;

1,5-0,6 бала — компетенція сформована мінімально;

0 балів — компетенція не сформована.

Висновки:

НАРАТИВНА СОЦІОТЕРАПІЯ В ПРЯМОМУ ЕФІРІ

З. С. Карпенко

*професор кафедри соціальної психології та психології розвитку
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

В інформаційну добу епохи Постмодерну надзвичайно розширилася мережа і зросла роль засобів масової комунікації, посилилися можливості обміну як фактологічними відомостями, так і різноманітними суб'єктивними версіями їхньої презентації. Інтерпретаційна рамка, в яку поміщений «голий» факт, може до невпізнанності змінити прототип повідомлення, перекрутити автентичну мотивацію учасників певних подій, відтак на базі єдиної фактологічної основи може бути сконструйовано практично безмежну кількість особистих і соціальних наративів, які продукують чи поділяють люди зі спільною ідеологією та спорідненою культурою.

Велике значення для формування таких соціальних наративів і розповсюдження політологічних та культурологічних дискурсів певного ідеологічного й ціннісно-орієнтаційного змісту мають популярні нині телевізійні ток-шоу, сугестивний вплив яких на аудиторію важко переоцінити.

У цьому контексті звертає на себе увагу теорія масових емоцій Д. Муазі [2], що стала широко відомою в Україні завдяки книжці авторитетного тележурналіста С. Шустера [3]. Політолог і почасти соціальний психолог Д. Муазі вважає, що рушійною силою і предиктором революційних змін у суспільстві виступають емоції страху, приниження і надії, специфічна комбінація й інтенсивність яких свідчить про найактуальніші інтенції (потреби і прагнення різних груп громадян) та призводить до потужної ментальної консолідації та їхнього революційного (організованого чи стихійного) зрушення (від мирного, інституційно врегульованого спротиву до збройної боротьби за владу).

Натхнений цією теорією, С. Шустер провів широкомасштабний соціальний експеримент у прямому ефірі (всього 46 ток-шоу із загальною

кількістю запрошених за квотним принципом 4600 осіб). Глядачам у студії було запропоновано відповісти на запитання: «З якою емоцією ви прийшли у (або: покидаєте) студію: з емоцією страху перед завтрашнім днем, надії на завтрашній день чи приниження через умови, в яких живете?» В результаті порівняння семантики переживань до початку і в кінці телепрограми її автор доходить невтішного висновку про зростання тривожності, депресивності і зменшення кількості обнадійливих прогнозів на час завершення ток-шоу. С. Шустер пояснює цю негативну емоційну динаміку зовнішніми соціальними факторами, сторонніми щодо нарративної структури самого ток-шоу. Проте особливості режисури і мовленнєвої поведінки ведучого й активних учасників телепрограми (запрошених гостей – лідерів політичних партій, державних чиновників, громадських активістів, експертів та ін.) дозволяють обґрунтувати тезу про специфічні критерії конструювання в прямому ефірі позитивних (що, на жаль, можна побачити рідко на українських телеекранах) чи негативних соціальних нарративів.

Так, у нарративах песимістичного спектру присутні такі ознаки, як гіперболізація проблем і нагнітання катастрофічних очікувань, проектування апокаліптичних футуристичних сюжетів розвитку подій, тотальне звинувачення опонентів, особливо представників попередньої влади, перекладання відповідальності за актуальний стан справ у державі на виняткову історичну долю, ексклюзивне геополітичне становище, існування споконвічних ворогів, підкреслення історичної тяглості «філософії зради» тощо. Становленню песимістичного нарративу сприяють такі чинники: підкреслено нейтральна, відсторонена (як у психоаналізі) позиція ведучого і керівника проекту С. Шустера; влучне привертання уваги до протиріч в аргументації опонентів, що підтримує конфронтаційний тонус дискусії; обговорення резонансних тем і подій представниками різних політичних сил, що забезпечує поляризацію цінностей і цілей, протиставлення економічних інтересів різних груп населення; акцент на труднощах і проблемах та замовчування позитивних змін; толерування недовіри до владних інститутів замість їх підсилення громадським контролем.

Натомість позитивний соціальний нарратив передбачає організацію конфліктного *діалогу* [1], в якому конфронтація і взаємне поборення учасників не є самоціллю, а символізує поворотний момент на кшталт рішення «Так жити не можна!» з продукуванням конструктивних ідей та закликом до співпраці на базі поцінування корисних ініціатив і окремих успіхів представників іншого табору (влади, партій, громадських об'єднань). Режисура такого ток-шоу повинна передбачати відповідний склад учасників; відбір тем, історій та відеосюжетів, спрямованих на знаходження консенсусу і здатних об'єднати людей у студії та поза нею;

адекватних риторичних ходів ведучого, який володіє тактом і високим емоційним інтелектом.

Зазначене додає до професійної позиції тележурналіста як ведучого політичних ток-шоу готовність бути фасилітатором конфліктного діалогу задля нарації продуктивного сценарію суспільного розвитку. З урахуванням цієї обставини слід підсилити професійну, власне психологічну, підготовку майбутніх журналістів, аби погоня за рейтингом телепередач, все ще наявна залежність від власників медіа не знівельювала вимогу журналістської етики й усвідомлення новітньої – соціотерапевтичної – функції медіа в прямому ефірі політичних ток-шоу.

Література:

1. Келлет П. Конфликтный диалог: работа с пластами значений для продуктивных взаимоотношений. Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2010. 416 с.
2. Моизи Д. Геополитика эмоций. Как культуры страха, унижения и надежды трансформируют мир. Москва : Московская школа политических исследований, 2010. 216 с.
3. Шустер С. Свобода слова против страха и унижения. Социальный эксперимент в прямом эфире и первая карта эмоций Украины. К. : Брайт Стар Пабליшинг, 2018. 304 с.

**ПЕЙОРАТИВНА ЛЕКСИКА ЯК МАРКЕР
ЕМОЦІЙНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ
ДИСФУНКЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Є. В. Карпенко

*докторант кафедри соціальної психології та психології розвитку
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*

В епоху діджиталізації – бурхливого розвитку інформаційно-комунікативних технологій, яка висуває перед сучасною людиною вимоги щодо високої сприйнятливості нових знань, чутливості до соціокультурних контекстів, уміння швидко освоюватися у змінюваних умовах, перебувати у стані готовності до невизначеності, не втрачаючи при цьому здатності до самоопанування й адекватного реагування на підконтрольні ситуації тощо, зростає роль емоційного інтелекту, що став предметом міждисциплінарних студій як закордоном, так і в нашій країні (Л. Баррет, Дж. Мейєр і П. Селовей, Р. Бар-Он, Д. Гоулман, Д. Люсін, А. Четверик-Бурчак, Е. Носенко, І. Андреєва, М. Шпак та ін.) [2].

Важливим, але менш вивченим, напрямом дослідження емоційного інтелекту є психолінгвістичний. Зокрема досвід повсякденного спілкування, дискурс мас-медіа, освітньо-виховна і психотерапевтична практики вказують на те, що так звана пейоративна лексика відіграє переважно деструктивну роль у налагодженні та регуляції міжлюдських

стосунків, формуванні самоставлення та позитивної Я-концепції, будучи свідченням емоційно-інтелектуальної дисфункції особистості.

До пейоративної лексики зараховують слова і словосполучення, які виражають негативну оцінку чогось чи когось, несхвалення, осуд, іронію чи презирство. На думку В. І. Карасика [1], класифікація людських недоліків, вад особистісного розвитку може будуватися з урахуванням різних критеріїв. За ознакою соціальної небезпечності й особистої вразливості виокремлюють такі пейоративи, як *зрадник, розпусник, злодій, корупціонер, розбійник* та ін.; за ознакою відсутності необхідних морально-вольових рис характеру – *нахаба, лицемір, п'яниця, ледар, брехун, виродок, покидьок* та ін.; за прикметними індивідуальними відмінностями – *базікало, підлабузник, причепа, шарлатан, розтелена, дилетант* і т. д.

Окрім цього, можна встановити емоційно-ціннісну градацію кваліфікації певної особистісної характеристики, наприклад, *тупуватий, недоумок, закінчений дурень, ідіот*. Цікаво, що лексика з негативно-оцінним (пейоративним) значенням кількісно значно перевищує семантичну групу лексичних одиниць із позитивно-оцінним значенням, або меліоративів [3]. Якщо еволюційне значення такого стану справ ще потрібно прояснити в крос-культурних дослідженнях, то адаптаційно-творче значення використання лексики з позитивною конотацією зазвичай не викликає сумнівів. Дозоване вживання нецензурної, інвективної та пейоративної лексики допускається переважно в художньо-літературних творах, але виховна практика й етика ділового спілкування потребують дотримання мовленнєвого етикету, своєрідної лінгвоєкології [4]. Ця вимога впливає з вихідної засади емоційного інтелекту бути засобом розуміння своїх і чужих емоцій, в тому числі потреб, інтересів, мотивів, які вони виражають, а також слугувати знаряддям контролю й управління відповідними психічними станами.

Література:

1. Карасик В. И. Язык социального статуса. М. : Ин-т языкознания РАН; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. 330 с.
2. Карпенко Є. В. Роль емоційного інтелекту в процесі життєздійснення особистості. *Український психологічний журнал*. 2018. № 1 (7). С. 74–85.
3. Космеда Т. Аксіологічні аспекти прагмалінгвістики: формування і розвиток категорії оцінки. Львів : вид-во ЛНУ імені Івана Франка. 350 с.
4. Шаховский В. И. Эмотивная лингвоэкология: комплексный подход к изучению языка, речевой деятельности и человека. *Вопросы психолінгвістики*. 2014. № 13. С. 13–21.

ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ І ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

К. В. Кленіна

*здобувач СВО «бакалавр» з психології
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Всесвітня глобалізація, соціальні трансформації, ускладнення сфер відносин, постійне підвищення вимог до ефективного функціонування особистості в суспільстві неминуче провокують масове формування і поширення такого психологічного явища, як перфекціонізм. Термін «перфекціонізм» використовують для опису прагнення людини до досконалості, а перфекціоністами називають тих людей, які ставлять надмірно високі вимоги до себе та своєї діяльності. Перфекціоніст у своєму житті постійно прагне досконалого результату, але постає запитання про те, як себе почуває такий індивід, чи щасливий він?

Проблема самотності також нині дуже гостро постає в психології, не має ніяких сумнівів щодо її актуальності, оскільки це «хвороба», від якої ніхто не застрахований. Почуття самотності може виникнути у людини будь-якої статті, віку, соціального статусу. Особистість, яка переживає самотність, дуже часто хворобливо переносить дане відчуття. Вона стає менш резистентною до стресу, і це суттєво позначається на її психічному та фізичному здоров'ї.

Важливість розгляду перфекціонізму та самотності в юнацькому віці зумовлена тим, що саме в цьому віці дані феномени вперше серйозно усвідомлюються та переживаються людиною. Це пов'язано, перш за все, з інтенсивним розвитком рефлексії та переходом на новий рівень самосвідомості.

Теоретичне аналізування наукової літератури з теми дослідження дає підстави стверджувати, що проблема перфекціонізму та самотності є актуальною і має суспільну значущість. У науковій літературі вона зазвичай висвітлювалася диференційовано. Перфекціонізм як психологічний феномен був предметом дослідження К. Хорні, А. Адлера, К. Юнга, Д. Бернса, П. Хьюїтта, Г. Флетта, Н. Гаранян, А. Холмогорової, О. Ларських, Т. Завади, О. Лози, О. Кононенко та ін. Проблеми самотності у своїх працях приділяли увагу Г. Зілбург, Г. Салліван, К. Роджерс, Д. Рісмен, К. Хорні, С. Маргуліс, Н. Олейник, Я. Башманівська, П. Гасанова та ін. Відсутність досліджень, які б висвітлювали взаємозв'язок перфекціонізму та почуття самотності в осіб юнацького віку, зумовлюють актуальність вибору теми дослідження.

Метою тез є теоретичне аналізування взаємозв'язку феномену перфекціонізму та почуття самотності осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Прагнення досконалості стає проблемою тоді, коли людина переконана, що ідеал досяжний, і всі свої зусилля спрямовує на його досягнення; коли неідеальний результат настільки засмучує особистість, що вона ладна якнайшвидше його знищити. Дана тенденція призвела до того, що сучасні особи юнацького віку проявляють більшу схильність до перфекціонізму, аніж їхні однолітки в 1990-х роках.

У психологічних словниках «самотність» тлумачиться як стан, який викликаний внутрішньою і зовнішньою ізоляцією людини, що спонукає до негативних змін в емоційній сфері. Більшість дослідників наголошують на тому, що самотність доволі негативне явище, яке викликане тільки деструктивними зрушеннями. Проте, частина вчених виступає все ж за те, що переживання почуття самотності це доволі нормально та ще й необхідний етап для саморозвитку та самовдосконалення особистості [1]. І тут зауважуємо першу змістову особливість взаємозв'язку перфекціонізму та самотності: самотність є імовірною умовою перфекціонізму.

Проблема перфекціонізму має надзвичайно велику складність та неоднозначність наукових поглядів на неї. Взагалі, вивченням прагнення особистості до бездоганності займалися не тільки науковці-психологи. Перші згадки про перфекціонізм можна знайти у працях таких відомих філософів, як І. Кант, Ф. Ніцше, А. Шопенгауер. У філософських роботах даний феномен був визначений, як особливий тип етичних учень; моральні настановлення, які базуються на ідеях здатності людини до вдосконалення. Тобто сенсом життя особистості має бути безкінечне самовдосконалення, яке буде розвивати її талант і дарування. Релігія також приділила достатню увагу феномену перфекціонізму (А. Кентерберійський, Ф. Аквінський, А. Аврелій). Т. Завада зазначає, що у межах релігії перфекціонізм розглядається як моральне, духовне вдосконалення людини, суть якого полягає в аскетичному способі життя та виконанні всіх заповідей [3]. Далі дослідниця акцентує увагу, що у психологічній науці поняття перфекціонізму вперше зустрічається в працях послідовників З. Фрейда – К. Хорні та А. Адлера. А. Адлер не використовує поняття перфекціонізм, але описує достатньо близьке за змістом «прагнення до зверхності та досконалості». На думку К. Хорні, людина, яка прагне до досконалості, часто не вільна, знаходиться в рамках своїх перфекціоністських прагнень, крім того, вона часто неадекватно сприймає реальний стан справ і перш за все свої ресурси для досягнення високої мети. К. Хорні підкреслює вплив культурних чинників, які ідейно обґрунтовують перфекціоністські тенденції, коли популяризують такі патерни поведінки, як «прагнення все встигнути в житті», «випередити інших», «заробити більше» та ін. [3, с. 14].

Отже, перфекціонізм у розумінні дослідників постає дуже негативним явищем, яке має одномірну структуру. Він перешкоджає нормальному функціонуванню особистості в соціумі, не дає на повну насолодитися життям, постійно тримає в клітці із власних переконань, що ідеал досяжний, і його неодмінно треба досягати, докладаючи всі зусилля.

Перейдемо до розгляду різних точок зору на феномен самотності в психології, який вдало подано у дослідженні Т. Довбій [2]. Г. Зілбург та Г. Салліван, як прихильники психоаналітичного підходу до вивчення самотності, стверджували, що причиною, виникнення самотності є проблеми дитинства, а саме нестача батьківської любові, конфліктні стосунки з матір'ю. На думку К. Роджерса, індивід стає самотнім, коли зрозуміє що, виражаючи і показуючи істинне «Я», йому буде відмовлено у контакті. Д. Рісмен та його послідовники заявляють, що однією з головних причин самотності є орієнтація на інших людей [2].

Приходимо до узагальнення, що юнацький вік якраз є періодом, коли особистість прагне до справжності, вона хоче популяризувати і показувати це на весь світ. Тому, якщо їй жорстко вкажуть на те, що її істинне «Я» нікому не потрібне, і вона повинна слідувати вже давно визначеним соціальним нормам та стереотипам, соціальним очікуванням [5; 6], існує велика ймовірність, що вона закриється і почне розвивати в собі почуття самотності [4, с. 131]. Іншим ймовірним розвитком подій стане прагнення всім подобатися, показуючи своє благополучне ідеальне «Я», що також призведе до самотності. Приходимо до того, що ідеальність в житті людини є причиною формування почуття самотності. Отже, перфекціонізм і самотність є коренями один одного, взаємними доповненнями.

Висновок. Теоретичне аналізування наукової літератури щодо проблеми перфекціонізму та самотності показало, що обидва поняття є доволі складними та багатомірними. Значна кількість дослідників їх вивчала, проте й досі не має єдиної позиції щодо визначення цих понять, тлумачення сутності та механізмів досліджуваних феноменів. Тобто, перфекціонізм та почуття самотності ще потребують значної уваги дослідників для досягнення певного консенсусу в їх розумінні. У генезі вивчення цих понять простежується спільна тенденція амбівалентності поглядів на проблему, яка стосується розгляду негативного чи позитивного впливу на функціонування особистості.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6–29.
2. Довбій Т. Ю. Проблема самотності в західній психологічній науці. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2011. Вип. 9. С. 80–89.

3. Завада Т. Ю. Мотиваційні чинники перфекціонізму студентської молоді : дис. ... канд. псих. наук; ЛНУ ім. Івана Франка. Львів, 2017. 158 с.
4. Малютина Т. В. Психологические и психофизиологические особенности развития в юношеском возрасте. *Омский научный вестник*. 2014. №2(126). С. 129–133.
5. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393–398.
6. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa», 27 Sept. 2014. USA. Vol. II. New York. 2014. P. 176–180.

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗКУ НАРЦИСИЧНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА ОСОБИСТІСНОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ

М.Р. Клименко

аспірантка кафедри психології

Львівського національного університету ім. Івана Франка

Все більш актуальними та загальнотолерованими стають індивідуалістичні запити сучасно суспільства, орієнтованого на високу ефективність, конкурентоспроможність, самоцінність, суб'єктивне благополуччя та турботу про власні життєві цілі. Постає запитання: чи може нарцисизм сприяти особистісному розвитку та самоздійсненню в умовах непрининних соціокультурних змін?

Нарцисизм, у різних спектрах прояву, може бути якісно різним: від здорових адекватно високих форм до патологічних станів. У будь-якому випадку джерелом пато-відхилень від норми є нарцисичний дефіцит та, як наслідок, формування нарцисичної фасадності (отримування схвалення та захоплення від інших лиш частково здатні заповнити пустку), що відображається на психологічній адаптивності особи, її життєвій самореалізації та сприйняттю життя як наповненого сенсом, тобто загальному особистісному становленню. Головним завданням нарцисичної саморегуляції психодинамічного типу є: підтримання адекватної високої самоцінності, самоповаги, цінностей реалізації потенціалів та ведення життя наповненого сенсом. При її ефективному функціонуванні задовольняють потреби у особистій впевненості та безпеці, смисловій оцінці життєвого досвіду, освоєнні нових можливостей, самовираження та реалізацій. Також відкриваються можливості здійснення більш вільних та відповідальних рішень [3, С. 270-275].

Самоздійснення – реалізація духовного в Я, процес віднайдення ідентичності та життєвого змісту, стан – аутентичного наповненого сенсом існування [5, С.42-45]. Його результатом є гармонійне життя наповнене

сенсом. Саме самоздійснення – це рух глибоко всередину себе, втілення персонального та екзистенційного (духовної, психоемоційної індивідуальності власного існування). Вираження особистої екзистенції здійснюється на основі кристалізації внутрішньої самоцінності та вміння побачити цінності зовнішнього світу [1, С. 45-46]. Лише у такому випадку особистісна структура названа у екзистенційно-аналітичній психології як “Person” (“духовне в людині”) здатна проявитися у автентичному у ставленні до себе та до світу. Актуалізується змога відчувати внутрішню силу, яку до кінця людина пояснити не може; і увінчує усе це відповідальність, як необхідна умова екзистенційного існування та екзистенційно зміни. А за умови редукції екзистенційних потреб може виникати стан “екзистенційного вакууму” як смислової порожнечі в суб’єктивній оцінці осмисленості життя [4, с.135].

Нарцисична саморегуляція має тісну дотичність до формування особистісного самоствалення та підтримування самоцінності, актуалізації відчуття неповторності власної особистості та досвіду. Крізь афективно-оцінкове ставлення особа сприймає себе та світ. Суб’єктивну цінність особистості так і цінність того, що її оточує. І, власне, позитивне ставлення до себе, адекватне відчуття власної цінності у екзистенційно-аналітичній теорії самоздійснення є необхідною умовою відкритості до екзистенційних змін всередині себе, змоги бути «зачепленим» цінностями, які відкриває Буття [2, С.143-146].

Вивчаючи особливості зв’язку нарцисичної саморегуляції та особистісного самоздійснення проведено емпіричне дослідження. У дослідженні взяли участь 360 осіб (віком від 17 до 25 років), які є студентами вищих навчальних закладів м. Львова.

За допомогою кореляційного аналізу виявлено тісний зв’язок нарцисизму із показниками функціонування Self-системи, показниками сповненості, задоволеності життям. З’ясовано, що чим більшими є прояви нарцисизму рівні добре саморегульованої Self-системи (це інтегрований та більш фікційний нарцисизм, а свідчить про це зв’язок зростання нарцисизму у поєднанні із наближенням показника ефективності функціонування системи Self до показників “ідеально сильної особистості”) тим: меншими є показники слабкості Self (-0,54) та переживання Self як незначущого та слабкого (-0,50), менш характерною є схильність до втрати контролю над емоціями (-0,36), рідшою є схильність використовувати деперсоналізацію / дереалізацію як психічні захисти при дестабілізуючих впливах ззовні та загрозливих психічній стабільності інфернальних конфліктах (-0,43) та рефлексувати власний тілесний образ як негативний (-0,40), меншим є відчуття соціальної ізоляції (-0,43) та потреба архаїчного догляду як несвідомої бажання втекти від реального світу соціуму та культури (-0,40), менш актуальним є прагнення похвали

(-0,16) та нарцисичний гнів проявляє себе рідше (-0,31), меншою є схильність обезцінювати оточуючих(0,14), менш притаманним є використання іпохондричного захист від тривоги (-0,31) та отримування нарцисичної вигоди від захворювань (об'єктивно незначущих) як засобу пояснення особистих життєвих невдач (-0,44). Також виявлено зростання базового потенціалу надії особистості (0,21) та переживання власного Self як більш грандіозного (0,11 із вищою цінністю самодостатності (0,23). Загалом вищою є також задоволеність життям (0,20). А показники сповненості сформували таку кореляційну структуру із рівнем нарцисизму:



Рис.1. Зв'язок нарцисизму із показниками екзистенційного самоздійснення.

Отже, динамічна система Self та особливості її функціонування перебувають у тісному зв'язку із переживанням особистості власного екзистенційного самоздійснення. Досліджувані із вищими показниками сповненості характеризуються більш наближеними значеннями індексу функціонування загальної системи Self до ідеальних значень власне сильного Self. Тобто, деяке зростання нарцисизму у поєднанні із силою Self, його інтегрованістю не виключає того, що саморегуляція виконує свою функцію, ба навіть виконує її краще, ніж при більш зниженому вияві. Нарцисична саморегуляція, підтверджує свою причетність до задоволення потреби у сенсі життя, здатності до більшого розкриття духовної компоненти у людині (її Person), більш осмисленого та наповненого цінностями життя. Особи у яких загальний рівень осмисленості життя є вищим, характеризуються більш адекватним типом регулятивної роботи Self системи: остання краще організовує та реорганізовує себе, є у більшу міру гнучкою та, як логічний наслідок, стресостійкою, підтримує більш стабільне та позитивне самоствавлення, є джерелом відчуття власної цінності, що є необхідною умовою здатності побачити цінність у світі наповненому сенсами.

Література:

1. Клименко, М.Р. Нарцисична саморегуляція особистісного самоздійснення. *Психологія особистості*, 2018. 1 (9), 44-50.
2. Клименко, М.Р. Особливості саморегуляції «здорового» нарцисизму. *Проблеми сучасної психології*, 2017. 37, 142-155.
3. Deneke, F.-W. Die Regulation des Selbsterlebens bei Gesunden, psychosomatischen, psychoneurotischen und alkoholkranken Patientenein taxonomischer Forschungsansatz. *Psychotherapie, Psychosomatik und medizinische Psychologie*, 1994. 4, 260-280.
4. Längle, A., Orgler, C., & Kundi, M. The Existence Scale. A new approach to assess the ability to find personal meaning in life and to reach existential fulfilment. *European Psychotherapy*, 2003. 4 (1), 135-151.
5. Längle, A. Trnka, R., Balcar, K., Kuska, M. (Eds) Re-Constructing Emotional Spaces. From Experience to Regulation. *Prague: Prague College of Psychosocial Studies Press*, 2011, 41-62.

**ВПЛИВ ТИПУ ТЕМПЕРАМЕНТУ ТА
АКЦЕНТУАЦІЙ ХАРАКТЕРУ НА
ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ У
СТУДЕНТІВ**

М.В.Коваленко

*магістр 2 курсу соціально-психологічного факультету
Херсонський державний університет*

Темперамент й акцентуації характеру є одними з найбільш значущих властивостей особистості. Вони визначають наявність багатьох психічних відмінностей між людьми, в тому числі за інтенсивністю і стійкістю емоцій, емоційною вразливістю, темпу і енергійністю дій. Ці характеристики і визначають ступінь виразності та інтенсивність переживання почуття самотності. Питання про характер і причини самотності студентів є багатоаспектним і вимагає подальших наукових досліджень.

Встановлено, що темперамент – це індивідуально-своєрідні властивості психіки, що відображають динаміку психічної діяльності людини, і які виступають незалежно від його цілей, мотивів і змісту. В.С. Мерлін, О.Б. Столяренко та інші виокремлюють основні параметри за домінуванням одного елементу з яких виявляють тип темпераменту, а саме: емоційна збудливість; збудливість уваги; сила емоцій; тривожність; реактивність мимовільних рухів (імпульсивність); активність вольової, цілеспрямованої діяльності; пластичність – ригідність; резистентність [4, с.332].

У своєму дослідженні ми будемо використовувати класифікацію Г. Айзенка, який виділяв такі типи темпераменту: холерик, сангвінік, меланхолік, флегматик [2, с.75].

Узагальнено, що акцентуація характеру – це надмірна інтенсивність (або посилення) індивідуальних рис характеру людини, яка підкреслює

своєрідність реакцій людини на впливові фактори або конкретну ситуацію. К. Леонгард виокремив такі основні типи акцентуацій, якими ми будемо користуватись у своєму дослідженні: гіпертимний, застрягаючий, емотивний, педантичний, тривожний, циклотимічний, демонстративний, невірноважений, дистимічний, екзальтований [1].

Узагальнено, що самотність розглядається і як об'єктивний стан добровільної чи вимушеної соціальної ізоляції, і як негативне суб'єктивне переживання, пов'язане з почуттями покинутості, відчуженості, непотрібності при об'єктивному залученні людини до різних сфер суспільного життя та спілкування.

Існують різні підходи до вивчення феномену самотності: психодинамічний, інтеракціоністський, когнітивний, інтимний, феноменологічний, соціологічний та екзистенційний. Представники одних підходів вказують на те, що самотність та її переживання викликає негативні зміни в структурі «Я-концепції» людини, в її ставленні до життя в цілому. В інших підходах підкреслюється позитивність, продуктивність самотності.

У своєму дослідженні ми будемо ґрунтуватись на теоретичному визначенні самотності у когнітивному підході. Згідно з яким самотність настає у тому випадку, коли індивід сприймає (усвідомлює) невідповідність між двома чинниками – бажаним і досягнутим рівнем власних соціальних контактів [3, с.28].

Базою дослідження було обрано соціально-психологічний факультет Херсонського державного університету. Вибірка була сформована зі студентів, які приймають активну участь у житті факультету, всього 30 осіб. Під час дослідження було використано такі методики: методика визначення типу темпераменту (Г. Айзенк) задля визначення домінуючого типу темпераменту; методика визначення типу акцентуації, рис характеру та темпераменту (К. Леонгард, Х. Шмішек) задля визначення типу акцентуацій характеру респондентів; методика суб'єктивного відчуття самотності (Д. Расел, М. Фергюсон) задля виявлення рівня суб'єктивного відчуття досліджуваних своєї самотності; методика незакінчені речення модифікована нами задля з'ясування уявлення респондентів про феномен самотності.

В нашому дослідженні було встановлено, що у респондентів з низьким рівнем суб'єктивного відчуття самотності переважає гіпертимний тип акцентуації характеру (41.1%). Ми пов'язуємо це з тим, що люди гіпертимного типу відзначаються активністю, оптимізмом, енергійністю. У респондентів з середнім рівнем суб'єктивного відчуття самотності переважає емотивний тип акцентуації характеру (37.5%). Ми пов'язуємо це з тим, що особистості з емотивним типом акцентуації відзначаються високою емоційною чутливістю. Відсутність респондентів з високими

показниками, ми пояснюємо тим, що обрані респонденти активно задіяні у житті факультету, а отже мають велику кількість соціальних контактів і розширене коло друзів, з якими можна спілкуватись у скрутний момент. У свою чергу це зменшує суб'єктивне відчуття самотності.

Узагальнено, що майже у 100% респондентів переважає категорія «Спілкування». Це ми пов'язуємо з бажанням розділити свої почуття з кимось задля їх зменшення. Також ми пов'язуємо це з тим, що у респондентів під час спілкування зменшується відчуття самотності за рахунок емоційного контакту зі значущою людиною, наприклад, з друзями або близькими.

Встановлено, що у респондентів з холеричним та сангвінічним типом темпераменту переважає бачення самотності як негативного стану. Однак вони використовують його задля досягнення результату, наприклад, для прийняття рішення, виконання важливої справи.

Узагальнено, що респонденти з меланхолічним типом темпераменту використовують неефективні копінг-стратегії задля подолання почуття самотності, а саме: нічого не робити та переключення уваги. Розширення діапазону копінг-стратегій є перспективою наших подальших досліджень.

Встановлено, що у респондентів з флегматичним типом темпераменту переважає бачення самотності як ресурсу. Ми пов'язуємо це з тим, що ці респонденти вміють використовувати самотність задля досягнення гармонії з собою, для відпочинку, як можливість все обміркувати.

Література:

1. Леонгард К. Акцентуйовані особистості. Київ. 1981. 79 с.
2. Немов Р.С. Психологія: в 3 к. М: Владос. 2013. К.1: Общие основы психологии. 284с.
3. Роджерс К. Элен и Вест и одиночество. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. №3. С.1–60.
4. Столяренко О. Б. Психологія особистості. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 280 с.

ЕМПІРИЧНА МОДЕЛЬ ДОСЛІДЖЕННЯ СПІЛЬНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Г.В. Коваль

*аспірант кафедри психології
Запорізький національний університет*

Просування у виокремленні специфіки внутрішньо-групового зв'язку між волонтерами суспільного волонтерського руху надання допомоги учасникам та постраждалим від воєнного конфлікту (далі СВР) шляхом параметризації спільності як його характеристики припускає необхідність

враховувати два моменти: – обумовленість спільності між-груповим зв'язком на рівні волонтер ↔ волонтерська спільнота; обумовлення спільністю специфіки міжіндивідуального зв'язку на рівні взаємодії волонтер ↔ реципієнт. Змістовна конкретизація цього ствердження припускає виокремлення сукупності змінних, через які можливо експлікувати безпосередні характеристики спільності.

Результати попереднього аналізу, показують, що змінні, які релевантні до обумовлення спільності (та колективної суб'єктності як її динамічного аспекту [1, с.13-14]) може бути угруповано у сукупність принаймні з трьох блоків. А саме:

1. – змінні, які характеризують волонтерство як діяльність й тим самим дозволяють реконструювати її мотиваційні чинники (дані змінні виступають як характеристики «Я-концепції», що набуваються в наслідок здійснення волонтерської діяльності);

2. – зміні, які в контексті дослідження мотивації виступають у якості чинників й дозволяють конкретизувати розуміння спільності як мотиву та означити даний блок як змінні ціннісного ряду узагальнення; (дані змінні виступають як значимі індивідуально-ціннісні характеристики «Я-концепції» як однієї зі сторін ідентифікації та розкривають собою окремий аспект розуміння терміну мотивація – забезпечення включення мотиву у процес допомоги).

3. – змінні, які розкривають уявлення про ідентифікацію як внутрішньо-суб'єктний мотиваційний процес, що виступає окремим механізмом набуття спільності, а отже у підсумку й окремим соціально-психологічним чинником волонтерської діяльності з надання допомоги (даний блок змінних з одного боку дозволяє виокремити значимі психосемантичні характеристики образу волонтерської спільноти як протилежної сторони ідентифікації, з іншого – експлікувати числові характеристики індивідуальної структури ідентичності волонтера як результату ідентифікації).

Отже, подальше просування у виокремленні специфіки спільності як характеристики внутрішньо-групового зв'язку між волонтерами СВР припускає конкретизацію та параметризацію таких конструктів як – волонтерська діяльність; цінності; ідентифікація та ідентичність.

Інша підстава такого угруповання змінних може бути обґрунтована виходячи з припущення, що специфіка колективної суб'єктності значною мірою обумовлена внутрішньо-суб'єктним процесом утворення спільності, у випадку, зокрема СВР – ідентифікацією та її стильовими характеристиками.

Обумовлена цим припущенням параметризація конструкту волонтерська діяльність (шляхом виокремлення вимірюваних принаймні у рангових шкалах характеристик, які усталено характеризують

волонтерську діяльність та вирізняють надання допомоги від інших видів діяльності) дозволить отримати сукупність числових значень, що репрезентують дану діяльність. Таким чином, буде забезпечено можливість виявлення зв'язків по відношенню до параметрів, що репрезентують чинники мотиву даної діяльності (цінності та ідентифікація).

Варто також зауважити, що через такий конструкт як культурні цінності можливо опосередковано репрезентувати між-груповий зв'язок, що репрезентують волонтерську спільноту через характеристики волонтерства як суспільної практики. Тобто культурні цінності як стійкі регулятивні утворення, що регулюють волонтерство на рівні суспільної практики [2, с.31-40] уможливають експлікацію параметрів даного аспекту волонтерства.

Іншим аспектом, що дозволить виокремити характеристики не між-індивідуального, а внутрішнього-групового зв'язку між волонтерами СВР є підхід до виокремлення волонтерства не як суспільної практики, а як спільноти [3, с. 18]. Розгляд волонтерства як спільноти дозволить виокремити низку спільнотних характеристик, які, насамперед, релевантні вже не до регуляційних аспектів волонтерської практики, а співвідносні до ідентифікаційних характеристик спільноти (відповідають на питання – хто ми, волонтери). Тобто дозволять виокремити характеристики обумовленості внутрішнього-групового зв'язку між волонтерами СВР як членами волонтерської спільноти.

Окрім того, числові значення усталених характеристик волонтерської діяльності (шляхом застосування загальноприйнятих процедур первинної описової статистики), дозволять створити своєрідний числовий критерій для розгрупування вибірки на окремі підгрупи (якщо по вибірці загалом спостерігатиметься достатній діапазон розкиду еталонних ознак). Таким чином, буде забезпечено можливість використання статистичної моделі знаходження різниці у рівні прояву досліджуваної ознаки. В нашому дослідженні дана статистична модель аналізу даних буде необхідною для виявлення вираження (переважання) стильових характеристик ідентифікації як змінних, що обумовлюють специфіку колективної суб'єктності СВР. До того ж зауважимо, що якщо отримані результати вимірювання відповідатимуть критерію нормального розподілу значень досліджуваних ознак, то тим самим уможливиться застосування більш потужного інструментарію перевірки варіативності змінних під впливом досліджуваної ознаки за допомогою моделей аналізу розроблених для параметричних даних.

Окрім того, якщо отримані дані відповідатимуть критерію нормального розподілу також уможливиться застосування для їх обробки процедури факторного аналізу. У результаті чого ми зможемо отримати факторну структуру компонент, які обумовлюють вплив на варіативність

досліджуваних ознак й тим самим спричиняють собою соціально-психологічні особливості мотивації волонтерства [4].

Таким чином, окрім змістовних блоків також важливим є виокремлення «операційних» блоків, що припускають свою конкретизацію інструментарієм математично-статистичного аналізу.

Відтак, наразі можливо схематично відобразити попередню модель емпіричного дослідження спільності як соціально-психологічного чинника волонтерської діяльності, що приймає вигляд формально-змістовної структури з окремих блоків змінних та потребує подальшого змістовного наповнення методичним інструментарієм, спрямованим на вимірювання та тестування параметрів означених змінних з одного боку, та математично-статистичного аналізу їх обробки з іншого (див. схема 1.).



Схема 1. Формально-змістовна структура емпіричного дослідження спільності як соціально-психологічного чинника волонтерської діяльності

Література:

1. Коваль Г. В. Колективна суб'єктність як динамічний аспект спільності. *Інтеграційні можливості сучасної психології та шляхи її розвитку*. Збір. мат. II всеукраїнської конференції. Запоріжжя: ЗНУ. 2018. С.13-14.
2. Ядов В. О. Саморегуляція и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. Монография. Л.: Наука, 1979. 264 с.
3. Васютинський В. О. Психологічні виміри спільності. Монографія. Київ: Золоті ворота, 2010. 120 с.
4. Спіцина Л. В., Коваль Г. В. Соціально-психологічні аспекти мотивації волонтерської допомоги. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Київ, 2018. Вип. 41(44). С.57-67.

СОЦИАЛЬНЫЕ РЕФЕРЕНТЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Т.К. Комарова

*доцент кафедры общей и социальной психологии
Гродненский государственный университет им.Янки Купалы
(Республика Беларусь)*

На фоне демократизации и либерализации современного общества происходит очевидное ослабление внешних регуляторов поведения личности в социуме, что соответственно повышает роль внутриличностных регуляторов. В этой связи приобретает особую актуальность проблема выбора личностью другого человека как социального референта, то есть образца, ориентация на который обеспечивает эффективную социально-психологическую адаптацию.

Референтность традиционно понимается как качество личности или группы, состоящее в способности оказывать определяющее влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельного человека, а также на его социальное поведение. Иными словами, референтными выступают те лица или социальные группы, на чьи оценки человек ориентируется при восприятии событий и явлений, а также самого себя, чье мнение выступает для него значимым при планировании и осуществлении собственных действий [1].

Выбор социального референта запускает психологический механизм самопознания и саморазвития личности через интерперсональное сравнение себя с другим человеком как персонифицированным образцом, воплощающим в себе определенные значимые для субъекта качества. Согласно современным концепциям социального сравнения, мотивами выбора референта также могут быть такие как самооценивание, улучшение представления о себе, самосовершенствование, расширение социально-психологического пространства личности и др.

Поиск референтной личности как социального образца является особенно актуальной в эпоху подростничества (Д.Б.Эльконин), когда закладываются основы нравственности личности, формируются её базовые социальные установки, отношение к себе, к другим людям и к обществу в целом. По солидарному мнению исследователей, важнейшими новообразованиями и центральными факторами развития в этот период становятся новый уровень самосознания личности и формирование её устойчивой Я-концепции. Порождаемые стремлением подростка понять себя, свои возможности и особенности, они объединяют формирующуюся личность с другими людьми как своего рода «социальным зеркалом», которое позволяет ей осознать свою уникальность и неповторимость [2,3].

В опоре на представленные выше положения было предпринято эмпирическое исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей выбора социальных референтов старшими подростками. Были использованы авторские опросные методики Е.С. Самойленко [4]. Первая из них направлена на выявление *категорий* социальных референтов, с которыми подростки сравнивают себя в повседневной жизни. Вторая - на изучение *эталонных характеристик* социальных референтов. Третий опросник был направлен на исследование *параметров сравнения* с конкретными социальными референтами. В качестве респондентов в исследовании выступили учащиеся 8-9 классов общеобразовательной школы.

По результатам исследования *категорий* социальных референтов, с которыми подростки сравнивают себя в повседневной жизни, можно выделить нескольких групп людей, значимо отличающихся по тому, насколько часто происходит сравнение с ними (при проведении статистического анализа использовался непараметрический тест Вилкоксона для попарных сравнений). На основе полученных данных выявлено, что среди референтов социального сравнения как у девочек, так и у мальчиков значимо чаще оказались взрослые и сверстники преимущественно из круга ближайшего общения, с которыми у них есть близкие взаимоотношения в плане коммуникативных связей, общности интересов, жизненной среды и времяпрепровождения. Выявлено, что первый квартиль ранжированного ряда социальных референтов соответственно представлен родителями (1 ранг), близкими друзьями (подругами) (2 ранг), братьями и сестрами (3 ранг).

Для того, чтобы другие люди для подростков-мальчиков стали социальными референтами, они должны проявить себя как люди умные и опытные, образованные и авторитетные, повидавшие жизнь и способные рассказать о ней, помочь, знающие, как сделать мир лучше, целеустремленные и отзывчивые, справедливые, умеющие общаться, интересные личности, красивые и спортивные.

По мнению девочек, эти люди должны быть успешны в учебе или в профессии, добиваться поставленных целей, они оптимистичны, добры, имеют достижения, занимаются профессией мечты, владеют иностранным языком, умны, талантливы, креативны, благодущны, хорошо относятся к окружающим, нестандартно мыслят, популярны, имеют красивую фигуру.

Относительно ценностных оснований сравнения подростками себя с социальным референтом обнаружено, что в качестве таковых наибольшее значение имеют личностные характеристики социального референта (на них указали 44% опрошенных) и его успешность в осуществляемой деятельности (соответственно 34% опрошенных). При этом девочки наиболее часто сравнивают себя с друзьями-сверстниками по следующим

параметрам: интересы , характер , успехи в учебе (оценки) , взгляды и убеждения, а также внешность. Наименее часто сравнение происходит по таким параметрам как : здоровье , популярность в плане общения, спортивные успехи , уровень жизни (материальный достаток). С родителями наиболее часто девочки сравнивают себя в отношении способностей, взаимоотношений с окружающими людьми; здоровья, а также взглядов и убеждений .

Для мальчиков друзья–сверстники часто выступают в качестве социальных референтов по таким параметрам как взгляды и убеждения , успехи в учебе (оценки) , интересы. Реже мальчики сравнивают себя с друзьями по таким основаниям как здоровье , уровень жизни (материальный достаток) , образ и стиль жизни, спортивные успехи. Наиболее часто основаниями сравнения с родителями становятся их взгляды и убеждения, отношение к окружающим , способности и интересы.

Можно отметить, что в качестве социального образца 83% респондентов выбирают тех людей, которые обладают более высоким уровнем сформированности данных значимых личностных качеств, чем сами подростки. Это свидетельствует о том, что социальный референт не только выступает как своего рода эталон для сравнения, но и задает «зону ближайшего развития» подростка и как личности, и как субъекта деятельности, запуская тем самым мотивацию его личностного самосовершенствования.

Полученные данные свидетельствуют о том, что в современном трансформирующемся обществе взаимоотношения в микросоциуме по-прежнему являются одним из важнейших факторов формирования личности, поскольку именно в этих отношениях как «по вертикали», так и «по горизонтали» имеет место доверие подростков к информации о себе как результате сравнения с самостоятельно выбранными ими и в силу этого авторитетными социальными референтами.

Литература:

1. Кордуэлл М. Психология. А - Я: словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. 448 с.
2. Позднякова М.Е. Особенности девиантного поведения подростков. Конфликты в социальной сфере: сборник материалов VII Всероссийская научно-практической и научно-методической конференции. Казань 15–16 марта 2013 года. Казан. нац. исслед. технол. ун-т.; редкол.: Сегреев С.А. [и др.]. КНИТУ, 2013. С. 210-216.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте .СПБ.: Питер, 2008. 400 с.
4. Самойленко Е.С. Проблемы сравнения в психологическом исследовании М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 416 с.

ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ МЕТАФОРИЗАЦІЇ «Я-ОБРАЗУ»

О.В. Костюченко

доцент кафедри психології

Київський національний університет культури і мистецтв

Здатність людини актуалізувати власні потенціали у саморозвитку, саморозкритті, по суті є потенційністю в особистісній самореалізації, механізми якої без фільтрів-обмежувань запускаються не лише свідомо, а й на рівні підсвідомості. В провідних психологічних підходах до різних рівнів людського «Я», психічної організації, спостерігається широкий інтерес до методів, засобів і методик, спрямованих на зміни, трансформації в людській свідомості й особистості.

Найважливішим психологічним ресурсом, передумовою досягнення успіху в життєдіяльності та професійній самореалізації, спілкуванні та взаємодії, формуванні життєвої позиції людини, вважається здатність людини актуалізувати власні психологічні потенціали з метою саморозвитку, саморозкриття, самореалізації, що є можливим при формуванні повноцінного «Я-образу». Головною функцією «Я-образу» є забезпечення інтегрованості, цілісності індивіда, суб'єктивної гармонії. «Я-образ» є суб'єктивним відображенням об'єктивного стану суб'єкта в системі реальних стосунків із довкіллям, на відміну від самосвідомості крім усвідомлених компонентів; містить несвідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. У сучасних психологічних дослідженнях різних вчених (І. Кон, Х. Кохут, Ч. Кулі, В. Мерлін, Дж. Мід, Д. Ошанін, Ф. Патакі, Л. Первін, Х. Хартман та ін.) підкреслюється роль образу «Я» як узагальненого механізму саморегуляції особистості, у забезпеченні ідентифікації, особистісної відповідальності, породженні почуття соціальної причетності.

Серед різних механізмів формування «Я-образу» (ідентифікація, внутрішній діалог, рефлексія, раціоналізація, приписування бажаних якостей, привласнення думки інших про себе, порівняння, аналіз власних дій) зосередимо увагу на метафоризації, специфіка якої як самостійного виду когнітивної діяльності, багатогранного явища розкрита в працях К. Алексеєва, В. Гака, Д. Гілфорда, М. Джонсона, Д. Девідсона, Дж. Лакоффа, Е. МакКормака, В. Москалюк, С. Неретіної, Х. Ортеги-і-Гассета, І. Полозової, О. Потебні, С. Сисоєвої, В. Харченко, Л. Шрагіної, Р. Якобсона й ін. «Діалог метафор» у свідомості людини дозволяє реконструювати її внутрішній світ: здійснити пристосування до предметного середовища шляхом перетворення предметного світу особистості (людина змінює своє ставлення до об'єктів), або здійснити гармонізацію внутрішнього світу з зовнішнім шляхом перетворення довкілля (людина змінює свою поведінку) [2].

Одним з інструментів проникнення в несвідоме є переведення внутрішнього переживання людини в текст метафори, що поєднує в собі слово і образ і дозволяє здійснити не тільки рух всередину, але і назад зовні. Одним із процесів виникнення й представлення в мові ментальних моделей є метафоризація – динамічний процес, що призводить в динамічний стан знання про світ, тому що в цьому процесі бере участь одразу вже готове набуте значення і разом з тим викликана ним асоціативна уява, а також – не сумісні на перший погляд позамовні суттєвості, в чому виявляється когнітивна функція метафори. В основі метафоризації лежить розпливчастість понять, якими оперує людина, відображаючи у своїй свідомості різноманітну позамовну діяльність. У метафоричній повсякденній свідомості під час вибору еталону «все годиться для всього» (конкретне поняття використовується для вираження абстрактного, емпіричне – для символічного, а система чуттєвого пізнання підміняє іншу й т. ін.) створюється ніби єдиний цілісний образ інтегральної реальності, у якій «все складається з усього» [5]. Метафоризація внутрішнього переживання «Я-образу» сприяє вирішенню конкретної проблеми, перетворюючись в образ цієї проблеми, що дозволяє людині на час дисоціюватися від неї. До того ж завдяки метафорі приватний сенс проблеми знаходить вираз в загальному життєвому сенсі людини. Для когнітивної активації метафоричного мислення існують певні правила так званих терапевтичних метафор [1], які повинні: – бути ідентичними проблемі (при цьому не мати з нею прямої подібності), для занурення в метафоричний світ і ототожнення себе з персонажами і подіями придуманого світу; – пропонувати заміник досвіду (якусь модель), почувши який і провівши його крізь фільтри власних проблем, надається змога побачити можливості нового вибору; – мати позитивне завершення, як винагорода за всі негаразди і випробування, надихати, покращувати настрій і допомагати знайти психологічний ресурс. Таким чином, ми вважаємо, що метафоризація внутрішнього переживання є одним з ефективних способів допомоги у вирішенні психологічних проблем у формуванні «Я-образу» й організації індивідуального розвитку особистості.

Метафоричні образи завдяки властивій їм специфіці можуть реалізувати наступні функції: пізнавальну, прогностичну, регулюючу, креативну, комунікативну. У контексті теми дослідження увагу акцентуємо на регуляції поведінки і діяльності, що відбувається завдяки інтенціональним й афективним компонентам метафоричного «Я-образу», коли допускається певна міра незалежності діяльності від безпосередньої зовнішньої ситуації. Це можливо завдяки тому, що образ, будучи певною суб'єктивною даністю, завжди об'єктивований і екстеріоризований (локалізований) у зовнішньому тривимірному просторі, тобто там, де

знаходяться предмети чи дії з ними. Фундатори теорії суб'єктивного біхевіоризму Д. Міллер, Ю. Галантер, К. Прибрам визначали образ як нагромаджене й організоване знання організму про себе і про світ, у якому він існує. Креативна функція, на наш погляд, є однією з основних функцій метафоричного образу, припускає наявність елементів творчості в його творенні, належить до сфери реконструкції і конструювання (моделювання, перетворення, трансформацій) об'єкта. Завдяки креативності метафоричних образів стає можливим одержання інформації про структурно-просторові і часові характеристики можливих світів шляхом наочно-образного перетворення невідомого у відоме, відомого у невідоме, часткового у цілісне, створюється індивідуальна картина світу в наочних образах. Креативність метафоричного мислення полягає в тому, що той самий об'єкт, та сама предметна ситуація, реальність, актуальна чи шукана цілісність, може бути прототипом величезної кількості різних моделей чи моделювальних уявлень.

Наразі відбувається зростання інтересу до метафоризації «Я-образу» психологів, коучів, психотерапевтів, педагогів як до продуктивного способу усвідомлення особистісної ідентичності у процесі роботи з особистісними метафорами, які визначаються самовідчуттям особистості, її життєвими цінностями і її особистісними ролями, що пов'язано зі «зміною наукової парадигми гуманітарного знання, у центрі якого опинилася діяльність людини, що забезпечує їй орієнтацію у світі, його практичне засвоєння, пізнання і розуміння процесів, що відбуваються у зовнішньому та внутрішньому для неї світі» [3], «специфічний мисленнєвий процес, в якому ми розуміємо одну сферу досвіду в поняттях іншої сфери» [4].

Отже, метафоризація ґрунтується на семантичних і концептуальних знаннях людини, на знаннях про навколишній світ. Використання метафоричних образів у візуальній і вербальній формі надає можливість усвідомлення емоційної, ментальної і тілесної сфери, психологічних ресурсів особистості, в безпечній обстановці, вільній від оціночних суджень. Роль метафори є найбільш значущою у відображенні тих фрагментів дійсності, які не дані у безпосередніх відчуттях, у формуванні абстрактних понять і в позначенні нових реалій. Процес утворення нових метафор відображає зміни у самосприйманні та самостворенні, і робить можливим бачення «Я-образу» дещо у новому світлі, а також інтерпретувати його через призму процесу метафоризації, коли відбувається само- і світосприйняття. При всьому різноманітті типів особистісні метафори мають важливі особливості: здатність виступити стабілізаторами психоемоційного стану людини, демонструючи моделі ефективною аналоговою поведінки, що виключно важливо для людини як істоти соціальної; сприяють трансформації Особистої Історії, звільненню

від шкідливих, неефективних життєвих сценаріїв і створенню нових, розкриттю і реалізації нових можливостей у житті.

Література:

1. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. Санкт-Петербург: Белый кролик, 1995. 196 с.
2. Залевская А. А. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова. *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология»*. 2007. № 12 [40]. Вып. 7 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». С. 18–33.
3. Мазепова О. В. Метафора як засіб створення мовної картини світу. Мовні і концептуальні картини світу. Київ, 2004. Книга 2, № 12. С. 3.
4. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1988. С. 317.
5. Шрагіна Л. І. Технологія розвитку креативності. Київ: Шкільний світ, 2010. С. 53.

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СПІВРОБІТНИКІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОДУКТИВНОСТІ

К.О. Круглов

викладач

ПВНЗ «Інститут психології і підприємництва», м. Київ

Ефективна діяльність на благо організації вимагає особливої уваги до пошуку внутрішніх ресурсів, активізація яких призведе до підвищення успішності та продуктивності праці. Для розвитку та продуктивної роботи організації потрібні вискоелективні фахівці, які здатні вірно оцінювати результати своєї діяльності та власні можливості. Суб'єктивне ставлення до результатів власної діяльності згідно з оцінкою своїх можливостей визначається поняттям «самоефективність особистості». Під самоефективністю розуміємо інтегративне багатовимірне утворення, поєднання соціальних уявлень про власні можливості, впевненість людини у тому, що у конкретній ситуації вона здатна проявити свою компетентність та досягнуть успіху [2; 3].

Автором поняття «самоефективність» вважають А. Бандуру, який не виділяє окремі її види, але підкреслює, що вона має ситуаційно-специфічний характер, тому не має сенсу вважати її узагальненою рисою [1].

Особистісна самоефективність співробітника організації передбачає усвідомлення наявності у себе професійно-значущих якостей, які, як він вважає, будуть затребувані при виконанні професійних функцій, забезпечать вирішення завдань та впевненість у своїй здатності актуалізувати їх як засіб у роботі. Професійно-значущі якості є

необхідними для успішної діяльності співробітника, але вони не є достатніми. Фахівець повинен мати впевненість, що він зможе правильно скористатися ними як професійним інструментом. Саме наявність особистісної самоефективності створює у співробітників психологічну готовність до самостійної діяльності та дозволяє виконувати свої функції та обов'язки, що визначаються структурою такої діяльності. На думку М.І. Гайдара, особистісна самоефективність нібито добудовує систему професійно-значущих якостей до логічного завершення, та є тим психологічним суб'єктивним утворенням, яке забезпечує реалізацію професійно-значущих якостей у трудовій діяльності [3].

Дослідження самоефективності виявили суттєві взаємозв'язки між самоефективністю та мотиваційними процесами, емоційним збудженням, а також психологічним благополуччям [4; 5]. Було встановлено, що самоефективність впливає на постановку мети, на вибір складності завдання, на наполегливість у виконанні завдання, на емоційні реакції. Загальна самоефективність дозволяє долати різні стресові ситуації. Якщо підвищувати рівень самоефективності співробітників організації, можливо активізувати прийнятні форми поведінки та позитивне ставлення до професійної діяльності.

Трудова діяльність фахівців є пріоритетною сферою для реалізації свого потенціалу, досягнення значущих результатів та самоствердження. Досягнення в роботі суттєвих результатів сприяє підвищенню самооцінки та усвідомленню значущості своєї праці та є психологічною детермінантою задоволеності співробітниками умовами та змістом праці, та, відповідно, підвищує її продуктивність.

Література:

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб: Евразия, 2000. 320 с.
2. Блинова О.Є., Ільницька І.А. Почуття психологічної безпечності як детермінанта самоефективності особистості. Методологічні проблеми психології особистості : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (присвяченої пам'яті вітчизняного науковця Н.О. Головань), м. Кропивницький, 24-25 січня 2019 р. / За заг. ред. Гейко Є.В., Міненко О.О., Радул І.Г. Кропивницький : ПП «Ексклюзив – Систем», 2019. С. 20-23.
3. Гайдар М.И. Личностная самоэффективность студентов-психологов. *Российский психологический журнал*. 2008. Т. 5. № 1. С. 75-77.
4. Иванова В.П., Черненко А.В. Самоэффективность как психологическая детерминанта организационной приверженности сотрудников. *Вестник Кыргызско-Российского славянского университета*. 2018. Т. 18. № 5. С. 143-148.
5. Usher E., Pajares F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*. 2006. P. 125-141.

ОГЛЯД СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СІМЕЙНІЙ СИБЛІНГОВІЙ ПІДСИСТЕМІ

Г.А. Крупник

*аспірантка кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет*

Дитячо-батьківські, подружні та сиблінгові соціальні ролі все більше наповнюються новим змістом, що, у свою чергу, свідчить про зміну форми сім'ї, її структури та функцій у XXI столітті. Даний факт потребує систематичних психологічних досліджень та зумовлює запит на надання кваліфікованого психологічного супроводу учасників сімейної взаємодії.

Проаналізувавши сучасну наукову психологічну літературу, ми мали змогу дійти висновку, що переважна більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників розглядають нуклеарну та розширену сім'ю як сукупність осіб, які перебувають в одному з трьох типів взаємин: приналежності (чоловік – дружина), кровного споріднення (брати – сестри, або сиблінги), породження (батьки – діти), і в стосунках з іншими родичами, які живуть разом і ведуть спільне господарство.

Вивчаючи сучасні закордонні дослідження у сиблінговій підсистемі, ми встановили найбільш суттєві питання наукових розвідок у психології на початку XXI століття. Фахівцями підіймається ціла низка нових проблем, серед яких сімейні взаємини та депресивний стан особистості, сім'я і розлади харчової поведінки, особливості функціонування транснаціональних сімей, проблеми альтернативних форм сімейних стосунків та багато інших. Також актуальними залишаються питання вивчення дитячо-батьківських, подружніх та сиблінгових стосунків та шляхи подолання негативних тенденцій у взаємодії між членами даної соціальної категорії.

Нами здійснено аналіз статей, надрукованих у закордонних наукових фахових виданнях категорії «А» (Web of Science), який охоплює часовий проміжок з 2014 по 2019 рік. Дослідники зосередилися на вивченні таких актуальних питань, як чинники, що впливають на розвиток сиблінгових взаємин, стосунки між старшою і молодшою дитиною у родині, а також вимоги до виконання соціальних ролей дітьми та батьківські очікування. Проаналізовано наслідки впливу розлучення у родині одного із сиблінгів на ймовірність повторення такої тенденції для його брата чи сестри.

Так *Hank Karsten та Steinbach Anja* у своїй науковій роботі вказують на проведене інтерв'ю з 5410 молодими людьми, у ході якого виділено такі аспекти у сімейних стосунках, як контакт, емоційна близькість і конфлікти. Дослідниками виділено докази існування частково компенсаторних стосунків: більш часті конфлікти між поколіннями, не тільки передбачають

більш часті конфлікти між братами та сестрами, але і навпаки, більшу близькість. Тобто, конфлікт між поколіннями несе в собі не тільки негативну, а і позитивну складову. Науковці у своїй статті використовували теорію систем сім'ї, а також теорію соціального навчання та прив'язаності [3].

Такими фахівцями, як *Jocelyn S. Wikle, Alexander C. Jensen та Alexander M. Hoagland*, досліджуються питання догляду за молодшими сиблінгами у сучасних родинах. Вивчалась якість допомоги, пов'язана із широким спектром індивідуальних, мікро- та макросистемних факторів. У ході наукової роботи проявилися гендерні моделі у догляді за малюками. Стаття вихователя, а також вік і стать молодших братів та сестер корелювали з частотою і якістю догляду за сиблінгами. Так, наприклад, хлопці частіше піклувалися про братів, а дівчата – про молодших сестер. Крім того, хлопці частіше гралися з молодшими братами і сестрами, у той час як дівчатка часто надавали фізичну допомогу і розмовляли з молодшими сиблінгами, відображаючи гендерні особливості, які у свою чергу спостерігали у батьків [7].

Автори *Alexander C. Jensen та Susan M. McHale* звертають увагу на першо- та другонароджених дітей із 381 родини і вказують, що уявлення братів і сестер про те, що їм подобається, пророкують менший конфлікт і велику теплоту з боку як матерів, так і батьків, в першу чергу, для другонароджених дітей підліткового віку. Великі розбіжності у прихильності були пов'язані з більшим материнським конфліктом і меншою теплотою для первістків. Ці результати можуть вказувати на ієрархію всередині сімей: батьки можуть служити прикладом для первістків, а первістки – прикладом для молодших сиблінгів [2].

Психологи *Montgomery Scott, Bergh Cecilia, Udumyan Ruzan* у статті «Стать старших братів і сестер і стійкість до стресів» зазначають, що у старших сиблінгів можуть виявлятися більш несприятливі наслідки для психологічного розвитку, пов'язуючи це з можливою причиною, що відбувається через більш високі вимоги до сімейних ресурсів або взаємодії між братами і сестрами [4].

Mostafa Tarek, Gambaro Ludovica, Joshi Heather вивчали вплив складної структури сім'ї на благополуччя дітей. Було встановлено, що підлітки, які живуть з неповнорідними або зведеними братами і сестрами, мають гірші академічні досягнення і більш високий рівень депресії, поведінкових труднощів у школі та правопорушень, ніж діти, які живуть тільки з повноцінними братами і сестрами. Дівчатка встановлюють більш позитивні відносини зі своїми братами і сестрами як з рідними, так і з неповнорідними, ніж хлопчики [5].

Науковці *Yucel Deniz, Bobbitt-Zeher Donna, Downey Douglas B.* досліджували питання якості відносин між братами і сестрами та дружбу

серед підлітків. Ґрунтовні дослідження показують, що люди проявляють кращі соціальні навички, якщо виховуються у нуклеарних сім'ях зі своїми братами і сестрами. Ця закономірність була продемонстрована серед дошкільників і дорослих, але, як не дивно, суперечлива серед підлітків. Позитивні відносини між братами і сестрами пов'язані з великою кількістю номінацій з боку однолітків. Це дослідження вносить вклад у зростання кількості доказів того, що родинні відносини формують здатність людей утворювати і підтримувати відносини з іншими людьми поза сім'єю. Це також пояснює, чому зв'язок між кількістю братів і сестер і соціальними результатами не очевидна у підлітковому віці – періоді, коли інтерактивні компоненти спорідненості можуть переважати над структурними [8].

Elisede Vuijst, Anne-Rigt Poortman, Marjolijn Das, Rubenvan Gaalen вивчали стан проблеми шлюбу та розлучення серед жителів Нідерландів. У психологічній літературі неодноразово було показано, що розлучення батьків збільшує ризик розлучення для нащадків, але вплив інших соціальних зв'язків досліджувався мало. У науковій роботі вищезазначених дослідників розглядається зв'язок між розлученням у сім'ї одного із сиблінгів та вплив цієї події на іншого, у залежності від конкретних характеристик спорідненості. Гіпотези були перевірені з використанням моделей історії подій на п'яти повних голландських когортах народження. Одружені особи (N = 64677) та їх сиблінги спостерігалися з 2000 по 2012 рік. Результати показують, що особи з розлученим сиблінгом мали більш високий ризик розлучення, навіть після корекції ряду загальних фонових факторів, включаючи розлучення батьків. Розлучення молодшого сиблінга мало більш слабкий зв'язок з ризиком розлучення, ніж розлучення старшого, і ефект від шлюбу брата чи сестри з часом слабшав [6].

Отже, незважаючи на вище представлені моделі сучасної сімейної проблематики, ХХІ століття також характеризується і збільшенням віку вступу у шлюб, і відтермінуванням батьківства, збільшенням числа бездітних або одно дітних сімей. Росте рівень народжуваності поза шлюбом та рівень розлучень, збільшується кількість людей, які свідомо обирають самотність або незареєстровані шлюбні стосунки. З'являються та розповсюджуються нові моделі партнерства: позашлюбне партнерство та одностатеві шлюби. Активні міграційні процеси зумовлюють поширення такого виду дистантної сім'ї як транснаціональна сім'я [1, с.383]. Тому вважаємо за доцільне продовжити вивчення стосунків у сім'ї та їх вплив на психологічне благополуччя особистості.

Література:

1. Посвістак О. А. Становлення психології сім'ї як галузі наукових знань у ХІХ–ХХ століттях: дис..д. психол. наук: 19.00.01. Хмельницький, 2017. 504 с.

2. Alexander C. Jensen, Susan M. McHale. Mothers', fathers', and siblings' perceptions of parents' differential treatment of siblings: Links with family relationship qualities *Journal of Adolescence*. Vol. 60, P. 119-129 (date of publication: October 2017).
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.08.002>
3. Hank Karsten, Steinbach Anja. Intergenerational solidarity and intragenerational relations between adult siblings. *Social science research*. Vol. 76 P. 55-64, (date of publication: NOV 2018).
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.08.003>
4. Montgomery Scott, Bergh Cecilia, Udumyan Ruzan. Sex of older siblings and stress resilience. *Longitudinal and life course studies*. Vol. 9, №4, P.447-455 (date of publication: OCT 2018)
5. Mostafa Tarek, Gambaro Ludovica, Joshi Heather. The Impact of Complex Family Structure on Child Well-being: Evidence From Siblings. *Journal of marriage and family*. Vol. 80, №4, P. 902-918 (date of publication: AUG 2018). <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.12.007>
6. Elisede Vuijst, Anne-Rigt Poortman, Marjolijn Das, Rubenvan Gaalen. Cross-sibling effects on divorce in the Netherlands *Advances in Life Course Research* Vol. 34, №2, P. 1-9 (date of publication: December 2017).
<https://doi.org/10.1016/j.alcr.2017.06.003>
7. Jocelyn S. Wikle, Alexander C. Jensen, Alexander M. Hoagland. Adolescent caretaking of younger siblings. *Social Science Research*. Vol. 71, P. 72-84 (date of publication: March 2018)
8. Yucel Deniz, Bobbitt-Zeher Donna, Downey Douglas B. Quality Matters: Sibling Relationships and Friendship Nominations among Adolescents. *Child indicators research*. Vol. 11, P. 523-539 (date of publication: APR 2018)

УЯВЛЕННЯ ОБРАЗУ «ІДЕАЛЬНОГО» ОБРАНЦЯ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

І.Р. Крупник

*доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет*

Уявлення про сім'ю є надважливими у картині світу людини, від яких залежить формування та реалізація її життєвих перспектив. Зважаючи на те, що уявлення входять у систему прогнозування поведінки людини, саме уявлення людини про майбутню сім'ю утворюють генеральну схему, план будівництва своєї родини.

Образ майбутньої сім'ї можна представити у вигляді сукупності уявлень особистості: про свого обранця, дітей, характеристиках взаємовідносин з ними, стилях сімейного виховання, тощо. Уявлення про майбутню сім'ю, в свою чергу, формують у особистості, що розвивається, подружні, репродуктивні та батьківські установки (мається на увазі кількість дітей та особливості взаємодії з ними), очікування та сценарії поведінки у сім'ї.

Більшість подружніх конфліктів є результатом помилкових уявлень та очікувань про сімейні ролі чоловіка та дружини. Розвиток шлюбно-

сімейних відносин відбувається при формуванні психологічно грамотних, реалістичних уявлень про шлюб. У подальшому задоволеність подружнім життям залежить від того, наскільки співпадає образ ідеального обранця і реального [1; 2].

Наше дослідження висвітлює уявлення про майбутню родину у базовому, на нашу думку, аспекті, а саме, уявленні про те, які якості повинні мати дружина та чоловік, щоб створити гармонійну, психологічно благополучну сім'ю.

Дослідженням було охоплено студенток всіх факультетів Херсонського державного університету (тобто задіяні були представники точних наук та гуманітарного спрямування, природничого та соціального напрямку) (усього 67 респондентів). Не були задіяні лише студентки спеціальності «Психологія», оскільки великий обсяг знань, які вони отримують на заняттях, не дозволяють їх віднести до оптантів загального рівня обізнаності у сімейній психології взагалі та уявлень про найбільш важливі якості чоловіка та дружини для формування міцної, гармонійної родини, зокрема.

Опитування проводилось впродовж 2018-2019 років. Респондентам надавалась наступна інструкція: «Будь ласка, назвіть та опишіть 10 найважливіших, бажаних якостей, які повинні бути, на Вашу думку, у «ідеальної» дружини та «ідеального» чоловіка. Тобто, ці якості повинні людині допомогти створити благополучну, міцну сім'ю».

У таблицях 1 та 2 розміщено перші десять якостей, які є найважливішими на думку оптантів. Усього респондентами було виділено 44 якості «ідеальної» дружини і 57 властивостей «ідеального» чоловіка, ця більш широка розбіжність у думках вказує на те, що образ останнього більш різносторонній, не такий цільний та менш стереотипний.

Таблиця 1

Якості «ідеальної» дружини

№ з/п	Властивість особистості	Кількість виборів (у %)
1	Гарна господиня (хазяйновита)	59,7
2	Вірна	44,8
3	Любляча (вміння кохати)	40,3
4	Вміє підтримати у складних обставинах	32,9
5	Приваблива, гарна	31,3
6	Весела, почуття гумору	29,9
7	Розумна	25,4
8	Турботлива	25,4
9	Вміє контролювати емоції, самовладання	25,4
10	Розуміюча	25,4

Слід також відмітити такі якості як: мудрість (22,5%); вміння займатись собою (20,9%), прагнення постійно розвиватись (16,4%) любить дітей, гарна коханка, жіночна, може створити затишок у домі (кожна 13,4%); працююча, різностороння (багатогранна) (10,4%). Інші якості мають частку менше десяти відсотків, це 6 та менше виборів опитантів з усієї вибірки.

Таблиця 2

Якості «ідеального» чоловіка

№ з/п	Властивість особистості	Кількість виборів (у %)
1	Вірний	59,7
2	Відповідальний	53,7
3	Життєрадісний (з ним не сумно)	38,8
4	Розумний	38,8
5	Рішучий	35,8
6	Турботливий	35,8
7	Цілеспрямований	32,8
8	Уважний	26,9
9	Люблячий (вміння кохати)	23,9
10	Працелюбний	22,4

Окрім того, респонденти вважають важливими ще такі якості «ідеального» чоловіка: має внутрішній стрижень (20,9%); сміливий (19,4%); гарний коханець, сімейний (приділяє увагу родині, дітям), хазяйновитий (господар у домі) – (кожна якість 17,9%); добрий, комунікабельний, вихований (кожна якість 16,4%); чесний, розуміючий (кожна якість 14,9%); мужній, щедрий (кожна якість 13,4 %); надійний (11,9 %). Інші якості мають частку менше десяти відсотків.

На нашу думку, виявлені результати, по-перше, чітко вказують на гендерні стереотипи, яким повинен бути чоловік (відповідальний, розумний, рішучий, сміливий, із внутрішнім стрижнем) і якою має бути дружина (гарна господиня, турботлива, приваблива). По-друге, дуже важливою якістю є для респондентів вірність у шлюбі. По-третє існує значна кількість якостей, які є важливими для обох «ідеальних» образів, це, окрім вірності, ще бути люблячим (ою); бути розумними; турботливими; мати почуття гумору (для чоловіків все ж акцент на почутті гумору, як такому, а для жінок більше як риса характеру – життєрадісність); розуміючий(а); бути гарними коханцями, працелюбними. По-четверте, кількість уявлень про якості «ідеального» чоловіка більша, що може призвести у майбутньому до завищених вимог до майбутнього чоловіка, ніж до себе у ролі дружини. І нарешті, по-п'яте, існує значна кількість

якостей, які є необхідними, на думку респондентів, саме для «ідеальних» чоловіків та, відповідно, лише для «ідеальних» дружин. Це говорить про те, що уявлення про те, якими повинні бути чоловіки та жінки у сімейному житті диференційовані та достатньо сформовані.

Література:

1. Крупник І.Р. Особливості уявлень дітей трудових мігрантів про майбутнє сімейне життя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Херсон, 2015. 222 с.
2. Попович І.С. Соціальні очікування особистості як регулятор соціально-психологічної реальності. *Актуальні проблеми психології*. К. Фенікс. 2016. С. 138–143.

ФЕНОМЕН КРИЗИ ЖИТТЄВОГО ШЛЯХУ ОСОБИСТОСТІ

С.Б. Кузікова

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

З поняттям кризи в науковій літературі співвідносяться різнорідні життєві події: професійне самовизначення, одруження, народження дитини, втрата роботи, втрата близької людини, вихід на пенсію, хвороба тощо. Спільним радикалом для них є їх підвищена емоціогенність, зумовлена необхідністю переосмислення людиною свого місця в житті, своїх прав, обов'язків, відповідальності. Традиційно під особистісною кризою розуміють афективну реакцію людини на ситуації або умови життя, які потребують зміни способу її буття: життєвого стилю, способу мислення, системи цінностей, ставлення до себе і навколишнього світу (Ф.Ю. Василюк, Г.В. Іванченко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева, Р. Мей, К. Юнг та ін.). У даній статті ми маємо за мету зосередитись на дещо іншому аспекті розуміння «кризи», а саме – як критичного, переломного моменту на життєвому шляху особистості, інтенції саморозвитку.

У житті особистості криза відіграє особливу роль. Так, Р. Мей вважав, що «криза є саме тим необхідним потрясінням для людей, що змушує їх припинити нерозважливо чіплятися за показні догми, спонукає їх розкрити пласти облудності та дізнатися справжньої правди про самих себе, яка (якою неприємною вона б не була!) буде, принаймні, істинною» [1, с. 61]. На наше переконання, саме автентичність особистості є умовою позитивного самозмінювання (саморозвитку) людини на шляху подолання нею особистісних криз і критичних ситуацій життя, оскільки вона уможлиблює внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору та відповідальність за нього.

Виділяючи умови прояву автентичності, деякі дослідники (С.Л. Братченко, Б.С. Братусь, Дж. Бьюдженталь, С. Мадді, Д.О. Леонтьєв,

Є.М. Осін та ін.) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. Дж. Бьюдженталь під автентичністю розуміє скоріше власне процес проживання свого життя. В його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. А. Ленглі описує автентичність як внутрішню силу, що апіорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися. Проте тривале проходження по життю «не своїм» шляхом (унаслідок неусвідомлювання своєї сутності та істинних потреб) з неминучістю призводить до нічим не компенсованої дисоціації між свідомою поведінкою та особистісним потенціалом несвідомого, що виражається в дисфоричних станах і емоційних переживаннях.

При всій умовності суб'єктивного оцінювання можна виокремити кілька чуттєвих індикаторів, які виявляють факт проходження по життю «не своїм» шляхом: наприклад, почуття постійного невезіння, невдачливості; обтяжливості справ і досягнень, генералізована неприємна втома як провідне переживання; відсутність вираженого і повноцінного задоволення від досягнутого успіху і т.п. Регуляторний смисл названих індикаторів полягає в тому, що вони створюють суб'єктивні умови, сприятливі для відмови від діяльності, яка за своїми вимогами та ймовірним результатом ідентифікована підсвідомістю як «не своя».

Найтиповішою ознакою «проживання не свого життя» є так звана криза середини життя, яку різні автори відносять до віку в інтервалі 35–45 років. Її особливістю виявляється те, що вона поволі формується у соціально і психологічно благополучних людей. Наростаючий у них психологічний дискомфорт довгий час не має об'єктивних підстав: у кожному окремому випадку все добре, а в цілому суб'єктивно погано. Неочевидність причини емоційного дискомфорту унеможливорює цілеспрямовану боротьбу з ним і врешті-решт призводить до глибоких кризових станів та неординарних наслідків – алкоголізації, подружніх зрад, хвороб, асоціальних проявів і т.п.

Механізмом кризоутворення, на нашу думку, є втрата динамізму в розвитку цілісної особистості, в її самореалізації. Зазвичай вважають, що невизначеність власного «Я» і його майбутнього – проблема юності. В процесі становлення зрілої самоідентичності молода людина вибудовує систему власних цінностей і смислів, вирішує для себе, що вона може, а на що не здатна, яка якість у неї є, а якої немає. У підсумку такого пошуку людина поступово визначається з тим, що вона собою являє. І тим самим потрапляє в психологічну пастку з далекосяжними наслідками. Особистісне «Я» стає досить локальною територією, надійно відрізаною від «не Я» (від невизначеності) заборонами і самозаборонами. Надвизначеність теперішнього якраз і стає з часом основною проблемою

дорослості. Припинення змін у собі та у світі є закінченням особистісного життя.

Частиною загальної стабілізації поглядів особистості стає окостеніння власної картини навколишнього світу. Насправді, скільки людей, стільки існує різних картин світу (у тому числі прямо протилежних за своїми основоположними позиціями). Проте, на жаль, більшість дорослих людей вважають, що їх уявлення про себе і навколишній світ достатньо адекватні й об'єктивні, а будь-які відхилення від них – свідчення поганого знання життя, слабкості розуму або нечесності. За цих обставин становище людини, що переживає кризу середини життя, є по-справжньому драматичним. Всі її спроби логічно удосконалити не задовольняють її життя принципово приречені на невдачу. Дифузне переживання того, що «все не так, як треба», відчуття «втрати смислу життя» тому і виникають, що при даному уявленні про свої можливості в даному суб'єктивному світі потреба повноцінної самореалізації в принципі не може бути задоволена. Тому технологія пошуку власного шляху обов'язково має полягати у звільненні свідомості від ілюзорних «істин» та стереотипів, що її обплутують.

Зазначимо, що усвідомлення того, що життя зайшло в тупик і подальше існування в колишній формі неможливо, вимагає від людини значної мужності. Тим більше що підсвідомість, виконуючи свою захисну функцію, виставляє перед свідомістю набір «очевидних» дрібних проблем (я така тривожна людина; не склалися стосунки з оточуючими; діти мене не слухаються...). Людині, яка припинила змінюватися, набагато легше нескінченно довго копирсатися в будь-якому наборі псевдопроблем, ніж зрозуміти, що так жити далі не можна.

На піку переживання безглуздості свого існування у кожній дорослій людині є вибір принаймні з кількох можливих рішень. Перше – злякатися неминучих потрясінь усталеного укладу життя, «взяти себе в руки» і робити вигляд, що все гаразд. Друге – несамовито зайнятися чим-небудь: роботою, хобі, порядкуванням у будинку, читанням і т.д. Фактично це найкоротший шлях благовидної деградації душі, її змертвіння, за яким руйнування тіла (підвищений кров'яний тиск, інфаркт, інсульт, виразка, гормональні розлади) чекати себе особливо довго не змусить. Третє – «сховати голову в пісок», спробувати заглушити відчуття безглуздості більш інтенсивними переживаннями. Убогість самої цієї мети породжує убогість використовуваних при цьому засобів: від алкоголю, прагнення до ризику, гострих відчуттів аж до самогубства – найрадикальнішого із засобів цього роду. Четверте – людина починає перебудовувати свій колишній світ, який, немов у шкаралупі, ховає цілісну особистість від зовнішнього життя. У шкаралупі, людині погано – і душно, і темно, і тісно. Але, з іншого боку, шкаралупа оберігає від невідомості і пов'язаних із нею небезпек та

негарздів. І тому кожен, хто захоче від неї звільнитися, має бути готовий до того, що спочатку «ззовні» його зустрічатимуть переважно тільки нові труднощі та проблеми. Правда, вони будуть якісно іншими, ніж у колишньому світі.

Єдиною адекватною дією в особистісній кризі є відмова людини від стереотипних для себе, «очевидних» і «об'єктивно зумовлених» очікувань, настанов і реакцій. Під терміном «реорієнтація» ми розуміємо знаходження (відкриття для себе) нової орієнтовної основи у сприйнятті та оцінюванні обставин і ситуацій життя.

Прискоренню самоідентифікації (становленню цілісного, суверенного Я) і реорієнтації особистості в змінених умовах життя може суттєво допомогти спілкування з професійним психологом (консультантом, психотерапевтом). Не «озвучені» судження про себе і світ можуть залишатися як завгодно довго непослідовними, суперечливими – самій людині це важко помітити. Для істинного, глибокого саморозуміння необхідна зовнішня дія (розповідь), спрямована у зовнішній світ (на консультанта). Вона допоможе дистанціюватися від власних відчуттів, усвідомити і проаналізувати їх. Завдання консультанта при цьому полягає в тому, щоб послужитися розумним дзеркалом, у якому клієнт зможе побачити всього себе без звичних для нього спотворень, ретуші та «білих плям».

Зміни особистості є обов'язковими, оскільки існування особистості є процесом, за якого її стабільний стан неможливий. Особистісна криза унеможливорює реалізацію попереднього життєвого задуму. Продуктивний результат переживання цієї неможливості – реорієнтація особистості, її переродження, прийняття нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу Я.

Таким чином, конструктивне подолання життєвої кризи особистості вимагає трьох послідовних етапів – усвідомлення кризи, самоідентифікації, реорієнтації і неможливе без змін у ціннісно-смісловій, потребово-мотиваційній та емоційно-вольовій сфері людини. При цьому на рівні основних переживань зберігається конфлікт між ідеальним Я та розумінням реальності. Він і стає детермінантом саморозвитку особистості в умовах її життєвої кризи.

Наголосимо, що розробка ефективної технології пошуку «свого шляху» в нових умовах життя передбачає відмову особистості від набутих у її досвіді способів (як суцільно раціоналістичних, так і спричинених сильними емоціями) подолання життєвих труднощів. Прикладом досягнення якісно нового рівня розвитку може бути знаходження сенсу свого існування у змінених умовах життя і завдяки цьому – основи для дій на власних принципах, що не залежать від вимог ситуації і від попередньо набутого власного досвіду.

Література:

1. Мэй Р. Открытие Бытия. Пер. с англ. / Ролло Мей. М. : Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. 224 с.

**ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК РЕСУРС
САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТІВ**

О.І. Купрєєва

*доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова*

Розбудова освітнього середовища закладу вищої освіти, основна цінність якого – саморозвиток та самореалізація всіх суб'єктів освіти, є викликом для сучасної системи освіти, студентів та викладачів як суб'єктів навчального процесу.

Система професійної підготовки молоді має бути спрямована на формування самодетермінованої особистості здатної усвідомлено обирати професію, бути суб'єктом власної навчально-професійної діяльності, свідомо вибудовувати власний професійний та життєвий простір, брати активну участь у будівництві сучасної держави. Це вимагає від особистості усвідомлення власних потреб самореалізації та виявлення власних ресурсів цього процесу.

Самореалізація, розуміється нами, як процес актуалізації та реалізації індивідуальності особистості, її внутрішнього позитивного і творчого прагнення до розвитку, психологічної зрілості та компетентності. Це складний процес самопізнання своїх здібностей, образу «Я», власних можливостей і смислів, переведення їх із потенційного стану (можливостей) в актуальний (дійсність) і втілення в реальних умовах навколишньої дійсності. Регулююча роль суб'єкта полягає у виборі напрямків та способів самореалізації, в створенні для цього умов, яких не має в наявності, у вирішенні протиріччя, що виникають [1]. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості, розкриття особистісного потенціалу, коли самодетермінація переважає над зовнішньою детермінацією.

Тому, сьогодні, перед психологією особистості постає актуальне питання: які особистісні ресурси має актуалізувати і використовувати людина в процесі вирішення складних викликів саморозвитку та самореалізації?

Метою нашого дослідження – є вивчення життєстійкості як ресурсу самореалізації особистості студентів, виявлення специфіки її компонентів, визначення зв'язку життєстійкості з рівнем самоактуалізації та ціннісно-смысловими орієнтаціями.

Дослідження С. Мадді і С. Кобейса показали, що життєстійкість – особистісна характеристика, загальний показник психічного здоров'я людини, система установок людини відносно себе, світу і ставлень до них. Життєстійкість – внутрішній ресурс, який підвладний самій людині, саме тому, що вона може змінити і переосмислити те, що сприяє підтриманню її фізичного, психологічного, соціального здоров'я; установка, яка надає життю цінності та смислу в будь-яких ситуаціях [3]. Складається із трьох компонентів: включеність в життя, впевненість у можливості контролювати та усвідомлювати життєві ситуації та готовність до ризику (прийняття викликів життя) [2]. Діяльнісна сторона життєстійкості передбачає дії, спрямовані на досягнення цілей, на подолання різноманітних викликів та включають в себе постійну турботу про своє здоров'я, розвиток долаючих стратегій поведінки, рефлексію власного Я, надають людині зворотній зв'язок з уявленнями про себе та оточуюче середовище.

Психологічна сторона життєстійкості пов'язана із особистісно-смысловим рівнем суб'єкта: особистісними смислами, самоствавленням та ставленнями до оточуючих, усвідомленим вибором, свідомою рефлексією [4]

В дослідженні взяли участь 135 студентів НПУ імені М.П. Драгоманова віком від 18 до 22 років.

У дослідженні використовували психодіагностичні методики: тест життєстійкості (С. Мадді, адаптований Д.О. Леонтьєвим, О.І. Рассказовою); самоактуалізаційний тест Е. Шострома в адаптації Н. Калина; методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій (Д. Крамбо та Л. Махолік в адаптації Д.О. Леонтьєва).

Таблиця 1

Середні значення шкал Теста життєстійкості

Складові життєстійкості	Середні значення	Стандартне відхилення
Включеність в життя	34,1	7,7
Контроль життєвих ситуацій	26,9	6,4
Прийняття ризику	15,8	4,2
Життєстійкість	76,8	16,4

Аналізуючи середні значення складових та загального рівня життєстійкості досліджуваних студентів бачимо (таблиця 1), що вони нижчі за нормативні (за виключенням складової «прийняття ризику») та, свідчать про їх недостатню сформованість в цілому. Низький рівень сформованості життєстійкості свідчить про недостатню здатність досліджуваних протистояти складним, нестандартним, стресовим ситуаціям, що знижує ефективність діяльності, перш за все навчально-

професійної; впливає на здатність особистості активно діяти та долати складні ситуації.

Вищі за нормативні, середні значення за шкалою «прийняття ризику» можуть свідчити, про переважання у досліджуваних, тенденції діяти в умовах невизначеності результатів діяльності, тривоги та труднощів, при низькому рівні усвідомленого включення в діяльність та контролю життєвих ситуацій.

Аналізуючи взаємозв'язок показників життєстійкості з базовими шкалами самоактуалізаційного тесту (таблиця 2) та із смисложиттєвими орієнтаціями особистості (таблиця 3), бачимо наявність значимих стійких зв'язків як з базовими шкалами, загальним рівнем самоактуалізації досліджуваних так і з рівнем сформованості смисложиттєвих орієнтацій.

Таблиця 2

Взаємозв'язок показників життєстійкості з базовими шкалам Самоактуалізаційного тесту

	Життєстійкість	Включеність в життя	Контроль	Прийняття ризиків
Компетентність в часі	0,33**	0,32**	0,28**	0,27**
Цінності	0,35**	0,37**	0,32**	0,22*
Автономність	0,31**	0,23**	0,37**	0,24**
Самоактуалізація	0,49**	0,46**	0,47**	0,37**

** кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння); * кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця 3

Взаємозв'язок життєстійкості з смисложиттєвими орієнтаціями особистості

	Цілі в житті	Процес життя	Результат життя	Локус контролю- Я	Локус контролю- життя	Осмысленість життя
Включеність	0,52**	0,56**	0,31**	0,54**	0,54**	0,55**
Контроль	0,48**	0,48**	0,37**	0,48**	0,50**	0,57**
Прийняття ризику	0,31**	0,41**	0,26**	0,42**	0,32**	0,49**
Життєстійкість	0,51**	0,55**	0,55	0,55**	0,54**	0,60**

** кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння)

Отримані емпіричні дані свідчать про істотну обумовленість процесу самореалізації студентів сформованістю життєстійкості, як системи переконань особистості відносно власного «Я», оточуючого світу та взаємодії з ним.

Здатність досліджуваних свідомо будувати власне життя, *переживати поточний момент свого життя у всій його повноті, отримувати задоволення від діяльності, тобто реалізувати власне «Я» («компетентність в часі»)* пов'язана із діяльнісною стороною *життєстійкості яка передбачає:*

- «включеність» *особистості* - усвідомлені дії спрямовані на досягнення цілей, сформованість життєвих цілей, усвідомлення суб'єктом свого життя як цілісного явища, що має сенс і принципово керованого самим суб'єктом життя;

- «контроль» - як здатність долати задачі високої складності, впевненість у власних зусиллях та можливості впливати на труднощі;

- «прийняття ризику» як здатність людини брати не себе відповідальність за власні дії, розвиватися через активне засвоєння знань отриманих через досвід.

Успішність самореалізації у досліджуваних студентів визначається наявністю та усвідомленням цінностей самоактуалізації, цілей, життєвих орієнтирів, емоційною насиченістю та змістовним наповнення процесу життя, задоволеністю продуктивністю прожитої частини життя;

- уявленнями про себе як про сильну особистість, що володіє здатністю приймати та долати виклики життя, впевненістю у можливостях власного «Я» будувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і смислами; переконання в тому, що їм підвладний контроль свого життя, що вони можуть вільно приймати рішення і втілювати їх у життя.

Отже, життєстійкість є необхідним ресурсом особистості для ефективної побудови теперішнього та майбутнього, фактором, який визначає готовність вибору в ситуаціях невизначеного результату. Це один з ключових параметрів індивідуальної здатності особистості використовувати зрілі форми саморегуляції.

Література:

1. Купрєєва О.І. Психологічні аспекти самореалізації студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 11. Київ-Житомир: Вид-во «ЖДУ ім. І. Франка», 2015. С.130-140.
2. Леонтьєв Д.А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. М. : Смысл, 2006. 63 с.
3. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87-101.
4. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. Монография. М. : МПГУ, 2012. 152 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА В ЭПОХУ ИННОВАЦИЙ

И. Х. Курбанов

*преподаватель Бухарский государственный медицинский институт
имени Абу Али Ибн Сино*

Г. Н. Курбанова

*кандидат педагогических наук, доцент
заведующая кафедра «Педагогика. Психология и языков»
Бухарский государственный медицинский институт
имени Абу Али Ибн Сино*

Педагогический профессионализм определяется через понятие «педагогическое мастерство», которое может рассматриваться и как идеал педагогической деятельности, побуждающий педагогов к самосовершенствованию, и как эталон, содержащий оценку эффективности педагогического труда.

Педагогическое мастерство зачастую воспринимается как важнейшее профессиональное качество личности учителя и воспитателя.

Одним из важнейших критериев педагогического мастерства в современной педагогике считается результативность работы учителя, проявляющаяся в стопроцентной успеваемости школьников и таком же (стопроцентном) их интересе к предмету, то есть педагог - мастер, если умеет учить всех без исключения детей. Профессионализм педагога наиболее ярко проявляется в хороших результатах тех учеников, которых принято считать не желающими, не умеющими, не способными учиться.

При характеристике понятия «педагогическое мастерство» возникает ряд проблемных вопросов:

1. Может ли каждый учитель и воспитатель овладеть педагогическим мастерством?

2. Педагогическое мастерство - это врожденное качество или ему можно обучить каждого желающего?

3. Что является критериями педагогического мастерства?

4. Как и в каких «единицах» можно измерить количество и качество педагогического мастерства у представителей педагогических профессий.

Большинство исследователей считают, что необходимо в первую очередь рассмотреть вопрос о личности учителя, способной к педагогическому творчеству и обладающей педагогическим мастерством.

Главными элементами, определяющими личность учителя принято считать: профессионализм, компетентность, продуктивность, социально направленные личностные качества.

Еще Д.И. Менделеев предлагал преподавателю, стремящемуся вбить |в голову студента максимально возможный объем учебного материала, не |забывать, что камин, доверху забитый дровами, не горит, а дымит. Вот как выглядит сравнительная таблица деятельности учителя в традиционной и развивающей технологии обучения:

Исследуя личность учителя как педагога-профессионала, творческую личность, можно обратиться к историческому опыту суфийского учения в арабской традиции.

Восемь обязанностей учителя в суфийском учении.

1. «Первая обязанность учителя - симпатизировать ученикам и обращаться с ними, как с собственными детьми». (Учитель должен заботиться о благополучии своих учеников в такой же степени, как отец или мать пекутся о своих детях. Учитель должен всегда помнить об их слабостях, но, как родители, быть способным любить их и за эти слабости).

2.«Вторая обязанность учителя - следовать примеру Дающего закон: он не должен ждать вознаграждения за, свою работу... не должен принимать ни платы, ни благодарности».

(Учитель обычно имеет определенное занятие, свое ремесло, так что не зависит от учеников материально. Учитель должен быть благодарен ученику за желание учиться. видеть плодов собственного труда, работать на отдаленное будущее...)

3. «Учитель никогда не должен отказывать ученику в совете и не должен позволять ему работать на какой-либо ступени, пока он не готов к этому».

4. «Отговаривая ученика от дурных путей, учитель должен действовать скорее намеком, чем прямо, и с симпатией, а не грубыми попреками...».

5. «Учитель, обучающий определенной науке, не должен пренебрежительно отзываться о других науках перед учениками».

(Как часто мы забываем эту истину, считая свой предмет самым важным, а своих коллег менее компетентными. И еще: не так важно то, чему учится ученик, как то, чтобы он чему-нибудь учился.)

6. «Учитель должен ограничивать ученика тем, что тот способен понять, и не должен требовать от него ничего, чего его ум не способен постичь, опасаясь вызвать неприязнь к предмету занятий или смущение ума».

7.«Учитель должен давать отстающим (неспособным) ученикам только то, что подходит их ограниченному пониманию...Обычно каждый считает себя способным овладеть любой наукой, как бы сложна она ни была. Даже самые скудоумные среди людей обычно радуются совершенству своего ума».

8. «Учитель должен делать то, чему он учит, и не давать своим делам изобличать во лжи свои слова». Учитель в первую очередь не источник информации, а живой пример эффективности учения.

А вот как могут звучать современные заповеди учителю.

Заповеди современного учителя самому себе:

1. Прими все то, что есть в ребенке, как естественное, сообразное его природе, пусть даже это и не соответствует твоим знаниям, культурным представлениям и нравственным установкам.

(Единственное исключение - неприятие в ребенке того, что угрожает здоровью людей и его здоровью).

2. Сопроводи его позитивную самореализацию, приняв все проявления ребенка, как положительные, так и отрицательные.

(Если всячески помогать и одобрять труд ребенка, стимулировать его творческие идеи, то именно они будут расти в нем и развиваться).

3. Старайся ничему не учить ребенка напрямую. Учись сам. Тогда ребенок, находясь с тобой, будет всегда видеть, чувствовать и знать, как можно учиться. На занятиях живописью рисуй сам, если все сочиняют сказку - сочиняй и ты, на математике решай задачи вместе со всеми.

4. Ищи истину вместе с ними. Не задавай детям вопросов, на которые знаешь ответы (ты думаешь, что знаешь). (Иногда можно применить проблемную ситуацию с известным тебе решением, но в итоге всегда стремись оказаться вместе с детьми в одинаковом неведении. Ощути радость совместного с ними творчества и открытия).

5. Искренне восхищайся всем красивым, что видишь вокруг.

(Находи прекрасное в природе, в искусстве, в поступках людей. Пусть дети будут подражать тебе в таком восторге. Через подражание в чувствах им откроется и сам источник красивого).

Учитель может стать профессионалом, если он обладает комплексом способностей и компетенций, берущим на себя ответственность за результаты своей работы. В реальной практике именно Вов владении педагогической техникой выражается мастерство и профессионализм учителя. Выделяют такие компоненты педагогической техники:

1. Умение управлять собой: владение эмоциональным состоянием, физическое здоровье, социальная чувствительность, техника речи.

2. Умение взаимодействовать с личностью: организаторские, коммуникативные и оценочные умения.

Несколько примеров развития педагогической техники учителя:

Элементы мастерства в деятельности педагога.

Учителя- профессионалы, мастера своего дела – не просто заимствуют формы и приемы работы коллег, а овладевают ими творчески.

Мастерство учителя проявляется в умении находить наилучшую форму для выражения содержания обучения и воспитания.

Первым условием - режиссуры урока и создания целостного произведения является наличие у педагога творческого замысла урока.

Второе, условие режиссуры урока учителем - продумывание им целей, которых он хочет достичь в работе с классом или отдельным учеником. Цель становится связующей идеей замысла. Именно она вместе с желанием педагога выразить себя в работе, потребностью в творчестве, приводит к тому, что все элементы замысла урока вырастают из единого общего корня.

Третье условие - ощущение целостности происходящего и обоснование необходимости тех или иных действий. Чтобы ответить на вопрос «как добиться, целостности урока?», сначала нужно ответить на вопросы:

- «чего я хочу достичь?»
- «для чего я предпринимаю те или иные действия?»
- Что хочет сказать учитель данным уроком (идея) и для чего ему это необходимо (сверхзадача)?

Только после того, как он даст четкий и ясный ответ на эти вопросы, будет легко найден и ответ на вопрос «как?»

2. Передача ответственности учащимся.

Процесс передачи ответственности возможен не только в социальной сфере, но и в учебе. Ответственность учеников за достижения в ней - мечта, наверное, всех учителей.

Она состоит из нескольких этапов, следуя к учитель может установить контакт с ребенком, преодолеть возни него отрицательное отношение к учебе и добиться того, чтобы он успешнее обучался по предмету и сам следил за своими успехами.

Передавать детям ответственность - работа психологически тяжелая для учителя. Многие учителя испытывают сомнения по поводу разумности таких шагов и боятся, что дети выйдут из-под контроля. Происходит это потому, что учителя стремятся быть хорошими педагогами, а «хороший» в их понимании - тот, кто не дает детям ошибаться и всячески облегчает им жизнь.

Учителя ответственны и добросовестны. Именно поэтому они взваливают на себя ответственность не только за взросление детей, но и за все, что с ними может случиться в жизни. Передача ответственности – строится на доверии и уважении. И детям, и взрослым, в том числе и учителям, свойственно ошибаться. Пусть ребенок приобретает опыт ошибок и их решения в детстве, когда он не несет груза ответственности за окружающих его людей.

При разработке своей профессиональной концепции, педагогу целесообразно учитывать показатели эффективности учебной деятельности.

Показатели эффективности учебной деятельности:

1) диагностическое мастерство учителя: его умение поставить диагноз качества знаний, умений и навыков, определить уровень обучаемости детей.

2) организаторские данные учителя; организация познавательной деятельности учащихся таким образом, когда учебный материал становится предметом их активных действий (А.Н. Леонтьев, Т.И. Шамова);

3) выбор методов и средств обучения таким образом, чтобы содержание учебного материала максимально и полно учитывало способность детей к его усвоению и применению (Ю.К. Бабанский);

4) воспитательная эффективность учебных занятий: эффективное использование содержания, организации средств и методов обучения для управления психическим развитием детей, для воспитания у них познавательной самостоятельности, ответственности, требовательности к себе и другим (Коротков, Б.Т. Лисачев);

5) создание ориентировочной основы познания, при которой каждый учащийся сознает, что и как изучать, что и где искать, какую информацию получать, применять, использовать, по каким показателям;

6) нравственно-психологическая атмосфера на уроке, стиль и тон отношений учителя с учениками и учащихся между собой;

7) активная позиция учащихся на уроке, самостоятельность, активность, отношение к учителю; умение, способность правильно судить о качестве усвоения изучаемого материала (самоанализ, самооценка);

8) усвоение ведущих идей науки, терминологии, понятийного аппарата.

В процессе обучения основным критерием эффективности педагогического труда является усвоение и уровень применения учащимися ведущих идей науки на базе развития творческого и интеллектуального мышления.

Основными показателями эффективности деятельности учителя принято считать:

- совершенствование учебного процесса
- уровень сформированности предметных компетенций учащихся.
- повышение уровня воспитанности детей
- мастерство и педагогический профессионализм учителя

В этих показателях отражаются те положительные изменения, которые происходят при овладении учащимися основами наук, определенными познавательными, интеллектуальными, практическими компетенциями.

Литература:

1. Булатова О.С. Педагогический артистизм: учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия». 2001. 240 с.
2. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду. Пособие. Москва: Айрис-пресс. 2008. 208 с.

3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие. Москва: ИЦ «Академия». 2001. 192 с.
4. Занина Л.В., Меньшикова Н.П. Основы педагогического мастерства. Ростов на Дону: Феникс. 2003. 288 с..
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учебное пособие. Москва.: Академия. 2004. 208 с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник. Москва: Гардарики, 2004. 528 с.
7. Котова Е.В. Развитие творческих способностей дошкольников: методическое пособие / Е.В. Котова, С.В. Кузнецова, Т.А. Романова. Москва: ТЦ Сфера. 2010. 128 с.
8. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учеб. пособие. Москва: Юрайт, 2001. 523 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ

Д.І. Куриця

*кандидат психологічних наук,
кафедра загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

І.Л. Рудзевич

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

На основі аналізу низки наукової літератури професійний стрес можна визначити як специфічну форму порушення фізіологічної та психічної діяльності персоналу, яка виникає у відповідь на негативний вплив управлінсько-професійної ситуації, і яка обумовлена особистісними характеристиками персоналу.

Відповідно до сучасних наукових розвідок [3; 4] модель професійного стресу містить такі основні складові:

- 1) Блок зовнішніх чинників (стресорів), які пов'язані із впливом середовища;
- 2) Блок внутрішніх чинників (пов'язаних з особистісними характеристиками працівника);
- 3) Блок «Фізіологічні та психологічні вияви та наслідки професійного стресу».

Що стосується «Блоку зовнішніх чинників», то до основних із них віднесено такі стресори:

- а) «Соціальне середовище»;
- б) «Організаційно-професійне середовище».

У блоці стресорів «Соціально-середовище» розглядається вплив таких факторів як: а) соціально-політична та соціально-економічна ситуація в державі; б) соціально-культурне середовище та ін.

У блоці стресорів «Організаційно-професійне середовище» аналізується вплив таких чинників:

- а) відданість організації;
- б) соціально-психологічний рівень розвитку групи.

Відданість організації – це стійке емоційне ставлення персоналу до організації, яке характеризується прийняттям організаційних цілей та цінностей, бажанням докладати значних зусиль заради забезпечення ефективності діяльності та розвитку організації, вираженим прагненням якомога довше залишатися членом цієї організації. Структура відданості організації включає такі компоненти: емоційна відданість; відданість з почуття обов'язку; прагматична відданість [2].

Щодо чинників «організаційно-професійного середовища», то слід зазначити, що під соціально-психологічним рівнем розвитку групи розуміється відносно статичний момент розвитку групи, що характеризується стійкістю, закріпленістю та повторюваністю дій і психічних станів членів групи, а також соціально-психологічних особливостей їх взаємовідносин. До основних показників соціально-психологічного рівня розвитку групи віднесено:

- підготовленість до діяльності – це стан, що характеризує ступінь готовності членів групи до вирішення поставленого завдання;
- спрямованість – це стан, що характеризується чітко узгодженим та інтеріоризованим усвідомленням членами групи її цілей, інтересів, норм, способів і засобів діяльності, а також критеріїв оцінки результатів;
- організованість – це стан, який характеризується чітким розподілом ролей і статусів у групі, наявністю формальної і неформальної структури;
- активність – це стан, що характеризує здатність групи здійснювати суспільно корисну діяльність і виражає ступінь реалізації фізичного й інтелектуального потенціалу її членів;
- згуртованість – це стан, який характеризується стійкістю і єдністю міжособистісних взаємин і взаємодії, що забезпечує стабільність і послідовність діяльності групи;
- інтегративність – це такий стан групи, який характеризується узгодженістю внутрішньогрупових процесів;
- референтність – це такий стан групи, членство в якій являється для людей найбільш цінним і значущим.

Блок внутрішніх чинників складається із блоку «Особистісні чинники» – передбачає наявність впливу, насамперед, таких особистісних характеристик персоналу на розвиток стресу: індекс ресурсності;

персональна компетентність в часі; копінг-стратегії поведінки в стресових ситуаціях.

Згідно ресурсної концепції Хобфолла, під особистісними ресурсами розуміється те, що є цінним для людини та дозволяє адаптуватися до стресових ситуацій або долати життєві стреси [1].

Ресурси можуть бути поділені на матеріальні (матеріальний прибуток, будинок, транспорт, одяг тощо) та нематеріальні (бажання, цілі; система вірувань, ідеї, переконання тощо).

Професійний стрес виникає при порушенні балансу між втратами та здобутками особистісних ресурсів, і це може спостерігатися в трьох типах ситуацій: ситуації, які становлять загрозу втрати ресурсів; ситуації фактичної втрати ресурсів; ситуації відсутності адекватного відновлення витрачених ресурсів, коли докладання власних зусиль або неможливо для досягнення бажаного результату, або значно перевищує результат, який отримано.

Персональна компетентність у часі відображає основні навички управління часом та компетентність у часі в цілому. До основних навичок управління часом відносять: наявність довготривалих та конкретних цілей, планування професійної кар'єри, детальне планування та контроль за виконанням поставлених завдань, визначення пріоритетності завдань, делегування повноважень; використання засобів для планування часу, ефективна організація усних та письмових комунікацій, формування у себе та оточуючих поваги до ефективного використання часу, врахування індивідуальних особливостей у процесі управління часом (біоритмів тощо) та ін.

Копінг-стратегії поведінки в стресових ситуаціях являють собою розумові та поведінкові дії особистості в стресових ситуаціях.

Виділяють наступні копінг-стратегії:

а) проблемно-орієнтована стратегія (орієнтація на завдання або проблему, яку необхідно розв'язати);

б) емоційно-орієнтована стратегія (виникнення негативних емоцій, які пов'язані із ситуацією, та зосередженість на таких емоціях);

в) стратегія уникнення (зосередженість на інших приємних діях, які не стосуються розв'язання проблеми);

г) стратегія відволікання (відволікання на інші види діяльності, які дають можливість забути про проблему);

д) стратегія пошуку соціальної підтримки (спілкування з близькими людьми).

Блок «Фізіологічні та психологічні вияви та наслідки професійного стресу» передбачає визначення рівня ускладнень, які виникають у процесі функціонування психічної та професійної сфери:

1) на рівні фізіологічної сфери:

а) наявність рівня професійного стресу;

б) симптоми професійного стресу;

2) на рівні психічної сфери: наявність та рівень вияву станів зниженої працездатності:

а) монотонія;

б) психічне перенасичення;

в) напруження/стрес;

г) втома.

Що стосується станів зниженої працездатності, то в літературі виділено основні особливості виявів зниженої працездатності.

Наприклад втома являє собою стан виснаження та дискоординації в перебігу основних процесів, які реалізують діяльність. Цей стан розвивається внаслідок тривалого та інтенсивного впливу робочих навантажень, з домінуючою мотивацією на завершення роботи та відпочинок.

Для психічного перенасичення характерним є неприйняття занадто простої та суб'єктивно нецікавої або мало осмисленої діяльності, що проявляється у вираженому намаганні припинити роботу (відмова від роботи) або внести різноманіття в заданий стереотип виконання.

Монотонія характеризується зниженим свідомим контролем за виконанням діяльності, який виникає в ситуації одноманітної роботи з частим повторенням стереотипних дій та збідненого зовнішнього середовища, який супроводжується переживанням нудьги, сонливості та домінуючою мотивацією до зміни діяльності.

Для, власне, напруження/стресу характерна підвищена мобілізація психологічних та енергетичних ресурсів, яка розвивається у відповідь на підвищення складності або суб'єктивної значущості діяльності, з домінуванням мотивації на подолання утруднень, яка реалізується як в продуктивній, так і в деструктивній формі.

Згідно із зазначеною моделлю розвиток професійного стресу відбувається таким чином. Стресори блоку «Соціальне середовище» (суспільство), діючи через особливості «Організаційно-професійного середовища», створюють певне стресове середовище. Залежно від інтенсивності дії цих стресорів та характеристик особистості персоналу (блок «Особисті якості») виникають вияви та наслідки професійного стресу (рівень вияву професійного стресу та станів зниженої працездатності).

Література:

1. Водопьянова Н.Э. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. 336 с.
2. Карамушка Л.М., Андреева І.А. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур): монографія. К. - Львів: Галицький друкар, 2012. 212 с.

3. Паньковець В.Л. Психологічні чинники професійного стресу менеджерів освітніх організацій: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.10. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. 21 с.
4. Karamushka, L., Pankovets, V. (2007) Determinants of professional stress in education managers // *Work and organizational Psychology in Human Services Organizations: different European perspectives: Conference proceedings of Xth European Conference on Organizational Psychology and Human Service Work (3 – 6 October 2007, Kyiv, Ukraine)* / Editors: Lyudmila Karamushka, Jose V. Peiro, Wilmar Schaufeli. Kyiv, «Naukovyi svit», 2007. P. 27

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОЦІНЮВАННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

А. А. Лепеха

*студентка четвертого курсу соціально-психологічного факультету
Херсонського державного університету*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Учніський клас – це соціально-психологічне об'єднання, в якому функціонує навчальна діяльність учнів. Учніський клас відрізняється від інших навчальних груп, зокрема, студентських, цілями, які перед ним стоять, завданнями навчально-виховного змісту. Вивчаючи особливості міжособистісної взаємодії учнів 1–4 класів, дуже важливо брати до уваги вікові особливості досліджуваних. Перш за все, це – складність, суперечливість самого вікового етапу, його в психології називають молодшим шкільним віком. В останні роки, дослідження поведінки дітей молодших класів стають усе більше інтенсивними. Накопичено безліч матеріалів про роль емоцій у різних видах діяльності, у тому числі їх впливу на поведінку. Однак питання про те, чи є емоції організуючим або дезорганізуючим чинником поведінки, погіршує або поліпшує сприйняття, увагу, інтелектуальну діяльність, немає однозначної відповіді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових дослідженнях оцінка, вміння оцінювати вивчалися у декількох напрямках. Ряд вчених (Ш. О. Амонашвілі, Л. Ф. Ващенко, О. Я. Савченко, Л. М. Фрідман та ін.) характеризують цей феномен у зв'язку з унікальністю професійної діяльності педагога. Інші – Б. Г. Ананьєв, В. С. Заслуженюк, Н. П. Зубалій, В. О. Онищук, В. А. Семиченко розглядають оцінку як інструмент психолого-педагогічного впливу вчителя на учня. Третій напрямок репрезентовано дослідженнями, що вивчали оцінку як психологічний механізм саморозвитку і самовдосконалення особистості (Т. В. Вершиніна, Г. А. Карпова, Г. І. Липкіна та ін.) та складову професійного мислення вчителя (Ю. М. Кулюткін, О. С. Цокур та ін.).

В той же час, попри згадані дослідження, психологічні проблеми впливу педагогічної оцінки на поведінку учнів молодших класів, невідповідність соціальних очікувань учасників навчально-виховного процесу [3;5] залишаються недостатньо вирішеними. Соціальна значущість, актуальність проблеми, її недостатня розробленість у соціально-психологічній теорії та практиці зумовили вибір теми нашого дослідження: «Емпіричне дослідження оцінювання учнів молодшого шкільного віку».

Мета тез полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження оцінювання учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Оцінка – найголовніше і найсильніше, але не завжди діюче покарання в педагогічній праці. Це найбільш гострий інструмент, використання якого вимагає величезного вміння й культури. Щоб мати право користуватися цим інструментом, треба, насамперед, любити дитину [1].

Охарактеризувавши деякі теоретичні аспекти, перейдемо до розгляду психологічних змістових параметрів оцінювання школярів, а саме: до визначення спрямованості на оцінку чи на отримання знань.

Дослідження виконувалося на базі Херсонської спеціалізованої загальноосвітньої школи № 27 (м. Херсон). Досліджувану вибірку склали учні двох класів 3 Б і 4 А, загальною кількістю 55 учні.

До програми дослідження було включено наступні методи: цілеспрямоване спостереження, бесіду (з учнями, класними керівниками, психологом), методики «Спрямованість на оцінку» (Є. П. Ільї і Н. А. Курдюкова) і «Спрямованість на отримання знань» (Є. П. Ільї і Н. А. Курдюкова) та методи статистичної обробки даних [2].

Якісний аналіз представлених у табл. 1 даних дозволяє констатувати, що в учнів 3Б класу (n=26) переважає середній рівень спрямованості на оцінку (42,31%), у значно меншій частині досліджуваних – 7 учнів (30,77%) – високий рівень і тільки 7 учнів (26,92%) мають низький рівень спрямованості на оцінку.

Таблиця 1

Розподіл учнів 3Б класу за спрямованістю на оцінку

Рівень спрямованості на оцінку	Кількість досліджуваних	%
високий	8	30,77
середній	11	42,31
низький	7	26,92
всього:	26	100

Перейдемо до визначення спрямованості на отримання знань. Якісний аналіз представлених у табл. 2 даних дозволяє констатувати, що в учнів 3Б класу (n=26) переважає середній рівень спрямованості на отримання знань

(50,00%), у незначної частини досліджуваних – 4 учнів (15,38%) – високий рівень і 9 учнів (34,62%) володіють низьким рівнем спрямованості на отримання знань.

Таблиця 2

Розподіл учнів 3Б класу за спрямованістю на отримання знань

Рівень спрямованості на отримання знань	Кількість досліджуваних	%
високий	4	15,38
середній	13	50,00
низький	9	34,62
всього:	26	100

Перейдемо до висвітлення результатів дослідження в 4А класі. Якісний аналіз представлених у табл. 3 даних дозволяє констатувати, що в учнів 4А класу (n=29) переважає середній рівень спрямованості на оцінку (41,38%), у значно меншій частині досліджуваних – 7 учнів (24,14%) – високий рівень і 10 учнів (34,48%) володіють низьким рівнем спрямованості на оцінку.

Таблиця 3

Розподіл учнів 4А класу за спрямованістю на оцінку

Рівень спрямованості на оцінку	Кількість досліджуваних	%
високий	7	24,14
середній	12	41,38
низький	10	34,48
всього:	29	100

Перейдемо до визначення спрямованості на отримання знань. Якісний аналіз представлених у табл. 4 даних дозволяє констатувати, що в учнів 4А класу (n=29) переважає середній рівень спрямованості на отримання знань (48,28%), у значній частині досліджуваних – 7 учнів (24,14%) – високий рівень і 8 учнів (27,58%) володіють низьким рівнем спрямованості на отримання знань.

Таблиця 4

Розподіл учнів 4А класу за спрямованістю на отримання знань

Рівень спрямованості на отримання знань	Кількість досліджуваних	%
високий	7	24,14
середній	14	48,28
низький	8	27,58
всього:	29	100

Порівнявши показники досліджуваних рівнів учнів третього і четвертого класів, приходимо до висновку, що має місце позитивна

тенденція до покращення рівня спрямованості на отримання знань. Показники рівнів сформованості четвертого класу кращі, ніж в досліджуваних третього класу. Зазначимо, що загалом, якість набутих знань, для учнів молодшого шкільного віку має важливе значення. Якщо розглядати дану спрямованість по паралелях, то спостерігається наступна тенденція: спрямованість на придбання знань збільшується чим доросліше стає учень. Чим молодші учні, тим більше вони орієнтовані на отримання оцінки, на конструювання якісних міжособистісних взаємовідносин [4].

Наше цілеспрямоване спостереження показало, що 20,00% учнів відзначають, що незадовільна оцінка не викликає в них негативних емоцій. 20,00% опитаних учнів відзначають, що отримана ними оцінка, чи викликала вона радість або прикрість, не впливає на їхню роботу на наступних уроках. 60% опитаних учнів відзначають, що після отримання незадовільної оцінки (або оцінки нижче очікуваної) на наступних уроках відповідають гірше, навіть якщо добре знають навчальний матеріал, їм важко зосередитися. 20,00% учнів отримуючи позитивну оцінку, особливо якщо вона вище очікуваного результату, відчувають емоційне піднесення, почуття радості, яке заважає їм зосередитися впродовж навчального дня.

Висновки. Дослідження психологічних особливостей оцінювання учнів молодшого шкільного віку є однією зі складних психологічних проблем як в теоретичному, так і в емпіричному аспектах. Учбово-пізнавальна діяльність школяра як соціальна й індивідуально значуща по суті має подвійну стимуляцію: внутрішню, коли школяр отримує задоволення, здобуваючи нові знання й уміння, і зовнішню, коли його досягнення в пізнанні оцінюються вчителем. Оцінка з боку вчителя є провідним чинником, що стимулює навчальну діяльність і визначає самооцінку учня. Це значення може підсилюватися настільки, що вона починає виступати як основний мотив пізнавальної діяльності.

Таким чином, оцінюючи результати навчальної діяльності учня, учитель повинен дотримуватися дидактичних вимог, використовувати різні форми оцінювання, пам'ятати про вплив оцінки на емоційний стан учня. Потребують також більш майстерного професійного використання й багатобальна шкала оцінок, а також навчання школярів розгорнутим оцінним судженням, взаємо- та самооцінки власної діяльності. Проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів психологічних особливостей оцінювання молодших школярів.

Література:

1. Амонашвілі Ш.О. Школа життя. Хмельницький: Поділ культ. просвіт. центр імені М. К. Реріха, 2002. 172 с.
2. Гільбух Ю. З., Киричук О.В. Шкільний клас: як пізнавати й виховувати його душу: навч. посіб. К. : НПЦ Перспектива, 1996. 208 с.

3. Попович І. С. Соціально-психологічні очікування в міжособистісній взаємодії малої групи. *Проблеми заг. та пед. психології*. К. 2006. Т. VIII. В. 7. С. 259–268.
4. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393-398.
5. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa», 27 Sept. 2014. USA. Vol. II. New York. 2014. P. 176–180.

СИТУАТИВНІ МЕТОДИ – ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

І. С. Литвиненко

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

Задачі психології, включаючи базові дослідження – описати, пояснити, спрогнозувати і навчитися контролювати поведінку. У практикуючого психолога є ще одна – покращити якість людського життя, тобто навчити людину переживати життєві ситуації, які часто є важкими, психотравмуючими, залишаючись зрілою, здоровою (фізично, психологічно) особистістю, але для цього спеціалісту необхідні не тільки ґрунтовні, міцні теоретичні знання, а і практичні уміння, одне з яких – уміння творчо розв’язувати життєві ситуації. Якість професійної підготовки майбутніх практикуючих психологів важлива для кожної людини, оскільки усі ми звертаємося до спеціаліста, коли стикаємося з суворою правдою життя. В такі періоди людина потребує підтримки, якісної психологічної допомоги, прагне почути цілющі слова, що надихають, вселяють віру, надію – зцілюють поранену душу, серце. Недарма психологів раніше називали душесловами, а у творчій спадщині М.І. Пирогова є слова, які безпосередньо мають відношення до психологів: «...Бути щасливим щастям інших..., співчуттям зігріти холодне серце, любов’ю торкнутися посохлої, пораненої душі». Зрозуміло, що навчитися такої професійної майстерності, її «секретам» молода людина може тільки в стінах вищого навчального закладу, на факультеті психології, який є «кузнею» психологічних кадрів. В Україні, як і в інших країнах, не існує інших форм базової підготовки практикуючих психологів, крім вузівської системи навчання. Забезпечуючи суспільство психологічними кадрами факультети психології несуть величезну відповідальність за якість професійної підготовки майбутніх психологів, зміст освіти, яких спеціалістів отримає, наприклад, така соціальна практика, як освіта (дошкільна, середня), або виробництво, армія, пенітенціарна служба тощо.

І де б не працював практикуючий психолог, він завжди має справу з людиною, її внутрішнім світом і ситуацією, в яку вона включена (професія відноситься до соціономічної групи, де взаємодія відбувається в діаді «людина – людина»). Усі недоліки професійної підготовки майбутніх психологів, повною мірою, відчуває на собі кожна людина, яка звертається до «горе»-спеціаліста за психологічною допомогою. Недостатня компетентність спеціалістів, які надають професійну допомогу дошкільникам, їхнім батькам, майбутнім батькам, розглядається, як одна з причин низької якості надання психологічних послуг населенню. Саме тому існує нагальна проблема в навчанні майбутніх психологів розв'язувати різнопланові життєві ситуації. Сумно констатувати, але це факт – більшість випускників-психологів володіють лише технікою тестування, і не знають механізмів психологічного дослідження, не розуміють, що будь-який тест – це лише привід для продовження бесіди з людиною, оскільки найголовнішим є – інтерпретація прочитаного і почутого, побаченого і того, що у відповідності до етики своєї професії, психолог не має права бути суддею, палачем або прокурором! Він для людини «тільки адвокат» (В.П. Зинченко). Неправильний «діагноз» може прозвучати для людини як вирок, зламати її, «вкрасти» віру, надію тощо. Практика показує – диплом психолога ще не гарантує людині того, що вона отримує якісну психологічну допомогу. Враховуючи «слабкі місця» професійної підготовки майбутніх психологів, сьогодні у навчальному процесі застосовується компетентнісний підхід, в якому акцентується увага не на сумі знань, а на здатності спеціаліста застосовувати їх на практиці. Сформована компетентність, підкреслює Ю.М. Швалб, проявляється виключно у реальній діяльності суб'єкта і представляє собою цілісний комплекс його знань, умінь, психологічних якостей і професійних позицій. Також у навчальному процесі майбутніх психологів застосовуються активні методи, серед яких чільне місце посідають ситуативні. В основу цих методів покладено розвиток особистості професіонала: творче, критичне мислення, уміння аналізувати, приймати рішення тощо. Особливістю ситуативних методів є те, що вони дають можливість максимально наблизити навчання до реального життя, конкретних життєвих ситуацій, органічно поєднують теоретичні знання з практичними вміннями студентів-психологів. Так, наприклад, здійснюючи професійну підготовку майбутніх психологів, талановитий відомий учений В.А. Семиченко у своїй книзі «Шляхи підвищення ефективності вивчення психології» детально аналізуючи проблеми цієї підготовки, пропонує кроки виправлення певних недоліків. Учений стверджує, що майбутній спеціаліст повинен бути готовим до комплексного, багатоаспектного використання психологічних знань для розв'язання життєвих, професійних задач. Психолог висвітлює сім, відносно самостійних стадій, на яких майбутні

психологи удосконалюють свої професійні знання. На кожній з них студенти «вибудовують» якісно нові відносини з психологічною інформацією. В.А. Семиченко справедливо зазначає, що між студентами та навчальним курсом з психології «реальні відношення більш складні, ніж це можна було б очікувати». Ми повністю поділяємо думку В.А. Семиченко стосовно того, що практика викладання психології, що склалася, орієнтована скоріше на логіку науки, а не на логіку практичних потреб конкретної людини. Пряме декларування її значимості для життя в цілому і професійної діяльності у тому числі не може зацікавити студентів, зробити особистісно значущою задачу щодо підвищення власної психологічної грамотності, психологічної компетентності. Під силу покращити процес навчання належить ситуативним методам (активний метод навчання). Накопичити досвід емоційних переживань, відчути усі наслідки дій, що виконуються, майбутній психолог може під час навчання аналізу конкретних життєвих ситуацій різної складності, які наближені до життя. Все це, в свою чергу, робить знання гнучкими, дієвими, допомагає творчо використовувати їх у різних життєвих обставинах з урахуванням конкретних особливостей поведінки, емоційного стану людей, які беруть участь у тих чи інших подіях, підкреслює І.М.Стариков. Варто зазначити, що практично конкретні ситуації почали використовувати в Школі бізнесу Гарвардського університету та в Школі права цього ж навчального закладу у 40-50 р.р. ХХ століття. Практика довела, що успішне засвоєння психологічних знань відбувається, коли навчальний процес включає наступні компоненти: інформування (вивчення теоретичних понять та їх практичного сенсу), актуалізацію (поєднання понять, що вивчаються з конкретними формами їх проявів), включення (залучення того, хто навчається у безпосередню участь аналізу конкретної форми прояву даного поняття), проживання (входження в аналіз поняття або явище на логічному, емоційно-поведінковому рівнях), фіксацію (виокремлення тих явищ психічного життя, які необхідно засвоїти), усвідомлення (співвідношення відповідного переживання з новим теоретичним поняттям), аналіз (співставлення, виявлення відмінностей нової моделі поведінки, що склалася під впливом нових знань, від старої), оцінку (порівняння ефективності нової моделі поведінки із старою), ставлення (внесення змін у особистісну практику дій та поведінку) (за В.А. Семиченко). [2, с.72] Саме розбір, аналіз конкретних життєвих ситуацій і є тією педагогічною технологією, яка найбільш підходить до навчального процесу у вивченні психології, яка найбільш повно відображає вищезазначені особливості психології, як навчальної дисципліни, наголошує І.М. Стариков. Ми повністю поділяємо думку психолога, про те, що ситуативний метод навчання є ефективним для засвоєння психологічних знань та навичок, перш за все тому, що є природним – максимально наближеним до реальних

умов життя, дозволяє органічно поєднати складні абстрактні наукові поняття з конкретними формами їх прояву в поведінці людини. Саме це і дозволяє, зазначає І.М. Стариков, з'єднати містком теоретичний і практичний бік психологічної науки, успішно опановуючи, той самий складний її елемент, який відноситься до мистецтва. [3, с.262] Доцільно звернути увагу, на те, що вчений, детально аналізуючи ефективність використання ситуативних методів у вивченні психології, виокремлює її особливості: по-перше – тісний зв'язок психології з мистецтвом, по-друге – на відміну від точних наук, у психології переважають не закони, а закономірності (перші діють обов'язково, непохитно, а другі мають певне відхилення в той чи інший бік, що і дозволяє творче розв'язання певних життєвих ситуацій). Отже, розв'язання життєвих ситуацій – це творчий процес, творче застосування психологічних знань в практичній діяльності. Саме така багатоваріантність зближує психологію з мистецтвом. Як справедливо підкреслює І.М. Стариков, навіть музичний твір кожен виконавець сприймає по-своєму, кожен режисер одну й ту ж саму п'єсу ставить по-різному, спираючись на свій внутрішній, життєвий, емоційний досвід. І далі психолог акцентує увагу: «Уміння людини змінити характер і зміст своїх дій з урахуванням накопиченого емоційного досвіду, особливостей конкретних обставин та особистісних якостей учасників подій і складає елемент мистецтва в психологічних знаннях». Використання ситуативних методів навчання підвищують ефективність засвоєння психологічних знань, оскільки в основі будь-якої життєвої ситуації лежить конкретна подія, яка певним чином пов'язана з власним життям, з життям інших людей. Саме тому, аналіз життєвих ситуацій допомагає швидше розібратися не тільки з власним «Я», але і в закономірностях його взаємостосунків з «Я» оточуючих. Книги І.М. Старикова відображають його багатий життєвий досвід, яким він щедро ділиться, демонструють повагу до особистості, бажання допомогти людям розуміти один одного і тим самим зробити цей світ більш добрим, чистим, радісним. Особливу увагу психолог надає тлумаченню такого поняття як «взаєморозуміння». За І.М. Стариковим взаєморозуміння – готовність та уміння людини будувати міжособистісні стосунки з урахуванням забезпечення максимального психологічного комфорту всім учасникам таких стосунків та їх гармонізації. В одній із своїх новел «Що сказати Богу», І.М. Стариков пише: «Коли прийде час попрошу у нього пробачення за те, що дав Йому набагато менше того, ніж Він обдарував мене». Хочеться сказати, що І.М. Стариков повною мірою обдарував своїми знаннями величезну читацьку аудиторію, закликаючи всіх і кожного до взаєморозуміння, любові, толерантності, емпатії, психологічної освіченості, усвідомлення важливого факту: не тільки життєва ситуація впливає на людину, але і людина, навіть малесенька- дошкільник, певним

чином, впливає на ситуацію. Уміння аналізувати життєві ситуації робить життя більш зрозумілим, повним. Аналізуючи роль, місце конкретних ситуацій в рамках інноваційних технологій навчання, С.О. Мухіна, О.О. Соловійова пропонують власну трактовку такого словосполучення як «аналіз конкретної ситуації» – це детальне дослідження реальної або штучно сконструйованої ситуації для виявлення проблем і причин, які спричинили її, для оптимального і оперативного її розв'язання. Вчені висвітлюють класифікацію конкретних ситуацій, які використовують у навчальному процесі. Представимо деякі з них. Класична ситуація – ситуація з літератури, практики, штучно сконструйована. Об'єм не обмежений. Наприкінці знак питання не ставиться. Студенти повинні виокремити питання з контексту ситуації, прийняти рішення щодо її розв'язання. Жива ситуація – ситуація з життя студентів (але нікому невідоме рішення, що було вже прийняте). Учасники знаходять це рішення, описують послідовність, в якій відбувалася ситуація в житті. Застосовуються розігрування ролей. Саме жива ситуація найбільш підходить для початкових кроків у навчанні, розвитку практичних умінь у розв'язанні конкретних життєвих ситуацій. Розбір кореспонденції – наприклад історія хвороби. Мета – розвивати уміння вдумливо читати, виокремлювати головне, другорядне та прогнозувати рішення в реальних документах. Дії за алгоритмом, інструкцією. Мета – розвивати уміння діяти у відповідності до нормативних документів.

Отже, застосування в навчальному процесі ситуативних методів дозволяє підготувати компетентного фахівця, здатного творчо, якісно працювати на своєму робочому місці, ефективно виконувати свої професійні завдання, одним з яких є уміння розв'язувати життєві ситуації і тим самим приносити користь, радість, світло в людське життя, дотримуючись гасла «Не зашкодь!», усвідомлювати ювелірність своєї роботи, оскільки має справу з душею людини, розуміти, що психологія – це «мистецтво життя» (К. Юнг). Працюючи з людиною, професійний психолог зосереджує увагу на багатовимірному аналізі життєвої ситуації, шукає, обговорює способи її розв'язання шляхом розгляду широкого діапазону можливих рішень, виявляє повагу до почуттів особистості, яка перед ним. Такий професіонал завжди братиме відповідальність за результати своєї роботи, даватиме любов людям і тим самим збагачуватиме своє життя і життя інших, що є одним з кроків до здорового, щасливого суспільства. Стосовно вміння практикуючого психолога розв'язувати різнопланові життєві ситуації відомий український вчений І.Д. Бех наголошує, що це є «важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою має виявлятися у всіх видах кваліфікованої праці».

Література:

1. Мухина С. А., Соловьєва А. А. Современные инновационные технологии обучения. М. : ГЭОТАР - Медиа, 2016. 360 с.
2. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии. Киев. «Магістр - S», 1997. 125 с.
3. Стариков І. М. Психологія взаєморозуміння у конкретних ситуаціях. Миколаїв: Видавець Прокопчук Т. Ю., 2012. 290 с.

**ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СХИЛЬНИХ ДО
ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ РАНЬОГО
ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

А.О. Лісневська

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

Інформаційне суспільство характеризується технологізацією всіх сфер життя та створенням глобального інформаційного простору. Особливої цінності набуває рух інформації, нові засоби зв'язку, віртуальна реальність. Оскільки найбільш чутливими до нововведень є діти і молодь, особливо актуальною стає проблема їх адаптації до життя в такому суспільстві.

Одним із проявів недостатньої адаптованості дітей та молоді до умов інформаційного суспільства є їхня схильність до залежності від мережі Інтернет. Наразі відсутній чіткий перелік критеріїв, на підставі яких можна однозначно стверджувати, що особа є залежною від Інтернету. Поширеною є думка, що про Інтернет-залежність можна говорити тоді, коли для людини Інтернет перетворюється із засобу досягнення певних цілей на спосіб життя [4, с. 268]. Докладно вивчені особистісні передумови, які сприяють виникненню схильності до Інтернет-залежності: індивідуально-типологічні властивості, емоційні стани, самооцінка і самоприйняття, характер спілкування з однолітками тощо [2, с. 99-102]. Проте недостатньо вивченою є зумовленість схильності особистості до Інтернет-залежності її психологічною безпекою. Надалі ми будемо виходити з того, що психологічна безпека – це базове переживання захищеності, що забезпечує цілісність особистості як активного соціального суб'єкта в мінливих умовах середовища [1, с. 197]. Оскільки юнацький вік є вирішальним для закріплення Інтернет-адикції в період дорослості [4, с. 273], було вирішено звернути увагу саме на представників цієї вікової групи. Загалом було опитано 72 старшокласника (учні 10-х і 11-х класів ЗНЗ №33 м. Чернігова), з них 28 хлопців і 44 дівчини.

У дослідженні були використані Тест К. Янг на виявлення Інтернет-залежності та методика «Шкала базисних переконань особистості» (адаптація М. Падун і А. Котельникової). Крім того, досліджуваних просили оцінити за допомогою десятибальної шкали, наскільки вони

почуваються безпечно в навколишньому світі, де 1 – «почуваюся безпечно; відчуття небезпеки не виникає», а 10 – «почуваюся небезпечно; відчуття небезпеки «зашкалює».

Аналіз отриманих результатів показав, що серед опитаних осіб раннього юнацького віку лише 20,8% мають схильність до Інтернет-залежності. Усі інші старшокласники (79,2%) є звичайними користувачами Всесвітньої Мережі, які час від часу використовують Інтернет для навчання та розваг, спілкуються з друзями в соціальних мережах або звертаються до його неосязних баз даних за будь-якою необхідною в буденних справах інформацією. Водночас занепокоєння викликають схильні до Інтернет-залежності старшокласники, оскільки ранній юнацький вік – це період, коли інтенсивно формується ідентичність особистості та розпочинається її інтеграція в суспільство. Отже, надмірна концентрація старшокласника на віртуальному світові може як сповільнити процеси його особистісного становлення й самовизначення, так і сформувати в нього дезадаптивні способи взаємодії з навколишнім світом.

Для того щоб розкрити, наскільки схильність особистості до Інтернет-залежності в ранньому юнацькому віці пов'язана з її відчуттям безпеки в навколишньому світі, було проведено кореляційний аналіз відповідних даних. Було встановлено статистично достовірний позитивний кореляційний зв'язок між показником схильності осіб раннього юнацького віку до Інтернет-залежності та їх відчуттям безпеки в навколишньому світі ($r = 0,376$ при $p \leq 0,01$).

Отриманий кореляційний зв'язок свідчить про те, що схильні до Інтернет-залежності старшокласники почуваються більш розгубленими та менш захищеними в навколишньому світі, ніж їхні не схильні до Інтернет-залежності однолітки. Відповідно до того, який зміст має поняття «психологічна безпека», можна припустити, що вони мають певні труднощі, пов'язані з інтеграцією в безпосереднє соціальне середовище, вибудовуванням своїх особистих кордонів при здійсненні соціальної взаємодії, збереженням цілісності своєї особистості при виникненні складних життєвих ситуацій. При появі загроз у мікросередовищі, в якому здійснюється їхня життєдіяльність, таким особам важче зберігати психічну рівновагу, захищати свої інтереси, опиратися несприятливим впливам, долати життєві труднощі. Як наслідок, такі особи потребують більш безпечного та більш передбачуваного середовища, який може надати їм Інтернет-простір. Можливість самостійно обирати діяльність, формувати коло свого спілкування, контролювати тривалість та інтенсивність комунікацій зі співрозмовниками сприяє підтримці стабільності їх психічного стану, збереженню внутрішньої цілісності, зростанню впевненості в собі.

Психологічна безпека розуміється як складно організоване утворення. Так, Н. Кора виділяє когнітивний, мотиваційно-смісловий, емоційно-вольовий, активно-діяльнісний критерії психологічної безпеки [3, с. 117-120]. Оскільки особливий інтерес становить те, яке бачення світу мають схильні до Інтернет-залежності особи раннього юнацького віку, та як вони оцінюють себе як суб'єктів взаємодії зі світом, було вирішено детальніше дослідити саме мотиваційно-смісловий критерій психологічної безпеки, який розкривають базисні переконання особистості, що уособлюють її імпліцитні уявлення про навколишній світ, власне Я в цьому світі та способи взаємодії між Я і світом.

Подальший кореляційний аналіз даних показав статистично достовірні кореляційні зв'язки між показниками відчуття безпеки в навколишньому світі і такими базисними переконаннями особистості старшокласників, як «Доброзичливість» ($r = -0,372$ при $p \leq 0,01$), «Образ Я» ($r = -0,349$ при $p \leq 0,01$), «Удача» ($r = -0,326$ при $p \leq 0,01$).

Отже, виявлено, що недостатнє відчуття безпеки в навколишньому світі в осіб раннього юнацького віку поєднується з їхнім настороженим ставленням до світу та до інших людей. Такі особи мають деякі сумніви щодо того, що у світі більше добра, ніж зла, та що світові можна безпечно довіряти. Те ж саме стосується й ставлення до інших людей. Такі особи дещо скептично ставляться до слів, вчинків, намірів тих, хто їх оточує. Вони вважають, що іншим людям загалом не варто довіряти. Така відстороненість, навіть деяка ворожіть до світу та до інших людей закономірно позначається на прагненні таких осіб так вибудувати свою взаємодію зі світом, щоб почуватися максимально комфортно і захищено. І такі можливості знову ж таки надає їм Інтернет-простір.

Також встановлено, що недостатнє відчуття безпеки в навколишньому світі в осіб раннього юнацького віку є пов'язаним з деякими їхніми переконаннями щодо цінності власного «Я». Такі особи мають сумніви щодо того, що вони й справді хороші люди, варті поваги та любові. Також їм властива невисока оцінка себе як людини удачливої, таланитої. Як наслідок, складається образ людини, якій не варто очікувати безкорисливої прихильності, турботи, співчуття від світу та від інших людей, оскільки вона має якісь вади, недосконалості, а тому приречена на те, щоб не перемагати, а задовольнятися тим, що є. Відтак така особа має мало шансів бути помітною в реальному світі, на відміну від світу віртуального.

Отже, отримані в ході дослідження результати вказують на те, що недостатнє відчуття безпеки в навколишньому світі є однією з внутрішніх передумов формування в осіб раннього юнацького віку схильності до Інтернет-залежності. Вона ґрунтується, зокрема, на їхніх уявленнях про невисоку дружелюбність світу та інших людей і про низьку значущість власного «Я».

Література:

1. Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности. *Вестник Чувашского университета*. 2013. № 4. С. 196–202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti> (дата звернення: 14.08.2019).
2. Егоров Ф.Ю. Нехимические зависимости. Санкт-Петербург, 2007. 190 с.
3. Кора Н.А. Критерии, показатели и уровни развития личностной безопасности студенческой молодежи. *Вектор науки ТГУ*. 2012. №3(10). С. 117–120. URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media70423/37_kora.pdf (дата звернення: 14.08.2019).
4. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навчальний посібник / За ред. Л.А. Найдъонової, О.Т. Боришпольця. Київ, 2010. 440 с.

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК АРТ-ТЕРАПІЇ В ТРЕНІНГАХ КОМАНДОТВОРЕННЯ

О.В. Літвінова

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології, педагогіки та філософії

Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського

На сьогоднішній час уміння працювати в команді є невід'ємною соціальною компетенцією особистості, яка прагне успішно функціонувати в будь-якому колективі та отримувати позитивні результати від своєї діяльності, це з одного боку. З іншого боку – ефективність діяльності організації, її конкурентоспроможність, швидкість реагування на постійні соціально-економічні, політичні виклики залежить від психологічного клімату, психологічної згуртованості, від можливості певної сукупності людей перетворитися на команду, із своїми нормами і правилами існування, спільною історією та традиціями, спільними цілями та взаємодоповнюючими та взаємозамінними функціями. Виходячи з цього, керівництво не повинно ігнорувати психологічну складову розвитку будь-якої групи (освітнянської, виробничої, політичної, бізнес-групи тощо), адже використання психологічних практик дозволить розвинути емоційну та ділову згуртованість членів групи, сформувати почуття «Ми», підвищити кадровий та виробничий потенціал членів колективу.

В. Горбунова, аналізуючи процеси командотворення, ґрунтуючись на підходах вітчизняних науковців – Г. Ложкіна, Л. Карамушки, В. Казміренко, В. Третьяченко дає таке визначення команди – «це мала група, що вирізняється позитивною синергією спільної консолідованої діяльності, орієнтованої на розв'язання командних задач...на засадах компетентності, рольової доцільності та взаємно розподіленої

відповідальності...що дає можливість відчувати психологічний комфорт та особистісне зростання» [1, с. 19].

Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному і корекційному впливі мистецтва на суб'єкта і проявляється в реконструкції психотравмуючої ситуації за допомогою художньо-творчої діяльності, виведенню переживань, пов'язаних із нею у зовнішню форму через продукт художньої діяльності, а також створенні нових позитивних переживань, народженні креативних потреб та засобів їх задоволення [2]. Застосування технік арт-терапії в тренінгах командотворення сприяє тому, що в ситуації групової роботи члени групи створюють новий творчий продукт, отримуючи результат групової діяльності, який насичує кожного позитивними емоціями. В процесі виконання арт-терапевтичних технік кожен може проявити свою креативність, творчість, відповідальність за результат як індивідуальної, так і групової роботи. Арт-терапія дозволяє обійти свідомі бар'єри, виявити свою істину сутність, побачити членів групи в різних образах. Дієвими в рамках таких тренінгів будуть різноманітні види та форми арт-терапії, головне – це креативність та досвідченість тренера, іноді його провокативність, що дозволить учасниками відчувати себе комфортно та безпечно, отримати позитивний досвід і головне, створить ситуацію спільної діяльності.

Наведемо декілька арт-терапевтичних технік, що будуть ефективними в тренінгах командотворення.

Техніка «Казкова автобіографія» – в даній техніці використані елементи казкотерапії, бібліотерапії, групової дискусії. *Мета:* налагодження групової взаємодії, розвиток згуртованості групи, позитивного настрою групи, творчого мислення, розуміння індивідуальних властивостей членів групи, їхнього потенціалу, мотивів поведінки. *Необхідні матеріали:* листи формату А4, краски, олівці. *Інструкція:* кожному учаснику групи необхідно обрати будь-якого казкового персонажа, модифікувавши його ім'я, наприклад, «Колобок – Многобок», «Белоснежка – Делоснежка», «Алиса – Мелисса» і т.ін. Протягом 15 хвилин потрібно написати автобіографію обраного героя, звертаючи увагу на головні моменти його життя та його якості. Потім учасникам групи потрібно об'єднатися в міні-групи по три – п'ять осіб, назвати своїх героїв, обговорити в групах свої автобіографії, виокремити з автобіографій по три особистісні якості героїв, які важливі для командної діяльності, постаратися знайти щось подібне в розповідях кожного учасника групи. Потім необхідно уявити, що всі учасники групи – це одна команда, одна організація і необхідно обрати кожному з членів, згідно з їхніми особистими якостями із автобіографії напрям роботи, за що конкретно ця людина може відповідати. Закінчується вправа презентацією кожної мікрогрупи, даючи назву своєму колективу і знайшовши напрям

їхньої діяльності. Можна також запропонувати намалювати логотип даної організації, прописати її місію.

Техніка «Спільний дім» – використовуються елементи ізотерапії, групової дискусії. *Мета:* діагностика рівню згуртованості групи, творчий розвиток, вміння працювати в групі і досягати спільної мети. *Необхідні матеріали:* лист формату А1, поділений навпіл, краски, олівці, скотч. *Інструкція:* вся група поділяється на дві підгрупи, кожній з них потрібно намалювати половину дома, а потім з'єднати свої половини, отримавши спільний дім. На початку виконання завдання групи можуть протягом п'яти хвилин обговорити необхідні питання, потім обговорення заборонені. Кожна підгрупа малює половину дома, потім листи скріплюються скотчем і відбувається обговорення виконаного завдання. Дана техніка дозволяє зрозуміти, наскільки члени колективу можуть домовлятися один з одним, як вони взаємодіють один з одним, як поділяються ролі в групі, чи дійсно групі притаманна командна робота і чи зможуть вони досягти спільного результату.

Техніка «Тотем» – використовуються елементи ізотерапії, метафоричні асоціативні карти. *Мета:* наповнення психологічним ресурсом, групова взаємодія, діагностика поведінкових стратегій учасників. *Необхідні матеріали:* аркуші паперу (формат А4, А1), олівці, крейда, картки з зображеннями тварин. *Інструкція:* Карти із зображенням тварин розкладаються на столі перед учасниками, їм пропонується обрати картку із зображенням тієї тварини, яку учасник хотів би бачити в якості тотема. Обрану картку потрібно покласти на лист формату А4 і намалювати навколо картки місце проживання тварини, використовуючи олівці, або крейду. Коли індивідуальні рисунки готові, на аркуші формату А1 всім учасникам необхідно перейти від індивідуальної позиції до групової. Всі кладуть на лист свої картки з тваринами і домальовують його місце проживання, прагнучи повторити те, що було в індивідуальній роботі. Потім обговорення результатів, рефлексія. В процесі роботи тренер фіксує, чи можуть учасники групи аналізувати спільне завдання, як розподіляються ролі, як кожен учасник може інтегрувати власну позицію в групову, як відбувається процес обговорення, які емоції проявляють учасники під час виконання групової частини завдання.

Отже, наведені техніки не претендують на те, щоб при їх використанні було чітко дотримання інструкції, адже арт-терапія передбачає постійну творчість, нові ідеї, виходячи із запиту, складу учасників, етапів розвитку групи, процесу групової динаміки. Групові арт-терапевтичні техніки дозволяють зануритися в світ творчості, нових ідей, відкинути контроль і проявити свою унікальну особистість. Використання арт-терапевтичних технік в тренінгах командотворення дозволяє розвинути соціальні навички, вчить взаємній підтримці та сумісному вирішенню спільних проблем,

дозволяє засвоювати нові ролі і проявляти латентні якості особистості, підвищує самооцінку, розвиває навички прийняття рішень.

Література:

1. Горбунова В. В. Психологія командотворення. Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.
2. Пурнис Н. Е. Арт-терапия в развитии персонала. СПб. : Речь, 2008. 176 с.

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ДИТИНСТВІ

О.М. Лось

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти,
Херсонський державний університет*

Період дошкільного дитинства – це період, коли закладаються і формуються найбільш глибокі шари психіки, що позначаються на подальшому розвитку особистості. Психосексуальна диференціація самим інтимним чином вплетена в канву цього періоду. Процес психосексуального розвитку дитини характеризується загальними закономірностями, що зберігаються протягом усього життя. Сексуальна поведінка та мотивація тісно пов'язані з віком, фізичним та соціальним розвитком дитини. Психосексуальний розвиток – є одним з аспектів онтогенезу (розвитку людини від народження до смерті). Він тісно пов'язаний із загальним біологічним розвитком організму дитини, особливо із статевим дозріванням та подальшою зміною статевої функції.

З огляду на це, періодизації психосексуального розвитку в дитинстві є фундаментальною проблемою сьогодення, оскільки через визначення періодів психосексуального розвитку, виявленням закономірностей переходів від одного періоду до іншого можна пізнати, раціонально задіяти рушійні сили психосексуального розвитку. Від цього залежить стратегія виховання і навчання підростаючого покоління [2].

Моделюючи стратегію психосексуального виховання дошкільників, треба знати загальні властивості психічного розвитку дітей та особливості його вікових етапів.

Основними властивостями психосексуального розвитку вважають наступні:

- незворотність, як здатність до накопичення змін;
- спрямованість, як підпорядкованість єдиній, внутрішньо взаємозв'язаній лінії розвитку;

- закономірність, як здатність до відтворення однотипних змін у різних людей [1; 2].

Розвиток дитини з перших днів життя – це розвиток конкретного хлопчика або дівчинки. Це шлях від перших біологічних, вітальних потреб до духовних інтересів. Залежна від середовища дитина поступово виділяє себе в ньому, усвідомлює свої фізичне та психічне Я, починає усвідомлювати та диференціювати свої відчуття та емоції.

Стать – це перша категорія, в якій дитина усвідомлює себе як індивідуальність. На перших кроках це суцільно номінальне значення: дитина знає свою стать, але чому це так вона пояснити не може. Але треба враховувати, що у різних культурах та в різні часи ці ознаки неоднакові.

В динаміці формування статевих ролей і статевої ідентичності у дошкільнят можна виділити три основні періоди [2]:

Період статевих відмінностей (приблизно три роки). Наприкінці третього року життя діти знають свою стать, розрізняють в цьому відношенні інших людей, знають про деякі відмінності у вимогах до ігор, стилю поведінки хлопчиків і дівчаток. В цей період йде інтенсивне освоєння статевих ролей, яке забезпечується роз'ясненнями дорослих і їх реакцією на відповідність або невідповідність поведінки дитини.

Період номінативної статі (3-4 роки). Формуються первинна статева категоризація та первинне засвоєння статево рольових уявлень. Ці процеси відбуваються через ідентифікацію фізичної автономії і не мають початково сексуального забарвлення. Діти дізнаються про свої руки, ноги, очі, осягають їх функції і навчаються пов'язувати з ними тілесні відчуття. Так само вони дізнаються і про статеві органи, порівнюють свою тілесну будову з будовою інших людей, включаючи помічені відмінності в систему категоризації статі. В цьому віковому періоді діти ставляться до тілесного низу і пов'язаним з ним функціям як до речей цілком природнім. Видільні функції організму ще не викликають огиди. Вигляд чужих статевих органів може викликати здивування, заздрість, захоплення, навіть страх, але ніколи – відразу.

Період статево рольової ідентифікації (4 – 6 років). Формується здатність зростаючої особистості орієнтуватися в особливостях поведінки та ролей хлопчиків і дівчаток, керуватися у своїх діях моральними нормами, цінувати свою статево належність, налагоджувати гармонійні взаємини з оточуючими. З виникненням в дитячій діяльності сюжетно-рольових ігор, ці процеси набувають характеру соціосексуальних (ігри «мама – тато», «лікар»), які містять також елементи навчання експресивно-тілесної комунікації. Батькам і вихователям треба пам'ятати, що до 5-6 років активно формується система статевої ідентичності дошкільника [2; 3].

Аналізуючи вікові періоди психосексуального розвитку, виявляється актуальним питання про необхідність психосексуальної освіти дитини вже у дошкільному періоді [1]. Слід наголосити, що знання про статеві відносини дитина може отримати двома шляхами: перший – це хаотичний, або неконтрольований. Інформація набувається спадково через ТВ канали, інтернет, спеціальну літературу, при спілкуванні з однолітками. Дев'яносто відсотків дітей дізнаються про відмінності статей та сексуальних відносинах від ровесників та друзів. Ця інформація настільки неточна, наскільки відверто-натуралістична. Другий шлях – це цілеспрямована сплановане отримання знання через виховання. Всі засоби, що мають за спеціальну мету ознайомлення підростаючого покоління в цілому або конкретної дитини із статевістю та сексуальністю, це є психосексуальною освітою в структурі виховання.

Виражені обмеження або блокування цієї специфічної частини психосексуального розвитку в дитинстві є стресогенними чинниками, які мають негативний вплив на психічне здоров'я дитини. Тобто, якщо на любуому з вищезазначених етапів розвитку, дитина не отримує повної зрозумілої інформації про своє тіло, свою статеву належність, не відтворить в ігровій діяльності рольові та тілесно-комунікативні функції, це може привести до виникнення неврозів, невротичних переживань, підвищеної тривожності, страхів, невпевненості у собі, надмірної вразливості тощо. Все це є проявами психічного нездоров'я дитини [4].

Психічне здоров'я дитини характеризується її здатністю успішно регулювати свою поведінку і діяльність відповідно до загальноприйнятих норм і правил, активно розвиватись як особистість.

Зрозуміло, що кожний віковий період має свої норми психічного здоров'я. Варто зазначити, що в дошкільному та молодшому шкільному віці слід говорити про норму психічного здоров'я дитини, що активно розвивається як особистість. Наголосимо, що поняття «психічне здоров'я» в жодному разі не вичерпується медичним аспектом. Експерти Всесвітньої організації охорони здоров'я визначають психічне здоров'я особистості за такими основними критеріями:

- ставлення дитини до самої себе;
- ставлення до інших людей;
- здатність справлятися з вимогами життя.

Психічно здорова дитина характеризується гармонійністю розвитку, урівноваженістю, адаптивністю, а також духовністю, орієнтацією на саморозвиток і самоактуалізацію. Гармонійний особистісний розвиток і фізичне здоров'я сприяють успішній адаптації дитини в соціумі [4].

Психологічний аспект статевого виховання повинен забезпечити зв'язок установок, які формуються у дитини в процесі цього виховання, з проблемами здоров'я в цілому, в тому числі психічного та сексуального

здоров'я. Сексуальне здоров'я визначається як комплекс соматичних, пізнавальних, емоційних та соціальних аспектів життя людини.

Статеве виховання в період дошкільного дитинства насамперед передбачає навчання дитини особистої гігієни, адекватної поведінки, ознайомлення з особистісними кордонами. Тому психологічною метою та завданням статевого виховання є допомога підростаючому поколінню у формуванні психосексуального здоров'я як необхідного аспекту здоров'я в цілому. Тож, впровадження сексуального виховання в нашій країні це вагомий внесок у виховання покоління з високими цінностями та повагою до себе та інших.

Література:

1. Имилинский К. Сексология и сексопатология: Пер. с польск. М. : Медицина, 1986. 424 с.
2. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей: Медико-психологические аспекты. Изд. 2-е, перераб. и доп. Л.: Медицина, 1988. 160 е., ил.
3. Калуга В.Ф. Приречена сексуальністю. Проблема ідентичності людини з огляду на її сексуальну природу : [монографія]. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. 488 с.
4. Ткалич М. Г. Гендерна психологія: Навч. посіб. К: Академвидав, 2001. 248 с.

ДО ПРОБЛЕМИ РОБОТИ З ПСИХОЛОГІЧНИМИ БАР'ЄРАМИ В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

Лю Янь

*аспірант кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського»*

Проблема вивчення психологічних бар'єрів в творчості найбільше розкрита в зарубіжній науці, проте останнім часом отримала значну актуальність і у вітчизняній науці. Так, серед зарубіжних вчених означеною проблемою займались Т. Дембо, А. Холл, П. Хілл та ін., а у вітчизняній науці розкривається в роботах А.В. Антонова, Б.М. Кедрова, А.В. Массанова, Я. О. Пономарьова, Р.Х. Шакурова та ін. Вчені в своїх роботах розглядають поняття психологічного бар'єру, його види та особливості подолання. В психологічній науці як зовнішні та внутрішні перешкоди, які чинять спротив проявам життєдіяльності суб'єкта, його активності [1; 3]. Науковці виокремлюють наступні види психологічних бар'єрів: внутрішні та зовнішні бар'єри (за Т. Дембо), пізнавально-психологічний бар'єр (за Б.М. Кедровим), ціннісно-орієнтаційний бар'єр,

бар'єр невизначеності, предметно-перетворювальний бар'єр та бар'єр дефіцити уваги (за Р.Х. Шакуровим), бар'єр «невіра у власні сили», «функціонально-мисленнєві» та семантичні бар'єри (за А.В. Антоновим), перцептуальні, інтелектуальні та емоційні перешкоди (А. Холл). Проте, найменш вивченою є проблеми психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей в молодшому підлітковому віці та їх подолання. Отже, метою нашого дослідження є вивчення особливостей прояву психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків та розробка програми психологічного тренінгу з їх подолання в умовах рекреаційного закладу.

В ході теоретичного аналізу літератури було з'ясовано, що серед найбільш сприятливих вікових періодів з розвитку творчих здібностей виступає є підлітковий вік. Це обумовлено такими рисами особистості в означеному віці: ризикованість, невдоволення собою, бажання виділитися, цікавість, самодостатність, почуття краси, незалежність, активність, ініціативність, мотивація досягнення, самостійність, працьовитість. Також, серед умов розвитку творчих здібностей у підлітковому віці є саме оздоровчий період в дитячих рекреаційних закладах (за О.М. Грек, І.Н. Дворніковою, А.В. Массановим, С. М. Симоненко) [2]. Це пов'язано з тим, що в новому середовищі молодші підлітки отримують нові враження, стають більш самостійними, у них з'являється ситуація вільного вибору дій та вчинків, форм творчої діяльності, змінюється звичний спосіб життя і діяльності, що сприяють саморозвитку особистості. Виходячи з цього нами було розроблено програму діагностики психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей та тренінг з їх подолання в молодшому підлітковому віці в умовах рекреаційного закладу.

До комплексу психодіагностичних методик входили наступні: 1) методики, що спрямовані на діагностику структурних компонентів творчих здібностей – методика П.Торренса, методика С.Медника, опитувальник креативності особистості Г. Девіса, самооцінка творчих здібностей (О.Тунік); 2) методики, що діагностують особистісні характеристики – методика багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла (дитячий варіант) в адаптації Е.М. Олександровської, шкала особистісної тривожності О.М. Прихожан, самооцінка впевненості у собі, авторська анкета діагностики психологічних бар'єрів творчих здібностей молодших підлітків (А.В. Массанов, Лю Янь). У проведенні дослідження брало участь 150 молодших підлітків 10-12 років, які відпочивали в ДП УДЦ «Молода гвардія».

Одержані результати дозволили встановити, що у молодших підлітків 10-12 років серед структурних компонентів креативності найвищі оцінки одержав показник продуктивності висунення візуальних гіпотез ($X_{cp}=0,68$), вище середнього рівень має показник конструктивної активності

($X_{cp}=1,88$), середній рівень розвитку виявлено за показником вербальної оригінальності ($X_{cp}=1,32$), нижче середнього виявлені рівні за показниками візуальної оригінальності ($X_{cp}=0,78$) та категоріальної гнучкості ($X_{cp}=0,37$). Виявлено рівень розвитку креативності як якості особистості у досліджуваних: серед 10-річних підлітків 66% досліджуваних мають низький рівень, 34% досліджуваних мають середній рівень; серед 11-річних підлітків 64% досліджуваних мають низький рівень, у 36% досліджуваних – середній рівень розвитку; серед 12-річних 52% досліджуваних мають низький рівень, середній рівень розвитку мають 40% досліджуваних, високий рівень розвитку мають 8% досліджуваних. Вивчення структурних компонентів творчих здібностей у молодших підлітків дозволило встановити, що найбільш виражений показник у досліджуваних є допитливість (10 років $X_{cp}=12,96$, 11 років $X_{cp}=15,4$, 12 років $X_{cp}=14,56$). Але у підлітків 10 років на другому місці за результатами є показник складності ($X_{cp}=11,04$), третім є показник ризику ($X_{cp}=11,04$), останнім є показник уяви ($X_{cp}=10,64$). У досліджуваних 11 років другим за результатами виступає показник уяви ($X_{cp}=10,96$), та майже однакові результати за показниками ризику ($X_{cp}=10,56$) та складності ($X_{cp}=10,48$). У підлітків 12 років: другим за результатами є показник ризику ($X_{cp}=13,6$), третім виступає показник складності ($X_{cp}=12,16$), найнижчі результати за показником уяви ($X_{cp}=10,88$). Доведено, що протягом вивчаемого віку відбувається зростання структурних компонентів творчих здібностей (при $p<0,05$).

Досліджені індивідуально-психологічні характеристики молодших підлітків та встановлено, що досліджуваних 10 років найбільш високі значення є за показниками сміливість, практичність, оптимізм, найнижчі результати виявлені за показниками впевненість у собі, емоційна стійкість, незалежність, сумлінність, самоконтроль. У досліджуваних 11 років високі значення за показниками сумлінності, практичність, оптимізм, низькі значення за показниками впевненості у собі, незалежності, розсудливості. У досліджуваних 12 років було виявлено достатньо високі значення за показниками сміливості та практичності, достатньо низькі значення за показниками емоційної стійкості, незалежності та самоконтролю. Також з'ясовано, що у досліджуваних 10-12 років переважає середній ступінь впевненості у собі, переважає нормальний та дещо завищений рівень загальної тривожності. Щодо виявлення психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей молодших підлітків зазначимо, що у 21% досліджуваних виявили психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей. Найбільш вираженими є невпевненість у собі, сумніви у своїх можливостях, незацікавленість, страх зробити помилку, небажання ризикувати, тобто розвитку творчих здібностей у досліджуваних можуть заважати зазначені психічні стани, які базуються на особистісних факторах.

Вивчення взаємозв'язків між показниками творчих здібностей та індивідуально-особистісними характеристиками у молодших підлітків дозволило виявити наступні властивості особистості, що зумовлюють психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей. У досліджуваних віком 10 років це сумлінність, безпечність, шкільна та загальна тривожність; у досліджуваних 11 років – сумлінність, невпевненість у собі, мрійливість, шкільна, самооціночна, міжособистісна та загальна тривожність; у досліджуваних 12 років – емоційна нестійкість, розсудливість, інтроверсія, невпевненість у собі, песимізм.

На основі одержаних результатів нами було розроблено програму з подолання психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків в умовах рекреації. Програма складається з двох блоків: 1) проведення діагностики на виявлення психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей та розробленого психологічного тренінгу в рамках психологічного супроводу підлітків; 2) створення умов для розвитку та реалізації творчих здібностей у рекреаційному закладі, а саме, напрямками діяльності педагогів-організаторів в рамках педагогічного супроводу є заохочення підлітків відвідувати у таборі творчі гуртки, брати участь у конкурсах, різноманітних іграх, участь в концертах, дебатах. Основними завданнями розробленого психологічного тренінгу з подолання психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків є: 1. Робота з емоційними бар'єрами у творчості (зниження рівня тривожності і страху, підвищення самооцінки і розвиток впевненості в собі, робота з сумнівами); 2. Робота з креативними бар'єрами (розвиток творчого мислення, розвиток адекватної самооцінки, підвищення почуття відповідальності,); 3. Створення оптимальних можливостей і умов розвитку особистісного та інтелектуального потенціалу молодшого підлітка. Розроблений тренінг розрахований на групову роботу з молодшими підлітками 10-12 років. Максимальна кількість учасників тренінгової групи не повинна перевищувати 12. Тренінгові заняття розроблені з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших підлітків.

Проведено апробацію розробленого тренінгу з подолання психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків в умовах рекреації та визначено, що відбулося зростання рівня самооцінки та впевненості у собі, зниження рівня міжособистісної та загальної тривожності, підвищення рівня структурних компонентів творчих здібностей. Також це підтверджено статистично значущими відмінностями в оцінках за означеними показниками до та після проведення розробленої програми ($p < 0,05$), що вказує на ефективність розробленої програми з подолання психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків.

Література:

1. Массанов А. В. Связь творческого потенциала и психологических барьеров личности. *Наука і освіта*, 2007. №4–5. С. 108–112.
2. Рекреційна психологія дитинства: теорія і практика. Кол. монографія. / За загальною редакцією С.М.Симоненко. К. : «Центр учбової літератури», 2017. 516 с.
3. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности. *Вопросы психологии*, 2001. № 1. С. 3-18.

**ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ, СХИЛЬНИХ ДО
ПЕРЕЖИВАННЯ ЗАЗДРОСТІ**

Л.О. Ляховець

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

У сучасній психологічній науці спостерігається тенденція до збільшення кількості досліджень, присвячених вивченню окремих аспектів соціальної поведінки в умовах інформаційного, відкритого, кризового соціуму, який у різні способи декларує ознаки матеріальної нерівності, спонукає молодь до міжособистісних порівнянь й не завжди обґрунтованої конкуренції, породжує заздрість до статків, якості життя, рівнів свободи інших.

Аналіз сучасних наукових розвідок свідчить про відсутність єдиного підходу до феноменології заздрості. Так, залежно від теоретико-методологічних позицій дослідників поняття «заздрість» тлумачиться, зокрема, як: неприязне, вороже ставлення (В. Лабунська, Р. Шаміонов); соціально-психологічне ставлення, деструктивне по своїй суті (Т. Бескова); соціально-психологічна риса особистості (Л. Дяченко, М. Кандилович); почуття зі складною структурою і чітким вектором (Є. Ільїн); особлива форма тривоги (А. Ребер); особлива форма фрустрації (Л. Архангельська, І. Котова); прояв комплексу неповноцінності (У. Лукан, К. Муздибаєв); спосіб психологічного захисту (Н. Дмитрієва); прояв мотивації досягнення (С. Головін, О. Соколова); ознака незрілої особистості (О. Бондаренко, Ю. Щербатих) та ін. Але, наразі залишається маловивченим питання детермінант заздрості: і якщо зовнішня детермінація розкривається більшістю вищезазначених авторів, то внутрішня фрагментарно розглядається небагатьма з них (Т. Бесковою, О. Гончаровою, Н. Горшеніною, А. Лісовенко та ін.), що й зумовило вибір теми роботи.

В основу нашого дослідження покладено визначення заздрості Т. Бескової: заздрість – це соціально-психологічне ставлення особистості, супроводжуване комплексом негативних емоцій, зниженням самооцінки, бажанням прямо чи непрямо нівелювати виявлені переваги інших, і

реалізоване у послідовній соціальній поведінці [1, с. 58]. Авторка виділяє два типи заздрісного реагування на переваги Іншого: заздрість-неприязнь (її переживання супроводжується почуттями злостивості, гніву, роздратування, ненависті стосовно того, хто домігся більшого) і заздрість-зневіра (супроводжується почуттями образи, досади, смутку, відчаю, переживанням «незаслуженої, непереборної обділеності») [2, с. 46].

Більшість вчених наголошує на деструктивному впливові заздрості на особистість та її соціальні контакти. На емоційному рівні заздрість виявляється у роздратуванні людини з приводу власної неповноцінності. На активному поведінковому рівні – у непереборному бажанні зашкодити об'єкту чи суб'єкту заздрості; на пасивному поведінковому рівні – призводить до апатії [5]. Конструктивність заздрості полягає у прагненні конкурувати не тільки з Іншим, але і з самим собою (колишнім), так активізується власний ресурс людини [3].

Самоствалення – міцно пов'язане з пізнавальною та моральною сферами особистості й посідає центральне місце у психологічній регуляції діяльності. Через раціональне ставлення до себе молода людина може реально впливати на хід свого життя і життя інших, розумно організовувати цей процес, передбачати життєві події та їх результати. Водночас самоствалення виступає однією з внутрішніх передумов виникнення заздрості як щодо окремої особи, так і до цілих соціальних груп. Особливої уваги розвиток самоствалення вимагає в юнацькому віці, оскільки одночасно перебігають напружені процеси формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, гуманізму. Крім того юнаки ставляться занадто вимогливо і критично як до себе, так і до оточуючих, що надає додаткової своєрідності й специфіки їх переживанню почуття заздрості.

Компонентами самоствалення є: самовпевненість, самокерування, відображене самоствалення, самоцінність, самоприйняття, аутосимпатія, внутрішня конфліктність, самозвинувачення, а також соціальне «Я», комунікативне «Я», фізичне «Я», рефлексивне «Я», океанічне «Я».

Мета дослідження: вивчення особливостей самоствалення студентів різної статі, схильних до прояву заздрості-неприязні і заздрості-зневіри.

У дослідженні використовувався наступний діагностичний інструментарій: 1) «Методика дослідження заздрісності особистості» Т. Бескової; 2) особистісний опитувальник «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда; 3) «Методика дослідження самоствалення» С. Пантелєєва, В. Століна; 4) «Методика дослідження самооцінки» Т. Дембо, С. Рубінштейн (модиф. А. Прихожан). Обробка отриманих даних здійснювалася за допомогою методів математичної статистики (підраховувалися коефіцієнти кореляції за методами Пірсона та Спірмена і непараметричний U-критерій Мана-Уїтні).

Дослідження проводилося на базі Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, у ньому брали участь 62 студенти психолого-педагогічного факультету денного та заочного відділень, віком від 18 до 23 років. Формування вибірки мало не випадковий характер: на думку К. Муздибаєва, представники саме цієї вікової групи демонструють максимальну чутливість до проявів заздрості, через зростання вимог до власної загальної успішності у значущих сферах життя (зокрема, в освітній і професійній), а також через усвідомлення невідповідності високої мотивації досягнень та низької конкурентоспроможності на ринку праці [4, с. 49].

Результатом проведення першого етапу дослідження виступив поділ студентів (загальної вибірки, з урахуванням їх статі) на групи, відповідно до *типу переживання заздрості* (табл. 1).

Таблиця 1

Результати розподілу студентів відповідно до типу переживання заздрості (n = 62 особи)

№ п/п	Тип заздрості	%	Стать	
			Чоловіки (n=31)	Жінки (n=31)
1	Заздрість-неприятність	46,8%	33,9%	16,1%
2	Заздрість-зневіра	53,2%	12,9%	37,1%
Всього:		100%	46,8%	53,2%

Отже, більшість опитаних студентів схильна переживати стан заздрості-зневіри (53,2%), який супроводжується виникненням емоцій образи, розпачу, смутку, відчаю. У поведінці молоді проявляється внутрішня невпевненість у собі, що іноді супроводжується зовнішньою агресивністю, заздрістю, розв'язністю (переважно стосовно тих людей, яким вдалося досягти більшого успіху у житті). Такі особи почуваються невпевненими, скривдженими, безсилимими щось змінити свідомо ігноруючи реальні можливості, які спонукують їх до прояву самостійності.

Менша частка студентів схильна переживати домінуючий стан заздрості-неприятності (46,8%), відчуваючи злостивість, гнів, роздратування; це явно демонструється більш успішним оточуючим. Таким особам властиве бажання перевершити Іншого у будь-який спосіб, задля чого застосовуються активні дії.

Крім того, було встановлено, що респонденти чоловічої статі більш схильні переживати заздрість-неприятність, а жіночої статі – заздрість-зневіру.

На другому етапі дослідження вивчалися *особливості самоствавлення* студентів, схильних до переживання заздрості-неприятності і заздрості-зневіри. Отримано наступні результати:

– студенти з вираженою заздрістю-неприятню внутрішньо нечесні з собою; не вважають себе цікавими, унікальними особистостями; схильні до пошуку недоліків у собі та до самозвинувачення;

– студенти з вираженою заздрістю-зневірою – внутрішньо конфліктні; схильні до постійної рефлексії; занепокоєні думками й оцінками інших людей стосовно себе.

Встановлено статеві відмінності у самоствавленні студентів залежно від домінуючого у них типу заздрості:

– суб'єкти заздрості-неприятні чоловічої статі демонструють високий рівень комунікабельності, товариськості, залучення до різних груп (друзів, однокласників, колег по роботі) та занепокоєності зовнішньою оцінкою взаємодії з ними (самоприйняття комунікативного «Я»);

– суб'єкти заздрості-зневіри чоловічої статі демонструють високу схильність до внутрішньої конфліктності, поступово долучаючи до конфлікту своє оточення;

– суб'єкти заздрості-неприятні жіночої статі схильні до внутрішньої нечесності та високої занепокоєності своїми зовнішніми фізичними параметрами, іміджем, стилем одягу (самоприйняття образу фізичного «Я»);

– суб'єкти заздрості-зневіри жіночої статі схильні до високої внутрішньої конфліктності й самозвинувачень, демонструючи меншу впевненість у собі, неухважність до власних думок і почуттів.

Виявлено компоненти самоствавлення, які сприяють становленню різних типів заздрості, у студентів жіночої та чоловічої статей:

– розвитку заздрості-неприятні у хлопців сприяє виражене самоствавлення до власного комунікативного «Я»; а у дівчат – високий рівень самоцінності;

– розвитку заздрості-зневіри у хлопців сприяє виражене самоствавлення до власного фізичного «Я»; а у дівчат – виражене самоствавлення до власного рефлексивного «Я».

Підсумовуючи результати проведеного дослідження можна дійти таких висновків. Хлопці, схильні переживати заздрість-неприятню, домагаються прийняття у студентському середовищі за рахунок ініціативності у соціальних контактах та привабливого образу комунікабельної й товариської особи. Дівчата, схильні переживати заздрість-неприятню, просуваються у соціумі за рахунок створення привабливої, досконалої зовнішності та самовихваляння. Хлопці, схильні переживати заздрість-зневіру, теж вдосконалюють свою зовнішність, але мають проблеми із комунікативною компетентністю. Дівчата, схильні переживати заздрість-зневіру, безсило зосереджені на саморефлексії та самоїдстві, що явно заважає розширенню їх соціальних контактів.

Література:

1. Бескова Т.В. Социально-демографическая структура завистливости. *Человек. Сообщество. Управление*. 2011. №1. С. 57–69.
2. Бескова Т.В. Зависть: психологическая картина и методы диагностики: учебное пособие. Саратов: Наука, 2011. 76 с.
3. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер, 2014. 420 с.
4. Муздыбаев К. Завистливость личности. *Психологический журнал*. 2002. Т. 23. № 6. С. 38–50.
5. Щербатых Ю.В. Психологический анализ чувства зависти. *Инновационные процессы в экономической, правовой и гуманитарных сферах*. Вып.1. Ч. 2. Воронеж: ВФ МГЭИ, Истоки, 2010. С. 126–129.

**РЕСУРСИ КОМУНІКАТИВНО-
ТЕХНОЛОГІЧНОГО ВРЕГУЛЮВАННЯ
СОЦІАЛЬНИХ КОНФЛІКТІВ У
СОЦІАЛЬНИХ ІНТЕРНЕТ-МЕРЕЖАХ**

Н.С. Малєєва

*науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

Соціальний конфлікт у соціальних мережах – складна соціальна взаємодія, опосередкована інформаційно-комунікативними технологіями, змістом якої є процес розвитку та вирішення таких протиріч, що вимагають зміни основних умов та факторів взаємодії, а саме в соціальному житті. Розвиток та вирішення локальних конфліктів переважно не впливає на життя більшості населення. З іншого боку, глобальні, національні, міжнаціональні, соціальні, політичні конфлікти впливають на мільйони людей, культурні цінності, змінюють соціально-економічні умови життя, специфіку повсякденної комунікації тощо.

Існує безліч причин виникнення конфліктів [2]. Причини конфліктів – це явища, події, факти, ситуації, які передують конфлікту і за певних умов викликають його. Загальними причинами виникнення конфліктів є соціально-політичні та економічні (пов'язані з політичною та економічною ситуацією в країні); соціально-демографічні (відображають відмінності в установках і мотивах людей, зумовлені статтю, віком, національністю); соціально-психологічні (соціально-психологічні явища в групі); індивідуально-психологічні (індивідуальні особливості особистості). Особистими причинами для виникнення соціальних конфліктів у соціальних мережах є незадоволеність організацією особистого або публічного інформаційно-комунікативного простору, нечітке розмежування прав і обов'язків учасників комунікації, порушення етики мережевої комунікації, відмінність і суперечливість у цілях, цінностях, незадовільні комунікації через недостатню узгодженість між учасниками

комунікації, невизначеність перспектив, несприятливий соціально-психологічний клімат у мережевих спільнотах тощо [1; 2].

Управління, врегулювання та вирішення будь-яких конфліктних ситуацій залежить від особливостей їх виникнення та розвитку. Враховуючи специфіку соціальних онлайн-конфліктів, їх врегулювання потребує певних зусиль, зокрема, детального аналізу передумов, причин та змісту, а також тих явищ у соціальних мережах, які можна назвати індикаторами соціального конфлікту (напруженість, мережеві провокації, спонтанне поширення контенту конфліктного, агресивного або провокативного характеру, збільшення кількості скарг на певні онлайн-спільноти або аккаунти, онлайн-дискусії із масовим порушенням нетикету тощо). В умовах різкої зміни політичної, економічної або соціальної ситуації, зростання соціальної напруженості знання мережевих індикаторів дозволить відслідковувати потенційні приводи та інциденти, сприятливі для розвитку соціальних конфліктів онлайн.

Соціальний конфлікт та згода – невід’ємні явища соціальної реальності, що потребують детального вивчення та розробки сучасних комунікативних технологій, застосування яких сприятиме урахуванню різних точок зору та зменшенню суспільної напруги, оптимізації онлайн-комунікації та мінімізації упередженості при прийнятті рішення стосовно застосування тих чи інших технологій їх врегулювання. Знання змісту інформаційних повідомлень та реальних незадоволених соціальних потреб у процесі актуалізації конфліктної комунікації онлайн потребує особливої уваги для конструювання комунікативних технологій врегулювання соціальних конфліктів.

Основною умовою успішного врегулювання мережевих соціальних конфліктів є наявність зацікавлених у цьому представників мережевої спільноти як з числа безпосередніх учасників конфлікту, так і поза ним (окремих користувачів, представників адміністрації аккаунту, адміністрації сайту тощо). Таким чином, однією з найбільш важливих складових частин ресурсного потенціалу врегулювання соціальних конфліктів у соціальних мережах є його людські ресурси. Людські ресурси – найбільш важливий та специфічний з усіх видів ресурсів. Крім того, як фактор врегулювання мережевих конфліктів людські ресурси – це представники мережевих онлайн-спільнот, що мають певні професійні навички і знання та можуть використовувати їх у процесі онлайн-комунікації.

Крім того, як додатковий ресурс врегулювання соціальних онлайн-конфліктів можна виокремити ряд загальних заходів, що також можуть сприяти підвищенню ефективності мережевої комунікації:

- контроль за порядком денним новин. При цьому основним завданням постає передбачення поведінки користувачів, об’єднаних у мережеві спільноти та налаштування їх на лояльну один до одного комунікацію.

- акцент на основні соціальні проблеми у контенті (проведення просвітницької роботи в соціальних мережах, підбір та створення такого контенту, що відповідає на проблемні питання);

- стимулювання позитивного настрою шляхом залучення до конструктивного онлайн-діалогу;

- пошук консенсусу у випадку негативних настроїв та висловлювань;

- своєчасне реагування на негативні коментарі (безкарність та безвідповідальність користувачів з одного боку та бездіяльність мешканців мережевого простору та адміністрації – з іншого, може призвести до розповсюдження негативних настроїв та поширення конфліктів як серед інших учасників дискусії, так і у мережевому просторі в цілому).

- застосування онлайн-посередництва як крайнього заходу врегулювання соціального конфлікту у мережевому просторі.

Необхідно зазначити на та тому, що велику роль у мережевому просторі відіграє також коригувальна робота на тему соціальних конфліктів у соціальних мережах, розвиток навичок ефективної комунікації та поведінки у разі їх виникнення. Основними **принципами коригувальної роботи**, які мають сприяти успішному вирішенню певних проблем із конфліктністю у соціальних мережах, на нашу думку є такі:

- принцип попередження виникнення та поширення соціальних конфліктів в соціальних мережах, який передбачає проведення завчасних профілактичних дій, роботу над адаптацією людей різного віку, зокрема, молоді, до сучасного інформаційного суспільства та формування культури безпечного використання інформаційно-комунікативних технологій;

- принцип індивідуальності, що полягає в індивідуальному підході до кожної сторони конфлікту та пошук найбільш оптимальних шляхів впливу для кожного учасника конфліктного процесу;

- принцип лояльності, що передбачає терпляче ставлення до мешканців мережевого простору та повагу до іншої, зокрема, протилежної точки зору;

- принцип відповідальності. Полягає у тому, що учасники процесу усвідомлюють необхідність, важливість та серйозність профілактичної роботи для формування здатності контролювати свою поведінку в соціальних мережах, нести відповідальність за неї та свої дії, що сприятиме формуванню навичок ефективного та раціонального користування ресурсами інтернет-простору, позбавленого ознак конфліктності, агресії, провокацій;

- принцип розвитку, в основі якого акцент на самопізнання, самовдосконалення, самовизначення, розкриття своїх сильних сторін, розвиток позитивних якостей та здібностей. Усвідомлення своїй справжніх потреб сприяє їх задоволенню у реальному житті та формуванню більш свідомого, конструктивного підходу до труднощів у комунікації, онлайн-конфліктів, тролінгу тощо. Сприяти попередженню та ефективному

врегулюванню онлайн-конфліктів може активна життєва позиція, відповідальність особистості за власне життя та вміння вирішувати проблеми.

Адаптація та формування культури безпечного використання інформаційно-комунікативних технологій є одним з основним напрямків профілактичної роботи, оскільки сьогодні за мережевому просторі навіть діти взаємодіють не лише з однолітками, батьками та вчителями, а з усім світом, з представниками різноманітних соціальних груп та верств населення.

На нашу думку, основною проблемою поширення та загострення соціальних конфліктів у мережевому просторі є не засоби та канали комунікації або рівень компетентності спеціалістів, а відсутність оптимальної комунікативної стратегії у мережевому просторі та поза ним на рівні соціальних інститутів та держави в цілому. Тому, в якості засобів врегулювання гострих дискусій, суперечок та соціальних конфліктів онлайн доцільним постає використання так званих методів м'якої сили (soft power). Ця стратегія значно складніша, ніж звичайне поширення достовірної інформації. Вона полягає у скоординованій системі онлайн-комунікацій, яка повинна мати централізований орган у соціальній мережі та забезпечувати оптимальну, стабільну, конструктивну стратегію і тактику інформаційного та комунікативного обміну. До методів м'якої сили врегулювання соціальних конфліктів у соціальних мережах ми відносимо, зокрема, такі комунікативні технології, як соціальний онлайн-діалог та онлайн-посередництво.

Таким чином, комунікативні онлайн-технології постають важливим сучасним ресурсом врегулювання соціальних конфліктів у соціальних мережах. Вони нададуть можливість краще зрозуміти як досвід вирішення конфліктів, набутий конкретними користувачами в мережі, так і специфіку розгортання, управління та прогнозування соціальних онлайн-конфліктів та їх конструктивного вирішення у повсякденній мережевій комунікації.

Література:

1. Слободянюк А. В., Андрущенко Н. О. Психологія управління та конфліктологія : навчальний посібник для практичних та семінарських занять. Вінниця: ВНТУ, 2010. 120 с.
2. Юрченко В. В., Богоділова М. Є. Колектив та основи безконфліктних відносин в ньому, 2018. – Режим доступу: <http://www.centre-kiev.kiev.ua/bib/files/nmm/2018/kobv.pdf>.

КОМПЛЕКСНА ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ФІЗИКИ УЧНІВ ГІМНАЗІЇ

Ю.С. Мельник

*старший науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти
Інститут педагогіки НАПН України*

Важливим елементом діяльності вчителя у процесі формування компетентностей є педагогічна діагностика, під якою розуміють сукупність методів і прийомів контролю й оцінювання, спрямованих на розв'язання завдань оптимізації й диференціації навчального процесу, удосконалення освітніх програм і методів навчання.

На сучасному етапі розвитку освіти у педагогічній діагностиці виокремлюють такі її види: дидактична – орієнтована на виявлення результатів навчання: знань, умінь, навичок та визначення рівня навченості учнів; психолого-педагогічна – спрямована на вивчення суб'єктів освітнього процесу: виявлення освітніх потреб учнів, врахування їх індивідуально-особистісних особливостей; соціально-педагогічна – орієнтована на з'ясування виховного потенціалу мікро- й макросередовища: родини, учнівського колективу, позашкільного соціального середовища тощо; управлінська – спрямована на виявлення елементів і ланок освітнього процесу як цілісної керованої системи: цілепокладання, організація навчально-виховного процесу, діяльність структурних підрозділів школи, навчально-методичне забезпечення, підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та ін. [1].

У процесі формування предметної компетентності з фізики учнів гімназії пропонуємо використовувати *комплексну педагогічну діагностику*, спрямовану на виявлення освітніх потреб та рівня сформованості складників компетентностей – знань, умінь, досвіду діяльності й ціннісних орієнтацій, ресурсів освітнього середовища (родини, навколишньої соціальної сфери, навчально-методичного забезпечення школи в цілому та кабінету фізики зокрема).

З метою отримання достовірних і повних результатів діагностування виокремлюють наступні вимоги до визначення рівнів сформованості компетентностей учнів: порівняння результату із загальнонавчальними цілями, використання різних методів контролю (тестування, контрольні роботи, самодіагностика тощо), *розмаїття суб'єктів* тестування (до оцінювання залучають всіх суб'єктів навчального процесу – батьків, учителів-предметників, однокласників, значну увагу надають самооцінці, рефлексії діяльності учнів), наявність зворотного зв'язку (процес оцінювання супроводжується неперервним аналізом позитивних зрушень і

виявленням прогалин у досягненнях школярів), врахування індивідуальних особливостей учнів (з метою формування позитивної мотивації до навчальної діяльності відслідковують індивідуальне просування в процесі засвоєння знань, умінь і навичок, розвиток психічних якостей особистості, оцінювання здійснюють, відштовхуватись від наявного рівня досягнень кожного учня), систематичність (контрольно-оцінювальну діяльність здійснюють на різних етапах процесу навчання), оперативність оброблення результатів, відкритість (учасникам освітнього процесу заздалегідь оголошуються вимоги до рівня підготовки й процедури контролю).

Розглянемо об'єкти комплексної педагогічної діагностики в процесі формування предметної компетентності з фізики учнів гімназії й методи їх контролю та оцінювання. Виявлення освітніх потреб учнів на початковому етапі формування компетентностей обумовлено задоволенням різноманітних індивідуальних освітніх потреб й формуванням ціннісних орієнтацій.

Освітні потреби – це прагнення особистості до здобуття знань, умінь, засвоєння основних методів пізнання, досвіду творчої діяльності й формування ціннісних орієнтацій. Перед учителем постає завдання виявляти інтереси учнів, їхні прагнення до здобуття знань, умінь і ціннісних орієнтацій, набуття відповідних видів діяльності, що є складниками предметної компетентності.

Одним із методів виявлення освітніх потреб учнів є *спостереження*. Здійснення на його основі довготривалого аналізу динаміки навчальної діяльності є, як стверджує В.Г. Леонт'єв, найуспішнішим методом непрямого проникнення в мотиваційну сферу особистості. Його слід застосовувати цілеспрямовано, фіксуючи певні особистісні показники психіки за виробленою системою реєстрації отриманих результатів [2].

Окрім інтересів і видів діяльності в процесі спостереження слід виявляти потреби учнів у знаннях і вміннях, що є складниками компетентностей. Наприклад, потреба учня оволодіти інформаційно-комунікаційною компетентністю проявляється в тому, що він відшуковує джерела додаткової інформації, проявляє інтерес до демонстрації експериментів, здійснення спостережень, виконання домашніх дослідів тощо.

Потреба в природничій компетентності характеризується тим, що учень використовує нестандартні способи розв'язування навчальних завдань, проявляє активність під час обговорення питань, пов'язаних з технікою і технологіями, виявляє інтерес до завдань із виробничим змістом, виконує домашні експерименти з використанням побутових технічних приладів, віддає перевагу виготовленню фізичного пристрою, моделі, прагне до раціональної діяльності.

Наступним методом виявлення освітніх потреб учнів є *анкетування*. Безперечно його цінність – швидке отримання масового результату, доступного для точних математико-статистичних способів його оброблення й аналізу.

З метою уточнення й підтвердження (або спростування) інформації, отриманої під час проведення анкетування, доцільно використовувати метод *бесіди*. Бесіда зазвичай використовується з метою глибокого вивчення індивідуальних особливостей мотивації навчання учнів. Бажано, щоб вона проводилася з урахуванням результатів, отриманих за допомогою спостереження й анкетування. Тоді її метою може бути перевірка попередніх висновків. Під час виявлення освітніх потреб учнів слід також проводити бесіди із учителями-предметниками, класним керівником, батьками, однокласниками.

Ще одним методом діагностики мотивації навчання є *вивчення продуктів діяльності учнів*. Об'єктами вивчення постають найрізноманітніші продукти творчості (фізичні прилади, моделі, повідомлення, реферати тощо).

У процесі комплексної педагогічної діагностики застосовують також *метод експертної оцінки*. Його сутність полягає в організації цілеспрямованого й всебічного вивчення мотивації за допомогою спеціальних експертних методик і залученням колег-учителів та інших фахівців-експертів. Спрощеним практичним способом експертизи є опитування колег, що працюють у класі. Отримавши відповіді на однакові запитання від різних учителів, можна сформулювати об'єктивний висновок про розвиненість мотиваційної сфери учнів, скласти індивідуальну або групову карту сформованості мотивів.

З метою накопичення й фіксації результатів спостережень та формування первинних висновків учителям рекомендують ведення педагогічних щоденників, де в довільній формі реєструються різні прояви мотивації учнів. У процесі діагностики ним заповнюється відповідна матриця освітніх потреб.

Після виявлення навчальних інтересів та освітніх потреб учнів, оформлення їх у мотиваційну сферу як складника компетентності учитель організовує подальшу роботу із задоволення виявлених потреб і розвитку психічних якостей особистості. Відповідно кожному учневі пропонують певний зміст навчального матеріалу й види діяльності (табл. 1).

У педагогічній практиці використовуються різні методи активізації навчання учнів, основний серед яких – різноманітність форм, способів, засобів навчання, вибір таких їхніх комбінацій, які стимулювали б активність і самостійність школярів.

Діяльність учителя з розвитку освітніх потреб учнів

Рівень освітньої потреби	Критерії рівня	Діяльність учителя з переходу освітньої потреби на наступний рівень
Нульовий	Учень не проявляє активності на уроці, не виконує додаткові домашні завдання тощо	Створення умов для виникнення освітньої потреби. Навколишнє середовище має містити яскраві й незвичайні мотиватори. Ними в процесі навчання фізики можуть бути фізичні прилади, цікаві досліди, розповіді про історію фізичних відкриттів
Початковий (потреба)	Учень реагує на новизну стимулу: проявляє інтерес під час проведення дослідів, демонстрацій фізичних приладів, спостереженні природних явищ	Слід зазначені вище мотиватори, тобто елементи навчальної інформації або освітнього середовища відтворювати в нових умовах: проводити екскурсії, фізичний практикум, зльоти дослідників природи та ін. Тоді окрім конкретно-почуттєвих вражень учень переживатиме позитивні емоції в процесі отримання нової інформації в абстрактній формі
Середній (інтерес)	Учень проявляє інтерес до нової інформації, самостійної роботи	Потрібно організувати самостійну роботу учнів: написання рефератів, доповідей, проведення домашніх дослідів й експериментів тощо
Високий (мотив)	Учень займається самоосвітою, його діяльність має цілеспрямований характер	З метою задоволення цього рівня потреб доцільно реалізувати в процесі навчання елективні курси за інтересами у межах шкільного компонента

Література:

1. Ингекамп К. Педагогическая диагностика. М. : Педагогика, 1991. 238.
2. Леонтьев, В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности: учеб. пособие. Новосибирск: изд-во НГПИ, 1987. 92 с.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТОСТІ ПРИ ПЕРЕЖИВАННІ ВТРАТИ

К.В. Мирончак

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії соціальної психології особистості
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

Нині, коли суспільство опинилося в ситуації беззахисності перед загрозою тероризму та війни, соціально-політична реальність диктує нові умови переживання втрати і танатичної тривоги зокрема.

Здебільшого люди невпинно намагаються уникати болючих тем, застосовуючи механізми захисту щодо власних страхів. Через неготовність відкрито говорити про свої переживання, можна зустрітися з негативними наслідками активного використання практик уникнення і заперечення втрати: підтримка ілюзорності цілісності вже зруйнованої дійсності, фіксація на об'єкті втрати і неможливість її прийняття, виникнення панічного страху, відсутність готовності і ресурсів для розмов про наболіле, загострення кризових станів тощо.

У такі непрості життєві періоди для людини соціально-психологічний супровід стає необхідною умовою для побудови конструктивного діалогу із загрозливим середовищем. Під соціально-психологічним супроводом ми розуміємо спеціально організовану і змодельовану діяльність, яка є різновидом соціальної і психологічної підтримки людини, що її потребує [1]. Одним із перспективних завдань соціально-психологічного супроводу є забезпечення психосоціального процесу, який сприяє відновленню та реконструкції простору, що зазнав значних соціальних та культурних втрат [2].

Фахова робота з особистістю, яка переживає втрату, сприятиме: формуванню зрілого ставлення до плинності життя та толерантності до невизначеності; прийняттю реальності з усіма її проявами; розставленню акцентів у ціннісно-смісловій сфері, актуалізації процесів самодопомоги особистості, відновленні її адаптивності, автономності та самостійності.

Першим кроком у роботі з особистістю, яка переживає втрату, є спроба правильно відреагувати, прожити, прогорювати ситуацію зіткнення з втратою. Основним завданням соціально-психологічного супроводу на цьому етапі буде допомога людині у процесі усвідомлення нею реальності втрати, пошуку відповіді на запитання «Що сталося?». Характерними труднощами та бар'єрами на шляху усвідомлення особистістю реальності втрати можуть стати: втрата відчуття часу та простору; нерозуміння, що робити і як жити далі; знижена саморегуляція поведінки; перебування

«всередині» ситуації і неможливість вийти з неї; труднощі усвідомлення власних переживань; несприйняття інших поглядів на ситуацію; надмірна фіксація людини на негативних переживаннях («хронічне горе»), що може затягувати травматичний процес.

Після усвідомлення реальності втрати постає потреба в прийнятті цієї реальності. Це етап психологічного прощання з людиною (частиною життя, частиною себе, ситуацією), яку вже ніколи не можна буде побачити, повернути, пережити знову. На цьому етапі часто можна спостерігати скарги на поганий фізичний і психологічний стан, сильний душевний біль, роздратування, пригнічення, депресивні настрої.

Важливим завданням соціально-психологічного супроводу на етапі прийняття реальності втрати є пошук внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості, які зможуть її підтримати у травматичний період. Таким ресурсом може бути сім'я, робота, творча діяльність, відпочинок, подорожі, соціальна залученість тощо. Значну роль на цьому етапі відіграє соціальне оточення особистості: рідні, близькі друзі, діти, колеги.

Наступним етапом є необхідність усвідомлення змін після події втрати. Людина робить спробу зрозуміти, що з нею відбувається, що змінилося в її житті з моменту втрати. Вона постійно повертається подумки у минуле, намагається знайти закономірності і визначити причини того, що сталося, тому що жити з невизначеністю і думкою про фатальну випадковість стає психологічно важко.

Характерними особливостями переживання втрати на етапі усвідомлення змін є: сильне відчуття провини через неможливість запобігти трагедії; відчуття розгубленості; небажання приймати зміни; відчуття смислового вакууму.

Завданнями соціального психологічного супроводу на етапі усвідомлення змін будуть: забезпечення адаптаційного процесу особистості до відсутності значимого об'єкту втрати; створення нового ставлення до об'єкту втрати; відновлення бажання продовжувати жити далі, враховуючи нові реалії. Результатом успішної адаптації особистості до ситуації втрати є усвідомлення точки неповернення до минулого і невідворотності змін у її житті. Людина остаточно приймає цей факт і готова рухатися далі.

На етапі пошуку та визначення смислів втрати, коли людина усвідомила змінювану реальність та прийняла втрату, їй необхідно наділити все це певним, індивідуальним, внутрішнім смислом.

Основними завданнями практичного психолога під час супроводу клієнта на етапі пошуку та визначення смислів втрати є: розв'язання проблеми страху смерті, який людина проживає поступово на всіх попередніх етапах і осмислює доти, доки не знайде нового смислу, ідеї чи концепту смерті (смерть як випробування, як ворог, як даність, як

транслятор безкінечних змін у світі тощо; визначення індивідуальних та глибинних смислів для особистості.

Успішним результатом соціально психологічного супроводу особистості, що переживає втрату буде інтеграція в реальне життя всіх осяянь людини, які вона зробила впродовж попередніх етапів. Зміни, що відбулися у внутрішньому плані, починають проявлятися у її реальному житті. Відбувається переоцінка цінностей (розуміння, що є значимим і важливим, а що другорядним). Таким чином, усвідомлення власної скінченності та прийняття реальності смерті стає критерієм істинності та цінності життя, що допомагає особистості освоїти новий досвід конструктивного переживання втрати.

Література:

1. Титаренко Т.М. Соціально-психологічний супровід як спосіб полегшення переходу від війни до миру. *Дев'ять Сіверянські соціопсихол. читання: Матеріали Міжнародної наукової конференції / За наук. ред. О. Ю. Дроздова, І. І. Шлімакової. Чернігів, НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, 2019. С.347-350.*
2. Rodríguez, Stella & Guerra, Claudia & Fernanda Galindo Villarreal, Luisa & Vidales, Raul. (1970). Psychological Accompaniment: Construction of Cultures of Peace Among a Community Affected by War. 10.1007/978-0-387-85784-8_12.

СЕМАНТИЧНИЙ ДИФЕРЕНЦІАЛ ЯК МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

С.С. Митрофанова

*аспірантка кафедри психології та педагогіки
ПВНЗ «Університет сучасних знань»*

У процесі дослідження професійної самосвідомості майбутніх психологів в умовах здобуття другої вищої освіти ми стикнулися з проблемою актуального психодіагностичного інструментарію. Як і в більшості психосемантичних досліджень, основним методом нашого дослідження став семантичний диференціал (СД) – метод, оснований на уніфікованій системі координат значень.

Як відомо, метод семантичного диференціала вперше був запропонований групою американських психологів на чолі з Ч. Осгудом [3] і має за мету вимір прагматичного або конотативного значення, «той вид значень, який ми збираємося вимірити є тими станами, які слідує за сприйманням символу – подразника і необхідно передують осмисленим операціям із символами» [2, с. 60].

В діагностичному плані семантичний диференціал є найбільш придатним для вимірювання середньо статичних оціночних реакцій на об'єкт, властивих певній (зокрема, професійній) групі респондентів. Даний психосемантичний метод надає можливість вирішення дилеми між стандартизацією та індивідуалізацією психологічних вимірювань. Метод отримав широке використання у дослідженнях, пов'язаних зі сприйманням та поведінкою людини, з аналізом соціальних установок та особистісних смислів. Не останнє місце СД посідає у вивченні професійної свідомості та самосвідомості.

Особистісні семантичні диференціали є різновидом часткових СД і являють собою комбінацію методу контрольованих асоціацій та процедур шкалування [1, с. 299-302]. Відомо, що за допомогою СД за різноманітним біполярних та уніполярних шкал, утворених особистісними прикметниками, оцінюється велика кількість об'єктів, понять та явищ, які є універсальними, властивими будь-якій професійній культурі. На основі схожості оцінок цих об'єктів за шкалами будується матриця схожості шкал, яка потім підлягає факторному аналізу. Виділені факторні структури відображають властиві досліджуваній структурі категоризації, крізь призму яких відбувається сприймання оточуючого середовища, себе та інших.

Процедура побудови семантичного простору, який описує й диференціює уявлення про професію, включає реалізацію трьох послідовних етапів: перший етап – проведення процедури оцінювання; другий – математичне опрацювання отриманих емпіричних даних за допомогою факторного аналізу; третій етап – змістовий аналіз даних, отриманих після математичного опрацювання й створення семантичного простору. Інтерпретація виділених факторів відбувається на основі пошуку смислових інваріант, які поєднують шкали, що належать до певного фактора.

Створений нами семантичний диференціал слугує для якісного та кількісного індексування значень, смислів професійної самосвідомості психологів за допомогою двохполюсних шкал, що задаються парами антонімів, між якими розташовані 7 градацій ступеня входження того чи іншого слова в дану якість. На наш погляд, цей метод є досить інформаційним для вивчення професійної самосвідомості студентів-психологів.

Інструкція для досліджуваних: «Будь ласка, послідовно оцініть професію психолога за допомогою наданих шкал. Оцінювання проводиться таким чином: спочатку оберіть полюс, до якого ближче розташована Ваша оцінка, потім визначте міру прояву даної якості та виставите позначку під відповідним числом. Якщо Ви вважаєте обидва полюси вираженими в

однаковій мірі, відмітьте нуль. У результаті у кожній із нижче наведених шкал має стояти лише одна позначка».

Таблиця 1.

Бланк семантичного диференціала для вимірювання індивідуальних значень професійної самосвідомості психологів

Цікава	3 2 1 0 -1 -2 -3	Нецікава
Легка	3 2 1 0 -1 -2 -3	Важка
Відповідальна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Безвідповідальна
Високооплачувана	3 2 1 0 -1 -2 -3	Низькооплачувана
Стабільна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Нестабільна
Така, що захоплює	3 2 1 0 -1 -2 -3	Така, що не захоплює
Потрібна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Непотрібна
Прибуткова	3 2 1 0 -1 -2 -3	Неприбуткова
Така, що відновлює	3 2 1 0 -1 -2 -3	Така, що виснажує
Продуктивна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Непродуктивна
Престижна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Непрестижна
Творча	3 2 1 0 -1 -2 -3	Рутинна
Хороша	3 2 1 0 -1 -2 -3	Погана
Перспективна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Безперспективна
Улюблена	3 2 1 0 -1 -2 -3	Не улюблена
Різноманітна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Одноманітна
Добровільна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Вимушена
Осмислена	3 2 1 0 -1 -2 -3	Позбавлена сенсу
Раціональна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Інтуїтивна
Активна	3 2 1 0 -1 -2 -3	Пасивна

Всі суб'єктивні оцінки, які було надано респондентами поняттю-стимулу, було переведено в бали згідно з наступною системою оброблення. Ступінь виразності якостей представлено в таких показниках: +3 – сильно виражена якість, +2 – середньо виражена, +1 – слабо виражена, 0 – відсутність зв'язку між поняттям і якістю, -1 – слабо виражена протилежна якість, -2 – середньо виражена протилежна якість, -3 – сильно виражена протилежна якість.

Це дозволило оцінити поняття як точку у семантичному просторі, описану системою трьох незалежних змінних величин. Чим довший вектор віддаленості точки семантичного простору, тим інтенсивніша реакція і більш значущим є оцінюване поняття для досліджуваного.

Методом семантичного диференціала у ході дослідження було порівняно смислові значення понять студентів V курсів: тих, хто продовжує професійну освіту за обраним фахом, і тих, хто отримує другу вищу освіту на базі бакалаврської освіти з іншого фаху.

По завершенню тестування отримані дані були оброблені за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних – SPSS 21. Факторний аналіз дав змогу виокремити певні фактори, що відповідають наведеному поняттю. Здійснення статистичної обробки результатів дозволило перейти до їх якісного аналізу. Рівень статистичної значущості факторів встановлений у показниках не нижче 8 %, а статистичної значущості шкал – 0.50.

Таким чином, методика семантичного диференціала є релевантним психодіагностичним інструментом, який надає можливість детально простежити суб'єктивну семантику респондентів у галузі професійної самосвідомості.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. Санкт-Петербург. : Питер, 2008. С.299-302.
2. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. Москва: МГУ, 1983. 175 с.
3. Osgood, C. (1952). The nature and measurement of meaning. *Psychological Bulletin*, 49, 197-237. doi: 10.1037/h0055737.

ОСОБЛИВОСТІ СТУДЕНТСТВА ЯК СОЦІАЛЬНОЇ ГРУПИ

В.В. Мойсеєнко

*аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету*

Інтерес до студентства завжди привертав науковців дослідників, оскільки саме для даної соціальної групи характерні соціальна мобільність, неоднорідність етнічного і класового складника всіх основних характеристик і проблем молоді. Будучи специфічною соціальною спільнотою, студентська молодь тісно пов'язана з іншими соціальними спільнотами, верствами населення і поділяє їх проблеми. Суспільство активно впливає на студентство, адже майбутнє суспільства, насамперед залежить від молоді [4, с. 110].

Студентський вік є періодом інтенсивного становлення особистості в цілому, характерна переоцінка цінностей, формування професійних якостей у зв'язку з освоєнням професії і прискорений розвиток соціальної компетентності. У новому для себе соціальному статусі розвитку, студенти прагнуть визначити найважливіші цілі, ідеали, сенс життя, відповідно формуючи певні стратегії поведінки щодо реалізації планів [2]. Це самостійна соціальна група, що є сукупністю індивідів, об'єднаних спільними інтересами, що знаходяться між собою у взаємодії. Надають

допомогу один одному в досягненні особистих цілей. Характерним для студентської молоді є особистісна незалежність, цінність свободи в прийнятті рішень, престижність освіти, що здобувається.

У вітчизняній психології студентство розглядається як особлива соціальна категорія, специфічна спільність людей, організаційно об'єднаних навчанням у закладі вищої освіти. Зріла юність або рання дорослість, яка, відповідно до вікової періодизації вітчизняних психологів, охоплює вік від 17-18 до 23-25 років, це основний вік, який припадає на студентський період життя [3, с. 141].

В цей час закінчуються фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи чи закладу вищої освіти. В юності різко активізуються ціннісно-орієнтаційна діяльність. Чи йде мова про пізнання власних якостей, чи засвоєння нових знань, чи про відношення зі старшими та однолітками, юнак особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних та засвоєних критеріїв і норм.

Становлення та розвиток юнака сьогодні відбувається в дуже складних умовах, які часто є похідними від надіндивідуальних, над особистісних процесів – не тільки економічних і політичних, але і власне психологічних, чи точніше психосоціальних. І навчання у закладі вищої освіти також впливає, якщо навіть не є вирішальним на даному віковому етапі [1].

В активній діяльності та взаємодії індивіда з новим середовищем, іншими людьми відбувається виникнення принципово нових психологічних якостей, нових форм поведінки. Студентський вік сприяє формуванню асертивності в силу своєї сенситивності, асертивність допомагає молодій людині зайняти чітку моральну позицію по відношенню до самого себе, до інших і, виходячи з цієї позиції, певним чином досягти своїх життєвих цілей.

На цьому тлі вивчення, прояв асертивності та стратегій поведінки для досягнення життєвих цілей стає особливо актуальним [2].

Як зазначає А. Мельниченко та І. Пиголенко, є орієнтація на отримання якісної і престижної освіти як засобу для подальшого успіху в економічній, політичній і громадській діяльності, фактору підвищення власної конкурентоспроможності в системі ринкових і демократичних відносин, кар'єрного росту, підвищення добробуту, утвердження свого статусу в колективі (і в суспільстві) та соціального престижу [4, с. 111].

Статусна позиція дозволяє індивіду завдяки навчанням у закладі вищої освіти та отриманні згодом документа про успішне завершення навчання включитися в процес соціальної мобільності: переїзд із сільської місцевості у місто, набуття самостійності, можливість отримувати стипендію,

можливість знайти високооплачувану роботу, побудова або продовження кар'єри.

Соціальна ситуація розвитку студента реалізується через систему його переживань, установок, усвідомлення свого внутрішнього світу, своїх психологічних якостей і можливостей з погляду перспектив подальшого самостійного життя, що проявляється в спілкуванні і взаєминах зі старшими однолітками, сприйнятті референтної групи, у ставленні до навчання і окремих навчальних предметів. Основні тенденції спілкування сучасного юнацтва з однолітками виявляються у внутрішньогруповому спілкуванні стосовно навчання, спілкуванні за інтересами, інтимно-особистісних відносинах [3, с. 141-142].

Як соціальна група, студентство є об'єднанням молодих людей з певними соціально значущими прагненнями та завданнями. Разом з тим студентство, представляючи собою специфічну групу студентської молоді, володіє властивими тільки їй особливостями. До числа специфічних особливостей студентства слід віднести соціальний престиж. Прагнучи завершити навчання у закладі вищої освіти і таким чином реалізувати свою мрію про здобуття вищої освіти, більшість студентів усвідомлюють, що заклад вищої освіти є одним із засобів соціального просування молоді. Більш важливим є ті статусні характеристики, які складаються в період навчання у закладі вищої освіти. Саме на цьому етапі відбувається диференціація студентів, пов'язана з власною активністю в навчальній, науково-пошуковій, суспільно-корисній, економічній діяльності.

Таким чином, необхідно зауважити, що особливості студентів можуть розрізнятися у зв'язку з різними етапами розвитку студентської групи, вибором різних спеціальностей, а також з особистісними особливостями самих студентів.

Література:

1. Герман Є.О. Соціально-психологічна ідентичність сучасного студента. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць.* 2008. № 1(22). С. 83–88. URL: <http://ela.kpi.ua/handle/123456789/8759>
2. Дрига Т.Г. Ассертивность как моральная основа образа действий студенческой молодежи. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов.* Луганск. 2014. URL: <http://jurnal.org/articles/2014/psih13.html>
3. Єфіменко С.М. Психологічні особливості студентського віку. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки.* 2012. Вип. 103. С. 140-149.
4. Пташник-Середюк О.І. Студентство як соціокультурна група. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science.* 2014. II(3). Issue: 18. P. 110-113.

МЕТОДИКА РАНЖУВАННЯ МОТИВІВ КОХАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ЙОГО ІЛЮЗІЙ У ЗАКОХАНИХ

В. Ф. Моргун

професор кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Актуальність проблеми. У 2010 році Полтавщина поставила сумний рекорд України зі зростання числа самогубств дітей шкільного віку в розрахунку на душу населення. У дітей, які залишили прощальні записки, першою причиною суїциду послужило «нещасне кохання».

Водночас, майже всі школи регіону не вибирають для своїх старшокласників елективний спецкурс «Етика і психологія сімейного життя». Колись цей спецкурс був обов'язковим, але тоді не вистачало шкільних психологів (доводилося викладати силами вчителів), саме тому його і перевели у спецкурси «за вибором». Зараз є кому читати, бо практичного психолога має майже кожна школа, але години розібрали інші й не поспішають повертати (!?).

Виникає дуже сумне риторичне питання – ***скільки дітей повинно піти з життя через «нещасне кохання», щоби необов'язковий спецкурс про кохання і шлюб став знову обов'язковим спецкурсом для кожного старшокласника?***

Оскільки «коханню всі віки покірні», то його наявність або відсутність суттєво впливає і на взаємини дорослих, про що свідчить велика статистика розлучень, пошуки щастя в одностатевих стосунках тощо.

Завданнями даного теоретико-методичного дослідження є: 1) розробка методики ранжування мотивів кохання та 2) застосування її для корекції можливих ілюзій кохання у парах закоханих.

Виклад основного матеріалу. Великий внесок у психологію кохання зробили В. Бадрак, Т. Говорун, В. Джонсон, С. Занюк, О. Кізь, О. Кікінеджи, Р. Колодні, І. Кон, В. Кришталь, А. Маслоу, У. Мастерс, В. Мельник, В. Моргун, М. Томенко, Х. Фішер, З. Фрейд, Е. Фромм, Г. Чепмен [1; 3; 4; 5] та ін. Аналіз їх праць, світової релігійної та художньої літератури (Будда, Крішна, Магомет, Христос, А. де Сент-Екзюпері, Е. Рязанов, Ф. Стендаль, В. Шекспір та ін.) дозволив автору виявити структуру мотивів кохання [2; 5, с. 365], яка вклалася в магічне число сім (у алфавітному порядку):

– ***вірність***, як у Ромео та Джульєтти (за В. Шекспіром) – із милим Рай і в наметі; – ***«кристалізація»***, понадзрячість кохання, яке, неначе перенасичений хімічний розчин, наділяє людину «діамантовими кристалами» позитивних рис, і виявляється як нестримний потяг до коханої людини (за Ф. Стендалем); – ***«перевтілення»*** (за Крішною / Буддою) у

протилежну стать – уявне бажання бути такою людиною, як кохана (сумісність характерів); – **продовження роду** з коханою людиною (за Христом): бажання мати і виховувати дитину саме з цією людиною; – **самовідречення** від коханої людини, якщо вона розлюбила, без ревнощів і помсти (за Христом) – біблійна притча про мудрого Соломона, що запропонував розчленувати дитя навпіл між двома жінками, але віддав тій, яка відмовилася від своєї половини, бо саме вона не поставилася до любимої істоти як до «приватної власності» адже була справжньою матір'ю; – **спільне у світоглядах**, дивитися не стільки один на одного, скільки в один бік (за А. де Сент-Екзюпері); – **терпимість**, взаємна підтримка і допомога протягом життя і в скруті, і в радості (за Е. Рязановим).

У контексті багатовимірної теорії особистості автора [4, с. 45] **кохання** визначається як орієнтоване на весь життєвий шлях вище позитивне почуття людини до людини, яке виявляється у взаємоприйнятті, продовженні роду, взаємодопомозі в пізнанні та перетворенні довкілля, інших людей та власної індивідуальності [4, с. 524].

Поповнити психодіагностичний арсенал фахівців та розібратися юнакам і дорослим у своїх почуттях і почуттях коханої / коханого допоможе авторська **методика ранжування мотивів кохання** (див. також більше диференційовану авторську методику: багатовимірний опитувальник мотивації кохання [2; 3; 5]).

Інструкція: 1) прочитайте сім мотивів кохання у списку (див. вище); 2) виберіть найзначущий для Вас мотив у колонці 2 (див. нижче табл. 1) запишіть його проти рангу 1; із списку, що лишився, знову виберіть найважливіший мотив і запишіть його у колонці 2 проти рангу 2; повторіть свої вибори, доки не проранжуєте всі 7 мотивів у колонці 2; 3) уявіть собі, як проранжує мотиви кохання Ваш партнер, і проставте їх згідно з рангами (1-7) в колонку 3; 4) якщо з бланку партнера перенесіть дані про нього і його думку про Вас у колонки 4 і 5, то отримаємо зведену таблицю результатів пари (див. нижче табл. 1).

Обробка і аналіз результатів. Візьмемо сім фломастерів і з'єднаймо всі однакові мотиви у чотирьох стовпчиках між собою (горизонтальні лінії свідчать про гармонію, похилені криві свідчать про ілюзії кохання стосовно партнера).

Як видно зі зведеної таблиці 2 мотиви кохання мають тотожні ранги у всіх стовпчиках: 1 місце – «кристалізація» і 4 – «самовідречення», що свідчить про взаємне обожнювання закоханих і помірне переживання ревнощів.

Порівняння стовпчиків 3 і 4 та 5 і 2 вказує, що партнер краще знає кохану (4 співпадіння його думки і її мотивів), ніж вона його (тільки 2 співпадіння).

Зведена таблиця чотирьох незалежних рангових ієрархій мотивів кохання двох протоколів закоханих (за себе і за партнера)

Рангові місця: від найбільш значущого (1) мотиву до менш значущого (7)	Ваші ранги мотивів кохання		Ранги мотивів кохання партнера (із його протоколу)	
	за значущістю для Вас	за значущістю для партнера (на Вашу думку)	за значущістю для партнера	за значущістю для Вас (на думку партн.)
1	2	3	4	5
1 місце	«кристалізація»	«кристалізація»	«кристалізація»	«кристалізація»
2 місце	вірність	вірність	спільне у світогл.	терпимість
3 місце	продовжен. роду	продовжен. роду	«перевтілення»	вірність
4 місце	самовідречення	самовідречення	самовідречення	самовідречення
5 місце	спільне у світогл.	терпимість	терпимість	спільне у світогл.
6 місце	«перевтілення»	спільне у світогл.	вірність	«перевтілення»
7 місце	терпимість	«перевтілення»	продовжен.роду	продовжен.роду

Порівняння стовпчиків реальних мотивів (2 і 4) свідчить про гармонію за такими мотивами кохання, як «кристалізація» (1/1), «самовідречення» (4/4), «терпимість» (7/5).

Можливі «тертя» між партнерами на ґрунті мотивів «спільне у світоглядах» (5/2), «перевтілення» (6/3).

І великі непорозуміння загрожують щодо мотивів «вірності» (2/6) та «продовження роду» (3/7), які виявили найбільші розбіжності (ілюзії) у рангових розподілах мотивів закоханих. Адже для коханої вказані мотиви кохання є провідними, а для партнера – значно менше суттєвими.

Корекція можливих ілюзій кохання у парах закоханих. Після медового місяця пару, що аналізується для прикладу, чекають принаймні дві дискусії: 1) коли мати дітей?, скільки мати дітей?, хто буде доглядати за дітьми?; 2) я і не дуже ревнива (відпущу тебе без терору і скандалів), але це не привід для зрад?

Коли провадити ці дискусії: до шлюбу чи після – вирішувати закоханим, але вдвох (чи за допомогою психологів) – краще це зробити до шлюбу. Порівняльний аналіз чотирьох протоколів дозволить з'ясувати – чи сходиться пара характерами (і не тільки), чи – розходиться? Обговоріть із партнером і психологом отримані результати, зокрема, про те, що робити з

ілюзіями: заплющити очі та перебувати в них чи щось вирішувати для корекції ілюзій: наприклад, піти на системну сімейну терапію, позитивну терапію, арт-терапію (див. нижче, наприклад, поетичне кодування розглянутих мотивів кохання у вірші автора «Чому кохають люди?»).

ЧОМУ КОХАЮТЬ ЛЮДИ?

Хоч би вушам глухим, до німої гори – говори!

Іван Франко

З передсмертного вірша, присвяченого студентці

Чому кохають люди? Бо – дурні.

Були б розумні, не були б «шальні».

Чому кохають люди у весну?

Тоді гормони позбавляють сну.

Чому кохають люди? Бо – нещасні.

Хай ревнощів їх оминають хащі.

Чому кохають люди? Бо – слабкі.

В коханні ж – нездоланні, навпаки!

Чому кохають люди в самоті?

Щоб в дітях смерть навек перемогти!

Чому кохають люди? З божевілля.

Палких обіймів їм потрібне зілля.

Чому кохають люди? Суть одна:

Кохання – це вулкан, який без дна...

Володимир Моргун

Полтава, 21.07.2009 р.

Автор мав цікавий досвід, в якому дана методика застосована як структурована драма терапія – рольова гра в парі з уявним перевтіленням у свого партнера (Полтава: Арт-практика, 2019).

Висновки: 1) представлена методика ранжування мотивів кохання розширює арсенал засобів психодіагностики у цій сфері; 2) застосування її результатів для корекції можливих ілюзій кохання у парах закоханих здатне покращити самосвідомість, обізнаність у мотиваційних перевагах партнера і узгодити мотиваційні комплекси закоханих.

Перспективою подальших досліджень може бути нормування методики ранжування мотивів кохання в національному, віковому, гендерному, регіональному аспектах.

Література:

1. Говорун Т. В., Кізь О. Б., Кікінеджи О. Б. Гендерна терапія як інновація у роботі психолога з молодим подружжям. *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості. Колект. моногр.* Відпов. ред. Н. І. Тавровецька. Херсон: Вид-во ФОР Вишемирський В. С., 2019. С. 7–27.
2. Моргун В. Ф. К проблеме психологических критериев любви. *Семья и личность. Сб. научн. стат.* Под ред. А. А. Бодалева. М., 1981. С. 165–166.
3. Моргун В. Ф. «Багатовимірний опитувальник мотивації кохання» як критеріально-орієнтована методика психодіагностики. *Наукові студії з соціальної та політичної психології. Зб. статей.* За ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського. Київ, 2007. Вип. 16. С. 268–277.
4. Психология общения. Энцикл. словарь. Под общ. ред. А. А. Бодалева. 2-е изд., испр. М.: Когито-Центр, 2015. 672 с.
5. Сизанов А. Н. Ваш психологический портрет. Мн.: Полымя, 1998. 575 с.

**СУБЪЕКТИВНОЕ ОЩУЩЕНИЕ
ОДИНОЧЕСТВА И АДАПТАЦИОННЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ В
СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ**

А.В. Музыченко

*заведуючий кафедрой психології образования УО «Белорусский
государственный педагогический университет имени Максима Танка»,
кандидат психологических наук, доцент*

В.С. Маталыго

выпускник Института психологии БГПУ

Успешность социализации взрослеющей личности определяется тем, насколько своевременно и полно усвоены знания, приобретены умения и навыки, приняты ценности, которые необходимы для взаимодействия с окружающими людьми в соответствии со своим возрастом и для решения задач возрастного развития, исходя из требований современной социокультурной ситуации. Как правило, успешность социализации обеспечивает адаптированность личности, переживание сопричастности социальной группе, историческому времени. Однако, принимая во внимание взаимный процесс влияния личности и группы, происходят изменения в социальной структуре группы и структуре самой личности.

Уровни социализации группы и личности могут различаться, что создает противоречия интересов и может выступать предметом конфликта.

Открытие внутреннего мира переживаний, построение временной перспективы личности являются важными аспектами ее социализации. Устремленность интересов, распоряжение временем здесь и сейчас, расстановка приоритетов в деятельности при соотношении ближайшей и дальней перспективы находят отражение в характере решения повседневных задач, формируя представление о самоофективности, закрепляясь в образе Я. В соответствии с этими представлениями человек осуществляет профессиональные и личностные выборы. Режимы разных сред и профессий могут быть более и менее оптимальны для разного типа личностей [1].

В юности личность открывает глубину своего внутреннего мира в поисках самоопределения, круга общения. С одной стороны, через такие новообразования, как мировоззрение, нравственное сознание, развитие социальных мотивов расширяется круг общения; с другой стороны, во встречах с другими, отличными от себя, растет дифференцирующая возможность обнаружения своей индивидуальности, в эмпатии и отчуждении кристаллизуются смыслы. В этот возрастной период характерно переживание одиночества как комплексного острого чувства разрыва отношений и связей внутреннего мира личности, что отчасти обусловлено открытием временной перспективы и дифференциацией Я. Переживание одиночества может выступать закономерной онтогенетической характеристикой развития личности, позволяющей приобрести социальный опыт совладания с этим чувством, а может являться показателем неадаптированности личности. Интерес составило выявление взаимосвязи субъективного ощущения одиночества и адаптированности личности студентов педагогического вуза, поскольку профиль профессиональной подготовки предполагает их социальную компетентность. Вместе с тем, как правило, направленность студентов-психологов на свой внутренний мир и задачи саморазвития, не позволяет стать очевидным предположению о глубине и продуктивности их переживания одиночества в юношеском возрасте. В силу уникальности переживаний человека потребовалась проверка гипотезы о взаимосвязи низкого уровня адаптивных способностей человека и высокого уровня ощущения субъективного одиночества.

В качестве испытуемых выступили студентки 18 - 20 лет дневной и заочной форм получения образования Института психологии БГПУ, в количестве 60 человек. Для анонимного заполнения им были предложены: Методика субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона (1978); Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (1993) [4].

По результатам психодиагностического теста на определение уровня одиночества и социальной изоляции выявлено, что для 48 (80%) испытуемых характерен низкий уровень одиночества. Большинство студенток – будущих психологов не испытывают в связи с одиночеством негативных чувств и переживаний пустоты, заброшенности, изолированности, замкнутости, несчастья, непонятости. Можно ожидать, что они имеют достаточно высокую самооценку и легко общаются с окружающими людьми, не считая отношения поверхностными, неинтересными, неразделяемыми. Средний уровень одиночества испытывают 12 (20%) студенток, сталкиваясь с данным ощущением периодически. Рассматривая одиночество через комплекс негативных эмоций и чувств, можно отметить определенную степень неудовлетворенности сложившимися отношениями с окружающими, неудовлетворенности собой. С высоким уровнем ощущения субъективного одиночества испытуемых не выявлено. Средний балл по выборке составил 13,7 при стандартном отклонении 9,037.

Бесспорно, полученное распределение исследуемого признака заставляет задуматься о пригодности диагностического инструментария в современных условиях образовательного учреждения. Методика не содержит шкалы достоверности ответов, не имеет обратных утверждений. Создает некоторую фокусировку на напряженности ощущения одиночества, что более соответствует ситуации психологической консультации при исследовании переживания.

Анализируя ощущение одиночества как особую острую форму самовосприятия и самосознания, следует отметить, что студенты-психологи не испытывают значительного рассогласования Я в самовосприятии и восприятии себя другими, не имеют низкой самооценки, мешающей устанавливать и поддерживать взаимоотношения с окружающими, что согласуется с профилем их подготовки.

По результатам МЛЮ, рекомендованного для психологического сопровождения личности в учебно-профессиональной деятельности, выявляются интегральные особенности психического и социального развития индивида, исходя из многоуровневости шкал, – его адаптивные возможности на основе оценки психофизиологических и социально-психологических характеристик. Нами использованы шкалы достоверности (средний балл равен 3,3 при стандартном отклонении 2,346) и адаптивных способностей (22,95 при 11,286 соответственно). «Сырые» баллы адаптивных способностей были переведены в стены.

В результате группу низкого уровня адаптации составил один испытуемый (1,7%). Люди с низкими адаптивными способностями весьма конфликтны, имеют акцентуации характера, имеют трудности саморегуляции, могут демонстрировать асоциальное поведение. Группу

удовлетворительной адаптации составили 10 человек (16,6%), успех адаптации которых больше зависит от окружающей среды, признаки акцентуаций компенсируются в занятиях определенными видами деятельности. Часто таким людям свойственно проявление агрессии и конфликтности, их процесс социализации осложнен, им нужны поддержка и контроль. Наиболее многочисленной оказалась группа нормальной адаптации – 31 человек (51,7%). Высокие адаптивные способности выявлены у 18 испытуемых (30%), которые свободно и легко ориентируются в новых ситуациях, в период адаптации сохраняют работоспособность, стрессоустойчивы, не конфликтны.

Для проверки гипотезы был применен статистический метод ранговой корреляции Спирмена при использовании SPSS.20. Установлено отсутствие взаимосвязи ($r=0,099$ при $p=0,452$) между субъективным ощущением одиночества и адаптационным потенциалом личности, что не подтверждает «очевидную» гипотезу. Вероятно, легкость и адекватность адаптации большинством студентов-психологов обеспечивается не только их психофизиологическими характеристиками, но и приобретенными в деятельности в ходе социализации и специального обучения социально-психологическими способностями. Вместе с тем, непредставленность в выборке всех категорий групп с разным уровнем исследуемого признака, не позволяет утверждать обратное.

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: учебно-профессиональная подготовка студентов психолого-педагогического профиля способствует развитию их адаптивных способностей, обучению совладанию с негативными переживаниями личности; сохраняется вероятность и достаточно адекватного профессионального выбора бывшими абитуриентами, ориентированными на работу с людьми и имеющими необходимый уровень социализации. Для изучения переживаний личности, направленная внутренняя работа которых имеет развивающий эффект, требуются многомерные методы оценки в событийном контексте.

В качестве рекомендаций по работе с переживаниями можно использовать диалог позиций и культур посредством игрового переживания личности, обеспечивающего фасилитацию смыслопорождения [3]. Зарекомендовавшие себя практики расширения осознанности [2] позволяют личности пройти этапы в своем развитии от пассивной, оборонительной, поисковой позиции к рефлексивно-игровой с двойным, а то и тройным планом действий, до созидательного творчества в сотрудничестве с другими.

Практика внутренней работы с мыслями, образами, знаками, символами, смыслами глубже раскрывает механизмы активности самой личности, помогает находить способы саморегуляции и помощи себе и

другим, управляя проявлениями субъектности. Важно, что терапевтические ожидания от изучения психологии оправдываются. Даже при изучении теоретических дисциплин есть возможность включения упражнений и техник, способствующих запоминанию, осмыслению, развитию креативных решений, пониманию себя.

Литература:

1. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.
2. Дьяков Д.Г., Слонова А.И. Практики осознанности в развитии самосознания, коррекции и профилактике его нарушений. Международный научно-практический журнал «Психиатрия, психотерапия и клиническая психология». 2016. Т.7. № 3. С. 377-387.
3. Жеребцов С.Н. Психология переживаний личности: культурно-исторический анализ. Минск : БГПУ, 2019. 278 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М». 2001. С. 77-78; 549-558.

**БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ
ГОТОВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА
ОБРАЗОВАНИЯ**

Д. Г. Мухамедова

*доктор психологических наук, профессор
Национального университета Узбекистана*

Инновационно ориентированный путь развития современного вуза – это объективно обусловленный, целенаправленный и необратимый процесс. Данный процесс осуществляется преимущественно посредством целенаправленного привлечения профессорско-преподавательского состава и студентов в инновационную деятельность отраслей экономики республики. Модернизация учебной, научной и духовно-просветительских работ вуза требует необходимость глубокой интеграции научной, образовательной и инновационной деятельности, разработки и внедрения механизмов, повышающих реальную конкурентоспособность вуза путём формирования инновационного потенциала. В этих условиях главной задачей инновационного вуза является качественная подготовка инновационно ориентированных специалистов в приоритетных - областях техники и технологий на основе единого процесса получения, распространения и применения новых знаний. Такая подготовка специалистов для инновационной экономики требует формирования инновационной среды вуза, а также соответствующей квалификации и культуры преподавателей.

Подготовка выпускников на основе реальной потребности считается актуальной задачей сегодняшнего дня. Введение в практику системы, в процессе обеспечения реальной потребности регионов в кадрах, осуществит принципы социального партнерства предприятий (организаций) экономики регионов с вузами. Кроме того, реализация методической системы позволит выпускникам и учёным вузов принять участие в решении проблем предприятий и организаций различных регионов республики. Таким образом, изучение методических аспектов подготовки кадров в системе высшего образования, а также выявление социально-психологических и педагогических условий ее реализации является в настоящий момент весьма актуальной научной задачей. Но на этом пути встречаются и препятствия что является неизбежным [2].

Готовность к освоению новшеств – это сложная динамическая характеристика сознания и практической деятельности, включающая интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные и волевые стороны психики. Формой готовности многие исследователи считают установку. Установка как готовность к деятельности следует понимать не как частный психологический феномен, а как состояние самого целостного субъекта. Готовность к деятельности включает в себя осознанные и неосознанные установки, модели вероятного поведения, определение оптимальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соответствии с предстоящими трудностями и оценку необходимости достижения определенного результата. По своей структуре готовность к инновационной деятельности является структурированным образованием и включает в себя психологическую, мотивационную, квалификационную готовность. Наличие готовности к инновационной деятельности по-разному проявляется в ходе взаимодействия менеджеров в системе высшего образования и организационных структур. С одной стороны, высокий уровень готовности при наличии довольно жестких бюрократических ограничений стимулирует противоречия и конфликты. С другой стороны, он служит основанием для формирования условий внедрения инноваций, в том числе и для приобретения союзников среди коллег и администрации.

Таким образом, мотивация сторон к участию в инновационной деятельности может служить как основой их объединения, так и вести к расколу в коллективе. Объединение возможно в случае более или менее сопоставимой степени выраженности готовности к инновационной деятельности. Конфликт и раскол возникают в тех случаях, когда одна сторона ориентирована на внедрение новшеств, другая заинтересована в них в меньшей степени. Анализ дает основание утверждать, что в ряде вузов администрация психологически не готова к нововведениям.

Существуют барьеры в инновационной готовности менеджеров учреждений высшего образования. Психологическая готовность к инновационной деятельности частично раскрывается в содержании преобладающей установки в отношении процессов внедрения новшеств

Барьеры могут возникать из-за индивидуально-психологических особенностей участников инновационного процесса. Типичной личностной причиной инновационных барьеров является наличие у многих работников выраженной негативной установки на изменения вообще и на нововведение в конкретной деятельности в частности.

Негативная установка на нововведения формируется под влиянием следующих основных факторов. Во-первых, сказывается общая усталость людей от продолжавшихся более десяти лет масштабных, радикальных и быстрых перемен.

Известный маркетолог Жан-Жак Ламбен пришел к следующему заключению: существует определенный психологический порог восприятия. Его преодоление позволит проявиться заинтересованности. Чем выше степень предлагаемой новизны, тем больший интерес это вызывает. Но существует определенный максимум, по достижении которого дальнейшее увеличение новизны влечет за собой снижение положительного восприятия. Это объясняется тем, что субъекту становится труднее просчитать последствия и сделать выводы, поэтому его сомнения возрастают [1]. Если новации превысили и эти значения, то в определенной ситуации заинтересованность в них настолько падает, что опять появляется безразличие, а при еще большей оригинальности и необычности возникает психологическое отторжение.

Многие работники, руководители учреждений высшего профессионального образования за последние десятилетия испытали на себе существенные негативные последствия реформ. Это привело к возникновению у них отрицательной установки на любые новшества. Последняя причина не вполне типична для вузов, несмотря на то, что некоторые отрицательные следствия реформирования образования негативно повлияли на восприятие инноваций в целом [3].

Оптимизация готовности к инновационной деятельности через интерактивное взаимодействие участников инновационных изменений и что нужно предпринять для преодоления барьеров в инновационной готовности :

- организовать тренинги повышения конфликтологической компетентности;
- разработать программу поддержки инновационного развития вуза;
- провести обучение технологиям инноваций и технологиям выхода из конфликтов;
- разработать систему управления инновациями;

- совершенствовать организационную культуру вуза;
- повышать инновационную мотивацию преподавателей и сотрудников вуза.

Наблюдается противоречие между практической потребностью развития готовности к риску инновационной деятельности управленческих кадров образования и существующими условиями управления, недостаточно обеспечивающими ее удовлетворение, а также недостаточной разработанностью данного вопроса теорией психологии управления, системой повышения квалификации.

На сегодняшний день существует необходимость теоретической разработки психологических оснований готовности к инновационной деятельности руководителей учреждений общего образования, (далее — руководителей образовательных учреждений) — выявления психологических ресурсов, личностно-профессионального роста, механизмов изменения профессионального менталитета слушателей в данном процессе и практической реализации развития ориентации на преобразование своей, профессиональной деятельности и себя, в ней, формирование психологической готовности к риску инновационной деятельности.

Развитие психологической готовности к инновационному риску руководителей образовательных учреждений происходит в процессе аналитико-прогностической, моделирующей и рефлексивной практики и заключается в увеличении возможностей субъектов образования в изменении управленческой и педагогической деятельности и своей личности на основе внесения новых смыслов, знаний, способов деятельности в субъектный опыт самоорганизации изменений, снижении психологических барьеров.

Повышение уровня психологической готовности к инновационному риску руководителей образовательных учреждений осуществляется на основе реализации модели развития психологической готовности к инновационной деятельности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации, позволяющей руководителям образовательных учреждений осуществлять прогнозирование и альтернативное самопроектирование будущих сценариев развития образовательной ситуации и определять степень возможных ожиданий успеха и рисков потерь.

При изучении психологических барьеров инновационной деятельности было установлено, что руководители в качестве основных причин, сдерживающих инновационные процессы в образовательном учреждении, называют низкий уровень информированности и высокую учебную нагрузку.

Более глубокий анализ психологических барьеров показал, что в качестве основных причин выступают слабая ориентация руководителей, в методологических основах инновационных процессов в, образовании и недостаточный уровень психологической готовности к принятию и внедрению инноваций.

Литература:

1. Ламбен Ж. Ж. Стратегический маркетинг. Европейская перспектива: пер.с фр. СПб. : Наука, 1996. 589 с.
2. Мягков Ю. И. Межличностные инновационные конфликты во взаимоотношениях офицеров и психологические условия их конструктивного разрешения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 227 с.
3. Прихач А. Ю. Проблемы восприятия инновационных преобразований. *Инновация*. 2005. №4 (81). С. 27-29.

**ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОГО
КОМПОНЕНТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З
РІЗНИМ ДОСВІДОМ СЛУЖБИ**

Г.О. Нікітенко

*аспірантка кафедри практичної психології
Херсонський державний університет*

Проблема розвитку мотивації професійної діяльності одна із основних у військовій психології. Актуальність цієї проблематики зумовлена вирішальним впливом мотивації на успішність військово-професійної діяльності, психічний та функціональний стани військовослужбовців, прагнення до професійної само актуалізації у військовій сфері тощо. Мотивація до діяльності у представників різних небезпечних професій вивчалася у низці праць. Так, Т. Корнілова [2] вказує на низьку значимість мотивації досягнення успіху у фахівців ризиконебезпечних професій, у той час як Н. Лозінська зазначає, що у військовослужбовців мотивація прагнення до успіху, установка на «результат діяльності», виражені найбільш сильно [3].

На думку Л. Матохнюк, мотиваційний компонент структури психологічної готовності до професійної діяльності військовослужбовців вміщує в себе позитивне відношення до професійної діяльності, потребу успішно вирішувати професійні завдання та поставлені задачі, зацікавленість у процесі їх вирішення та до діяльності в цілому, активний пізнавальний інтерес до професійної діяльності, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку, успішно виконувати поставлені задачі, установку на найбільш доцільні та активні дії, відповідальність за виконання обов'язків [4].

Більшість сучасних дослідників (О. Добрянський, М. Томчук, Л. Матохнюк) мотив у психології розуміють як внутрішнє спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта її виконання [1; 5; 4]. Військова діяльність у більшості випадків є полімотивованою, тобто вона визначається не одним мотивом, а їх сукупністю. Ми підтримуємо думку сучасних дослідників про те, що мотиваційний компонент психологічної готовності військовослужбовців до служби є складною системою мотивів, що активує та спрямовує особистість до професійної діяльності. Проте слід відзначити недостатність вивченості питання впливу різного досвіду служби на особливості мотиваційного компоненту структури психологічної готовності військовослужбовців.

Мета тез – презентувати результати дослідження особливостей мотиваційного компонента у структурі психологічної готовності військовослужбовців із різним досвідом служби.

Емпіричну вибірку досліджування склали військовослужбовці, серед яких: 20 чоловік – новобранці, 84 – особи, що мають досвід лише строкової служби (від дев'яти місяців до року), 23 – військовослужбовці, що мають досвід контрактної служби (від 2-х років). Загальна кількість респондентів склала 126 осіб, в віці від 20 до 46 років.

Задля вивчення мотиваційного компонента ми використовували авторську анкету «Вивчення впливу внутрішніх та зовнішніх факторів на психологічну готовність мобілізованих осіб до військової служби». Обробка даних проводилася із застосуванням t-критерія Стюдента для незалежних вимірів та процедури Z-перетворення.

Враховуючи специфіку професійної діяльності військовослужбовців та ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових досліджень, нами було запропоновано модель психологічної готовності військовослужбовців до служби. При розробці цієї моделі ми опиралися на системний підхід до розуміння «психологічної готовності». Було виокремлено зовнішній та внутрішній фактори психологічної готовності. З'ясовано, що зовнішній фактор психологічної готовності містить в собі соціально-психологічний, проблемно-орієнтаційний та соціально-діяльнісний компоненти. Внутрішній фактор становлять емоційно-вольовий, мотиваційний, особистісний, поведінковий, когнітивно-прогностичний та когнітивно-рефлексивний компоненти.

У запропонованій нами структурі психологічної готовності військовослужбовців мотиваційний компонент відображає мотиваційні зусилля, потреби успішно виконати поставлену задачу, бажання якнайкраще виконати службово-бойову діяльність, прагнення досягнути успіху й показати себе з кращої сторони, почуття обов'язку і відповідальності, високий рівні військово-професійної спрямованості, потреби у самовдосконаленні, самопізнанні.

Встановлено, що саме мотиваційний компонент є тим компонентом, що поєднує внутрішні та зовнішні фактори, а отже, виступає як системоутворюючий. Тобто, зацікавленість військовослужбовців у службово-бойовій діяльності, наявність потреби успішно виконувати професійні задачі, прагнення та бажання досягати успіху в професійній сфері військового, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, прагнення продемонструвати себе з кращого боку, наявність почуття боргу та відповідальності перед Батьківщиною, все це здійснює системоутворюючий вплив на внутрішні та зовнішні фактори психологічної готовності військовослужбовців до військової діяльності через реалізацію стимулюючої, регулятивної та смислоутворювальної функцій. Таким чином активізація мотиваційного компонента може прискорити формування психологічної готовності військовослужбовців до служби [3].

Встановлено достовірні відмінності за показником рівня значущості проходження військової служби при порівнянні результатів досліджуваних без досвіду (новобранців) та з досвідом контрактної служби. Так, у досліджуваних з досвідом контрактної служби більш високий рівень значущості проходження військової служби ($t = 2,61$; $\alpha \geq 0,95$). Тобто, новобранці мають більш нейтральне та навіть негативне ставлення до військової служби, а військовослужбовці з досвідом контрактної служби демонструють позитивне ставлення та важливість служби.

Також було встановлено достовірність розбіжностей за показником представленості позитивних думок на звітку про призов на військову службу у новобранців та контрактників ($t = 3,31$; $\alpha \geq 0,99$) та досліджуваних з досвідом контрактної та строкової служби ($t = 2,81$; $\alpha \geq 0,99$). Тобто, чим більший стаж військової служби, тим більша значущість проходження служби та тим частіше виникають позитивні думки на звітку про призов. Досліджувані з досвідом контрактної служби демонструють більш позитивне ставлення до військової служби та її значущість, вищий рівень мотивації до служби.

Крім цього слід зазначити, що нами не було встановлено достовірних відмінностей між військовослужбовцями з різним досвідом служби за наступними показниками мотиваційного компонента: представленість мотиву самореалізації, мотивів, що спрямовані на вирішення особистих проблем, патріотичних мотивів, мотивів поваги та самоповаги, представленість особистих та соціально-корисних цілей в мотиваційній сфері військовослужбовців. Тобто, не залежно від досвіду військової служби, військовослужбовцям властиво прагнення до самореалізації, для них дуже важлива повага оточуючих людей та самоповага, наявність мотивів, направлених на вирішення важливих особистих проблем за

допомогою військової служби, для них важливо професійно розвиватися та досягати соціально-корисних цілей.

Отже, мотиваційна готовність до військової діяльності є складною системою мотивів, які скеровують, посилюють та обумовлюють активність індивіда на шляху до поставленої мети, а саме на шляху до самопізнання, саморозуміння та самореалізації в професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Аналізуючи виявлені розбіжності у прояві мотиваційного компонента внутрішнього фактора структури психологічної готовності досліджуваних з різним досвідом військової служби, нами було встановлено, що чим більший стаж військової служби, тим частіше виникають позитивні думки на звітку про призив. Досліджувані з досвідом контрактної служби демонструють більш позитивне ставлення до військової служби, значущість для них її проходження, більш високий рівень мотивації до служби, ніж досліджувані без досвіду військової служби.

Отже, наявність військового досвіду сприяє формуванню більш позитивного ставлення до професійної діяльності військового, посилює мотивацію, що підвищує загальний рівень психологічної готовності до військової служби.

Література:

1. Добрянський О. А. Сутність та структура психологічної готовності слідчих до професійної діяльності в екстремальних умовах. *Вісник Національної академії Державної Прикордонної служби України. Психологічні науки.* 2012. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_28
2. Корнилова Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. Москва: Ин-т психологии РАН, 1997. 231 с.
3. Лозінська Н. С. Особливості мотивації до професійної діяльності військовослужбовців миротворчих підрозділів. *Вісник Національного університету оборони України. Питання психології.* 2012. Вип. 5 (30). С. 227-231.
4. Матохнюк Л. О. Формування психологічної готовності майбутніх інженерів-прикордонників до професійної діяльності: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. / Л. О. Матохнюк; Нац. акад. Держ. прикордон. Служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2006. 20 с.
5. Томчук М. І. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія. Хмельницький: НВП «Еврика», 2003. 197 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Л.А. Онуфрієва

*кандидат психологічних наук, доцент,
професор кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

О.М. Чайковська

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Молодший шкільний вік особливо важливий для соціального розвитку дитини і формування її особистості. Із вступом в школу дитина стикається із багатьма вимогами із сторони педагогів, зміною способу життя, необхідністю адаптації до нових соціальних умов. В такій ситуації інколи діти або починають порушувати норми поведінки або замикаються в собі. Далеко не всі шестирічні діти психологічно готові до школи і як результат – у багатьох з них спостерігаються негативні емоційні і поведінкові прояви, викликані низьким рівнем адаптації до школи.

Успішна адаптація до шкільного життя є предметом дослідження багатьох науковців. Загальні аспекти проблеми адаптації розглядалися вітчизняними та зарубіжними психологами: Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, В. Петровським, Г. Сельє, Ж. Піаже, Г. Хомич, І. Булах, О. Морозовим, А. Фурманом, Л. Божович, Е. Каганом, К. Бардіним, Н. Максимовою, О. Скрипченком та ін.

Адаптацією є універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем. Критерії, за якими визначають адаптованість дитини, умовно можна поділити на об'єктивні (адекватна поведінка та успішне навчання) та суб'єктивні (емоційний стан та внутрішній комфорт). Від того, як змістовно дитина адаптуватиметься до шкільного життя, нових вимог, навчиться долати труднощі учіння (в середньому цей процес триває від 3 місяців до 1,5 року) залежатиме її емоційний комфорт, особистісний розвиток та успішність у оволодінні навчальною діяльністю.

Впродовж адаптаційного періоду дитина входить в інші відносини з оточуючим світом, ніж в дошкільному дитинстві. На даному етапі не лише оточуюче середовище діє на людину, але і вона сама змінює соціальну і психологічну ситуацію. Початкова фаза шкільного навчання дитини – це саме етап соціальної і психологічної адаптації дитини до нових умов [3].

Визначну роль мотивації готовності дитини до шкільного навчання підкреслює у своїх роботах Л. Божович. Автор виділяє дві групи мотивів навчання:

- широкі соціальні мотиви навчання, або мотиви пов'язані з потребами дитини у спілкуванні з іншими людьми, з бажанням учня зайняти певне місце в системі доступних йому суспільних відносин;

- мотиви, пов'язані безпосередньо з навчальною діяльністю, або пізнавальні інтереси дітей, потреба в інтелектуальній активності і в оволодінні новими вміннями, навичками і знаннями [2].

У дослідженнях науковців були виявлені три стадії адаптації дітей до школи.

Високий рівень адаптації характеризується тим фактом, що учень позитивно відноситься до школи. Навчальний матеріал простий в засвоєнні, глибоке і повне засвоєння програмного матеріалу. Дитина вирішує складні проблеми, уважно слухає інструкції, пояснення вчителя, виконує завдання без зовнішнього контролю. Першокласник навіть проявляє великий інтерес до самостійного вивчення. В класі має високий рейтинг.

Середній рівень адаптації. Першокласник позитивно відноситься до школи, її візит не викликає негативних емоцій; розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель пояснює його чітко і детально; сфокусований і уважний у виконанні завдань, інструкцій дорослого, але з його контролем; дитина концентрується на завданні лише тоді, коли займається цікавою справою. Виконує доручення, добросовісний, дружить з багатьма однокласниками.

Низький рівень адаптації. Учень першого класу негативно відноситься чи байдужий до школи. Переважає депресивний настрій. У дитини спостерігається порушення дисципліни, фрагментарне засвоєння матеріалу, самостійна робота важко дається, немає інтересу до вирішення самостійних завдань на уроці. Йому потрібна систематична підтримка і мотивація від вчителя і батьків. Дитина пасивна. У першокласника немає близьких друзів [1].

Для того, щоб адаптація першокласників до школи пройшла успішно, необхідно створювати певні умови. Організуючи навчально-виховну роботу, учитель повинен свідомо та цілеспрямовано сприяти адаптації першокласників до систематичного навчання у школі.

Отже, проблема адаптації першокласників до навчання на сьогодні є важливою. Від благополуччя адаптаційного періоду під час вступу до школи значною мірою залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Шкільна дезадаптація призводить до зниження навчальної мотивації, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки. Виходячи з цього, в сучасному світі все більше постає проблема дезадаптації, тому для її вирішення потрібно детально дослідити процес адаптації першокласників до навчання у школі.

Література:

1. Адаптація дітей у 1, 5, 10 класах. / Упоряд. Т. Червона. К. : Шкільний світ, 2008. 128 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 398 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 713 с.

**СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ОСНОВА
ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Н.В. Остапенко

практичний психолог

Служба соціальної реабілітації (абілітації), м. Миколаїв

У практиці реабілітаційної роботи технологія сенсорної інтеграції надає ефективний корекційний інструментарій для подолання порушень розвитку дітей з особливими потребами.

Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), розробила психолог та ерготерапевт Дж. Айрес (Jean Ayres), яка працювала в Каліфорнійському університеті (м. Лос-Анджелес, США). За її визначенням, інтеграція – це вид організації будь-чого, інтегрувати – зібрати або організувати різні частини в єдине ціле; терапія – чітко дозоване та побудоване специфічне тренування порушень функцій у спеціально організованому терапевтичному середовищі; сенсорна інтеграція – це процес, що охоплює сприймання, розрізнення і оброблення відчуттів, що надходять з різномодальних сенсорних систем: вестибулярної, пропріоцептивної, тактильної, зорової, слухової, нюхової, смакової [1]. Діяльність сенсорної системи відображає зовнішній матеріальний світ, що дає змогу людині пристосовуватися до навколишнього середовища, пізнавати закони природи та змінювати довкілля. Показником достатньої сенсорної інтеграції дитини є адаптивна відповідь як обґрунтована (усвідомлена) і цілеспрямована дія у відповідь на зміни, які відбуваються у навколишньому середовищі [1; 3; 4].

Таким чином, за Дж. Айрес, сенсорна інтеграція – це неперервний процес, що складається з чотирьох стадій як послідовних етапів її становлення, що відтворюють поступальний розвиток дитини в нормотиповому онтогенезі. Фундаментальні розробки М. Бернштейна також підтверджують цю теорію [3]. Доведено, що порушення сенсорної інтеграції лежать в основі багатьох проблем розвитку рухів, мови, поведінки, навчання. Поширеність таких порушень у дітей, за даними різних авторів, варіює від 5% до 30% [4, с. 102].

Досліджуючи проблему використання теорії сенсорної інтеграції для корекції розвитку дітей з аутизмом, Т. Скрипник здійснила порівняльний аналіз методу сенсорної інтеграції, розробленого Дж. Айрес, і його модифікацій від фахівців, які не дотримуються її ідей [3]. Вчена вказала на чинники недоведеності ефективності практики його застосування, зокрема, невиписані технологічні й операціональні аспекти метода; критерії досягнення як показники вимірюваності; стандарти, що охоплюють вимоги до фахівця з сенсорної інтеграції та умови роботи тощо. Водночас, Т. Скрипник надала певне методологічне й методичне підґрунтя сенсорної інтеграції, яке уможлиблює досягнення цим психокорекційним методом рівня практики з науково доведеною ефективністю [3].

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що сенсорна інтеграція є актуальним предметом вивчення психології, педагогіки, нейрофізіології та медицини. Метою нашої доповіді є висвітлення окремих положень досвіду використання технології сенсорної інтеграції у корекційній роботі Служби соціальної реабілітації (абілітації).

Так, у практичній корекційній роботі ми інтенсивно використовуємо різні елементи технології сенсорної інтеграції, метою якої є посилення, балансування і розвиток обробки сенсорних стимулів центральною нервовою системою. Комплекс вправ з сенсорної інтеграції створюється на основі сенсорної діагностики індивідуально для кожної дитини. Елементи сенсорної інтеграції можуть включатися як складові частини в заняття за іншими методиками.

Ефективність використання методів сенсорної інтеграції також забезпечує виконання наступних умов, зокрема: створення для дитини атмосфери довіри і впевненості у власних силах; діагностика та виявлення у дитини трьох найбільш актуальних проблем; взаємодія з нею відповідно до поставлених цілей; взаємодія не тільки з дитиною, але і з її батьками; перенесення корекційних прийомів у повсякденне життя дитини та їх активна реалізація за допомогою батьків та оточуючих людей.

Одним із засобів корекції дисфункцій сенсорної інтеграції є спеціально обладнана сенсорна кімната, що являє собою штучно створене, наповнене різноманітними стимулами середовище, де дитина з особливими потребами, перебуваючи у безпечному, комфортному оточенні, самостійно або у супроводі фахівця досліджує навколишнє середовище. Заняття у сенсорній кімнаті передбачають пасивні, активні та інтегративні види діяльності. В умовах сенсорної кімнати використовується масований вплив інформації на кожен сенсорну систему. Одночасна стимуляція декількох сенсорних систем призводить не тільки до підвищення активності сприйняття, але й до забезпечення сенсорної інтеграції [2, с. 4]. Заняття у сенсорній кімнаті зазвичай складаються з трьох частин: вступної («включення» окремих відчуттів (відповідно до завдань програми);

основної (активні та інтегративні завдання); заключної (пасивна релаксація, «виключення» відчуттів).

Методи сенсорної інтеграції можуть використовуватись як на індивідуальних, так і групових заняттях у різних видах діяльності дитини. На корекційних заняттях з використанням елементів сенсорної інтеграції діти не тільки насолоджуються тим, що роблять, чують, бачать, відчують, смакують, а й формують уявлення про предмети і явища навколишнього середовища. Усе це позитивно впливає на їх розвиток в цілому.

Досвід застосування технології сенсорної інтеграції дозволяє зробити такі висновки:

1) міждисциплінарний характер сенсорної інтеграції (різні фахівці: педагоги, психологи, логопеди, спеціалісти з фізичної реабілітації можуть використовувати її методи чи елементи) посилює вплив взаємодії у процесі реалізації корекційно-реабілітаційних заходів, передбачених індивідуальною програмою розвитку;

2) терапія сенсорної інтеграції не має вікових обмежень та протипоказань щодо застосування її елементів. Дана методика може бути використана як для дітей з ДЦП, аутизмом, розумовою відсталістю, ЗПР, так і епілепсією, порушенням слуху, зору, мови тощо;

3) існують певні порушення сенсорної інтеграції, які майже неможливо «перерости». Тому, чим швидше розпочнеться корекційна робота, тим ефективніше буде здійснюватися процес реабілітації;

4) метод сенсорної інтеграції є не медикаментозним і виступає як засіб профілактики, лікування та реабілітації, що заснований на знаннях основ фізіології, психології, корекційної педагогіки, педіатрії, психіатрії;

5) необхідна консультативна робота з батьками щодо змісту, форм і засобів впровадження сенсорної інтеграції в домашніх умовах.

Отже, найбільшу ефективність технологія сенсорної інтеграції дає у корекційній роботі з дітьми з ДЦП, аутизмом, синдромом Дауна, затримкою психічного розвитку, які поступово вчаться інтерпретувати сенсорні стимули і адаптуватися на нових рівнях сенсорно-інтегрального розвитку. Окрім цього, метод є корисним для дітей з нормальним розвитком для покращення концентрації уваги, зорових і слухових систем, грубої та дрібної моторики, самосвідомості та самооцінки.

Література:

1. Айрес Э. Джин. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. М. : Теревинф. 2017. 272 с.
2. Коррекционно-развивающая работа в сенсорной комнате с детьми с ограниченными возможностями здоровья в среде здоровых сверстников: методические рекомендации. Авт.-сост.: Л. А. Виноградова, Н. В. Виноградова, Т. С. Пискарева, С. О. Филиппова. СПб., 2016. 34 с

3. Скрипник Т. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 4 (80). С. 24-31.
4. Фаласеніді Т. М., Козак М. Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. №9 (49).

ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Н.М. Панасенко

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії
вікової психофізіології*

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

І.М. Поклад

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії
загальної психології та історії психології імені В.А. Роменця
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Сучасне суспільство перебуває у стані трансформації з індустріального на постіндустріальне інформаційне. І, як результат такої трансформації, кожна людина постійно перебуває у непередбачуваних та важко контрольованих складних життєвих ситуаціях, які можуть призводити як до непоправної шкоди для її фізичного і психічного здоров'я, так і сприяти розвитку.

Ресурсами особистості вважаються життєві опори, які є в розпорядженні людини і дозволяють їй забезпечувати свої основні потреби та поділяються на зовнішні (соціальні) і внутрішні (особистісні). Зовнішні ресурси – це матеріальні цінності, соціальні статуси (ролі) і соціальні зв'язки, які забезпечують підтримку соціуму, допомагають людині зовні. Внутрішні ресурси – це психологічний особистісний потенціал, характер і навички людини, які допомагають їй зсередини.

Однак поділ на зовнішні і внутрішні ресурси є досить умовним, так як вони пов'язані між собою, і при втраті одних втрачаються інші.

А. Деркач до внутрішніх ресурсів особистості відніс психічні стани, здібності, особистісні якості, що можуть забезпечувати оптимізацію діяльності, підвищувати її ефективність. Цим феноменам дослідник надав значення психотехнологій саморегуляції та самокерування діяльністю людини [1].

В. Бодров визначив внутрішні ресурси людини як «функціональний потенціал, що забезпечує високий рівень реалізації її активності, виконання трудових завдань, досягнення завданих показників протягом певного часу».

А до особистісних ресурсів відніс «особистісні якості та установки, які впливають на регуляцію поведінки» [2, с. 116-117].

Е. Фромм виділив три психологічні ресурси, що допомагають людині в подоланні важких життєвих ситуацій: надія – психологічна категорія, що сприяє життю і зростанню (активне очікування і готовність зустрітися з тим, що може з'явитися); раціональна віра – переконаність в тому, що існує велика кількість реальних можливостей і потрібно вчасно виявити ці можливості; душевна сила – мужність, здатність чинити опір ударам долі [3].

Також дослідниками виділяються і такі ресурси подолання, як толерантність до невизначеності (tolerance for ambiguity), життєстійкість (hardiness), конструктивна копінг поведінка (coping behavior), самоповага, професійні уміння, самоконтроль, життєві цінності. Водночас ресурс визначають і як стан, і як засіб досягнення мети, і як внутрішні сили, які необхідні людині для конструктивного додання життєвих криз, тому атрибутами ресурсності вбачають ініціативність, відповідальність, прагнення сенсу (В. Розенберг, 2012) [6].

У концепції С. Хобфолла втрата ресурсів розглядається як первинний механізм, що запускає стресові реакції. Коли відбувається втрата ресурсів, інші ресурси виконують функцію обмеження інструментальної, психологічної і соціальної дії ситуації. Втрата внутрішніх і зовнішніх ресурсів спричиняє втрату суб'єктивного благополуччя, переживається як стан психологічного стресу, негативно позначається на стані здоров'я особистості [7].

У психотерапії та психологічному консультуванні також все частіше використовують термін «ресурс», під котрим розуміють комплекс особистісних властивостей, що дозволяють людині зберігати відчуття щастя та впевненості [5]. Проживання, усвідомлення і вирішення складних життєвих ситуацій активізують особистісний розвиток, особистість стає більш зрілою, психологічно адекватною і інтегрованою.

Поняття «ресурси особистості» являє собою складний психологічний комплекс, до складу якого входять: матеріальні зовнішні, внутрішні засоби, стан душевного і фізичного благополуччя, вольові, емоційні і енергетичні характеристики людини, які необхідні їй (прямо чи опосередковано) для подолання складних життєвих ситуацій. Зазначається, що «ресурсність» є поняттям ширшим за «ресурс» та може визначати якісні й кількісні особливості ресурсів людини [6].

У наукових джерелах поняття «ресурсність» вживають значно рідше, ніж поняття «ресурс». Так, Л.Е. Завалкевич тлумачить ресурсність як один з показників психологічної гнучкості людини, що полягає в умінні особистості знаходити максимальні можливості в будь-якій ситуації. Автор характеризує ресурсність як головний показник здатності особистості

повноцінно й ефективно застосовувати власні внутрішні резерви, тобто реалізовувати мотивацію можливостей. Дослідник виокремив такі принципи ресурсності: розкутість, що характеризує вільний обмін ресурсами між елементами системи (на погляд Л. Завалкевича, людина є адаптивною, керуючою, ресурсною системою); досвід і відкритість, тобто здатність приймати, накопичувати та використовувати ресурси; конгруентність, цілісність, гармонійність, що вказують на ресурсну узгодженість [4].

Штепа О.С. визначає психологічну ресурсність особистості як здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси з метою саморозвитку, саморозкриття у взаєминах та надання підтримки іншим [6].

Отже, психологічна ресурсність особистості є складним психологічним феноменом, що виявляється у здатності до саморозвитку, компетентності і автономії у життєвих та професійних питаннях, самодостатності у подоланні складних життєвих ситуацій, в умінні підтримувати і надихати інших, бути творчим, досягати успіху та ефективно розвиватися в умовах трансформації суспільства.

Література:

1. Акмеологическая оценка профессиональной компетентности гос. служащих / Под общ. ред. А. А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2006. 108 с.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса. *Психологический журнал*. 2006. Т. 27. № 2. С. 113-123.
3. Быкова, С.В., Кадиевская И.А. Психологические ресурсы, обеспечивающие устойчивость к стрессу. *Культура народов Причерноморья*. 2014. № 276. С. 156-159.
4. Завалкевич Л.Е. Развитие психологической гибкости как фактор эффективности менеджерской деятельности. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №1. С. 15-29.
5. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании. М. : «КСП+», 2002. 416 с.
6. Штепа О. С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. Проблеми сучасної психології: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН. Вип. 21. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. С. 782-791.
7. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of re- sources theory. *Applied Psychology: An International Review*. 2001. №50. P. 337-421.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ СУЧАСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

М.С. Панов

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР
м. Запоріжжя, Україна*

Професійна реадаптація – малодосліджене явище у вітчизняній соціальній психології. Мається на увазі процес та результат пристосування працівників, котрі вже мають досвід трудової діяльності, до нових професійних, соціальних і організаційно-економічних умов праці (фізичних факторів, професійної інформації, виробничих операцій та завдань, соціальних відносин, тощо). При цьому наявний досвід професійної діяльності виступає фактором, що полегшує процес виробничої, соціальної та організаційної адаптації, але водночас, він же спричинює труднощі через наявність стереотипних моделей поведінки, які є некорисними або заважають у новій ситуації діяльності.

В сучасній психологічній науці прийнято розуміти трудову адаптацію-реадаптацію як двосторонній процес, що передбачає взаємне пристосування працівника і підприємства (Л. В. Балабанова, С. В. Іванова, Е. Ф. Зеєр, Т. С. Кабаченко, О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук, О. В. Сардак та інші). З одного боку, за зміною професії або переходом до нової організації, стоїть усвідомлений вибір і відповідальне, вмотивоване рішення особистості. З іншого боку, організація має певні очікування і приймає на себе конкретні зобов'язання, наймаючи нового працівника. Тому говорячи про професійну реадаптацію, мається на увазі також комплекс організаційних заходів, спрямованих на пристосування зрілої особистості до змінених умов професійного середовища. Очевидно, що процес реадаптації досвідченого фахівця має особливі закономірності і має відбуватися за іншими правилами, ніж первинна професійна адаптація молодого спеціаліста. Грамотне керування процесом професійної реадаптації дозволяє підприємству забезпечити себе найбільш кваліфікованими робочими кадрами. Проте в науковій та практичній літературі ця тема майже не висвітлена.

В контексті даного дослідження вкрай важливим є трактування соціальної реадаптації в контексті суб'єктного системно-діяльнісного підходу, коли особлива увага приділяється особистісним позиціям успішної адаптації, а саме особистісним рисам та якостям, що забезпечують здатність людини до активного перетворення навколишнього соціального середовища з метою забезпечення умов для найбільш повноцінної професійної самоактуалізації та розвитку.

Досить актуальним у даному контексті дослідження є аналіз реадaptaційного потенціалу особистості, який можна розглядати як сукупність індивідуально-психологічних характеристик, що зумовлюють здатність людини до продуктивного реагування на несприятливі чинники оточуючого середовища та відновлення оптимальної рівноваги між зовнішніми умовами та особистісними потребами з метою забезпечення якомога повної самореалізації. Таким чином, реадaptaційний потенціал є вираженням можливостей особистості в процесі адаптації до зовнішніх соціальних умов з метою забезпечення оптимальної життєдіяльності.

Питання соціальної реадaptaції є предметом широкої уваги науковців, які намагались дослідити його з різних наукових позицій, враховуючи багатоаспектну складність зазначеного психологічного феномену.

З позиції біхевіоризму соціальна реадaptaція розглядається в контексті задоволення потреб людини відповідно до вимог оточуючого соціального середовища, отже, передбачає пристосування до усталених соціальних правил та норм. У межах психодинамічного напрямку реадaptaція також ототожнюється з пристосуванням, а саме розглядають психологічну реадaptaцію у розрізі вибору адекватних механізмів психологічного захисту особистості [1].

Представники гуманістичної психології акцентують увагу на досягненні духовного здоров'я та особистісної гармонії, що є головною метою застосування адаптаційних стратегій. Важливим аспектом зазначеного питання вони вважають також ж динамічну рівновагу адаптаційних процесів, які полягають у постійній взаємодії особистості та соціуму.

В контексті когнітивістської теорії соціальна адаптація-реадaptaція розглядається як узгодженість когнітивних репрезентацій особистості та зовнішнього світу, що відбувається як в результаті асиміляції нового досвіду без будь-яких змін наявних когнітивних структур, так і за рахунок акомодатії, тобто, об'єднання нового досвіду з існуючими когнітивними угрупованнями в процесі їх змін та пристосування до нової інформації. Представники інтеракціоністського напрямку головну увагу приділяють процесу взаємодії з метою досягнення узгодженості між особистісною позицією та умовами соціального середовища [1].

Дана позиція знаходить своє продовження у трактуванні соціальної адаптації у вимірах системно-діяльнісного підходу, в контексті якого цей феномен передбачає активний розвиток, спрямований на виникнення нових особистісних якостей та властивостей, що забезпечують оптимальне функціонування людини у наявних соціальних умовах. Зокрема, зазначені особистісні новоутворення передбачають не лише комплекс певних знань, умінь та навичок, особистісних якостей і властивостей але й здатність до оптимальної особистісної взаємодії з оточуючим соціальним середовищем,

що передбачає виникнення нових моделей та стратегій поведінки, які забезпечують можливість повноцінної особистісної самореалізації [2].

В результаті проведеного наукового аналізу слід зазначити, що більшість із запропонованих наукових підходів розглядають соціальну реадaptaцію в контексті пасивного пристосування до умов зовнішнього соціального середовища, тоді як більш продуктивним є трактування даного наукового феномену в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми системно-діяльнісного підходу, яка передбачає наявність не тільки самозмін, але й активної трансформації особистістю оточуючого професійного середовища, відповідно до власних потреб та позиції.

Так само, заслуговує на увагу позиція Л. М. Мітіної [3], на думку якої соціальна реадaptaція може розвиватись як за сценарієм адаптивного функціонування, так і у напрямі професійного розвитку особистості. Зокрема, професійний розвиток передбачає як зміни професійної свідомості, так і розвиток професійно-важливих якостей, необхідних для професійної реалізації людини, що вимагає від неї здатності до зрілої рефлексії професійної діяльності та розширення професійного світогляду, що надасть можливість для виникнення нових напрямів для самовдосконалення.

Цю думку продовжує А. О. Реан [4], який наголошує на необхідності розглядати соціальну адаптацію як продуктивну діяльність, спрямовану на зміну проблемної ситуації та активне перетворення людиною власного професійного середовища.

Отже, в контексті даного дослідження вкрай важливим є трактування соціальної реадaptaції в контексті суб'єктного системно-діяльнісного підходу, коли особлива увага приділяється особистісним позиціям, а саме особистісним рисам та якостям, що забезпечують здатність людини до активного перетворення навколишнього соціального середовища з метою забезпечення умов для найбільш повноцінної професійної самоактуалізації та розвитку.

Література:

1. Галян А. І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників: дис. ...канд. психол. наук. Луцьк, 2016. 228 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл ; Академия, 2004. 346 с.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Академия, 2004. 320 с.
4. Реан А. А. Психология адаптации личности: Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

THE PSYCHOLINGUISTIC PATTERNS OF PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION WITHIN INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES

I. Panferova

PhD, Tashkent State Pedagogical University

Considering the psycholinguistic characteristics of professionally-oriented education within learner-centered and action-based approaches it is necessary to take into account language activity organization. Here, following L. Shcherba [6], we identify that language activity organization is a kind of processing language experience, which occurs in accordance with specific psychophysiological possibilities and patterns. This means that first of all we need to find out what features of students cognitive activity determine the formation and functioning of a foreign language as a human asset.

All types of cognitive activity function in an ensemble, i.e. such mental processes as thinking, speech, memory, perception, etc., do not exist ontologically as separated acts, they are artificially delimited for the purposes of scientific analysis, although in human activity "everything consists of everything." In the multidimensional and multilevel process of mental reflection, different forms and levels interact, transform, differentiate, integrate, and pass into each other, including levels of sensory-perceptual processes, representations, speech-thinking processes, conceptual thinking, and intellect. In real life, all levels of the individual's cognitive activity are interrelated; one of them may be leading, depending on the purpose of the activity and the tasks which are being solved, but never acts by itself, only by defining the specific structure of the entire cognitive system. The individual's immediate experience of the content of knowledge is characterized by the original objectivity and partiality in the constant interaction of perceptual, cognitive and affective (emotionally appraising) processes and their products under the dynamics of the actual meaningful and potentially significant.

Summarizing the peculiarities of the learner-centered and action-based approaches, we can put forward the following provisions for their interpretation:

- it is necessary to teach not so much the language itself, but communication in the professionally-oriented situations;
- the formation of professionally-oriented activity should be correlated with the components of language competence and integrate different activities.

At the same time, the personal aspect is no less significant than the cognitive aspect, since foreign language acquisition is oriented not only to activities and communication, i.e. to the interlocutor, and not only on the image of the world, i.e. on consciousness, but also to personal development. Here, we refer to motivation, the system of attitudes, the problem of self-evaluation, personal and

group identities, as well as understanding foreign communication as a way to actualize and realize own personality as a special way of self-affirmation [4].

In the scientific literature some principles are covered which can be grounds for organization of cognitive process at non-linguistic institutes.

The content of the communicative principle in teaching foreign language is revealed on the basis of the assertion that the communicative orientation is fundamental for any teaching foreign language, since it indicates an orientation towards another person, a communication partner, without which communication itself is inconceivable. But the adjustment of this statement gives a new attribute to the communicative principle, namely, communication in the process of teaching foreign language is directly included in the learning process resulting in the optimization of FLT through the organization of communication.

In accordance with the cognitive principle of FLT language acquisition should be in the center as a "building material" of the image of the world. This vision of FLT also coincides with the ideas by H. G. Gadamer [1] leading us to the idea that language in the structure of acquisition and in the context of language ability is a system of psycholinguistic units.

At foreign language lessons a new image of the world should be built or, at least, necessary adjustments to the existing old world image should be made. Proceeding from this, foreign language should not be taught as a formal system in view of the fact that teaching language is teaching values that constitute the image of the world of a new culture and simultaneously participate in the processes of generating FL speech.

The essence of the personal principle in the process of FLT is built on the orientation positions of the learner not only to the partner, but also to him/herself, to the same realization of his personality while speaking in a FL as it occurs while speaking in his/her native language. In our opinion, the most important concept is a student's readiness for further development via independent work. There is a system of personality properties that ensure its independent development - motivation and motivational readiness, reflexivity, systemic knowledge as characteristics of the evolution of the image of the world and the indicative basis of activity, the development of means and the reception of activities.

I. Zimniya [7], taking into account the ideas by A. Leontiev [2] and S. Rubinstein [5], notes that the distinction between the individual and the activity or the psychological and pedagogical characteristics of a specialist is symbolical, since both components are inextricably linked with each other because the individual acts as a subject of the activity, which, in turn, along with the action of other factors, for example, communication, determines his personal development as an individual. In turn, A.K. Markova believes that the process of interaction provides conditions for development of self-awareness, motivation, and the adaptation to the future profession [3].

Therefore, at each stage of professional education it is important not only to provide for the formation of certain professional knowledge and language skills, but also to consistently develop the learner's personal qualities and abilities, his/her needs for self-realization. Thus, forming and developing the psychological qualities of the future specialist, it is important to stimulate primarily the motivational sphere (the value orientations of the profession, the meaning of the profession, the motives, goals, emotions, the setting for adaptation, determining the direction of the personality), and then on its basis to improve the operational sphere (professional knowledge, professional abilities, professional skills, professional actions, professional thinking, professional technologies).

References:

1. Gadamer.H. G. Truth and Method. New York: The Seabury Press. 1975.
2. Leontiev A. Language, speech, language activity. Moscow: Komkniga. 2007.
3. Markova A. Psychology of professionalism. Moscow: Knowledge. 1996.
4. Panferova I. Psycholinguistic characteristics of foreign language acquisition. Accessed 27 November 2015, New York.
5. Rubinshtein S. Fundamentals of general psychology. St. Petersburg: Peter. 2000.
6. Shcherba L. Teaching foreign languages in secondary school: General questions of methodology. Moscow: Publishing house of the APN RSFSR. 1947.
7. Zimniya I., Lapteva M., & Morozova N. Social competence of graduates of higher education institutions in the context of state educational standards of higher professional education and the TUNING project. Higher Education Today. 2007. 11. pp. 22-27.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ КОСВЕННЫХ
СВИДЕТЕЛЕЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО
АКТА ***

Т.В. Парфёнова

магистр психологии, соискатель сектора психологии развивающего образования «Национального института образования Министерства Образования Республики Беларусь»

Процесс развития личности непрерывен в течение всей жизни и проходит в условиях смены макросоциальных (общественно-исторических) событий. Экстремальный характер макросоциальных событий воздействует на психику человека и способствует возникновению отсроченных и затяжных реакций не только у участников событий, но и их косвенных свидетелей, предопределяя последующее личностное развитие. Косвенный свидетель – это человек, который непосредственно не

присутствовал при свершении какого-либо события, но узнал о нем косвенно.

Психологическая особенность прогрессирующего развития личности, столкнувшейся с экстремальным событием, заключается в обретении личностного смысла этого события, проявляющегося в пристрастном отношении к нему, осмыслении и осознании значения и роли данного события в жизни человека, понимание того, как оно соотносится с его внутренними интенциями (потребностями, мотивами, целями и т.д.), способствует либо препятствует реализации индивидуального жизненного замысла. Личностно значимые общественно-исторические события вписываются в субъективную картину индивидуального жизненного пути и становятся драйверами развития личности. [2, с. 156].

В новейшей истории Беларуси одним из наиболее психологически тревожных типов бедствия стал террористический акт в минском метро 11 апреля 2011 г. Как показывают наши исследования, для белорусов это не только исторически, но и личностно значимое событие, нагруженное личностным смыслом даже спустя годы после происшествия [3; 4]. Нами было установлено, что феноменологическая картина террористического акта в минском метро косвенных свидетелей является многослойным комплексом переживаний и имеет латентную (скрытую) многомерную структуру, отражающую характеристики личностного смысла события. Негативный личностный смысл данного события проявляется в его переживании косвенными свидетелями как морально неодобряемого, значимо-тревожного, субъективно актуального, мгновенного и напряженного временного отрезка, приближенного к психологическому настоящему, заключающего в себе потенциальную угрозу субъективному благополучию, а также сложного в осмыслении и совладании с ним [4]. Поскольку такое переживание не могло остаться бесследным, задача настоящего исследования заключалась в проверке предположения о том, что интенсивность и экстенсивность личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта в минском метро обусловлены переживанием личностного смысла данного события.

Выдвинутая гипотеза проверялась на данных эмпирического исследования ретроспективного дизайна, которое проводилось в 2018 году и охватило выборку численностью 534 косвенных свидетелей террористического акта в минском метро из разных городов Беларуси, преимущественно жителей Гродненской, Могилевской, Минской области и г. Минска. В качестве методов сбора данных использовались:

1. *«Семантический дифференциал для оценки личностного смысла критических и экстремальных макросоциальных событий»* К.В. Карпинского, Т.В. Парфёновой – методика психологической диагностики из класса частных семантических дифференциалов,

ориентированная на реконструкцию субъективного опыта переживания критических и экстремальных макросоциальных (общественно-исторических) событий и направленная на измерение характеристик личностного смысла изучаемого события [4].

2. «Опросник национального характера» в русскоязычной адаптации Б.Г. Мещерякова, Ю. Аллика с модифицированной версией инструкции, созданной нами специально для диагностики самооценки личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта. Данная методика представлялась респондентам дважды, с промежутком во времени до нескольких дней. На первом этапе исследования респонденту предлагалось описать себя в настоящем времени, что в исследовательских целях расценивалось как самооценка личностных характеристик после террористического акта в минском метро. На втором этапе исследования от респондента требовалось описать свои взгляды, убеждения, характеристики, склонности, ориентации до террористического акта в минском метро [1].

Для проверки выдвинутого предположения оценивался вклад характеристик личностного смысла террористического акта в минском метро в интенсивность изменений личностных черт модели «Большая пятерка». Интенсивность изменений определялась путем подсчета разницы (дельты) между эмпирическими показателями первого и второго этапов исследования личностных черт косвенных свидетелей, то есть разницы в описании себя до и после террористического акта в минском метро. Расчёт производился по каждому респонденту, в качестве итогового показателя интенсивности изменений принималось значение по модулю. Результаты множественного регрессионного анализа представлены в таблице 1.

Полученные результаты свидетельствуют о статистической достоверности регрессионных моделей ($R^2=0,006\sim 0,034$, $p\leq 0,0012$), а это значит, что личностный смысл террористического акта в минском метро детерминирует структурные личностные изменения косвенных свидетелей. Наиболее значимыми предикторами структурных личностных изменений являются такие характеристики личностного смысла как эмоциональный фон события, субъективная оценка неопределенности, значимость и субъективная оценка экстремальности события, по-разному детерминирующие личностные изменения и вносящие наибольший вклад в трансформацию таких черт личности как экстраверсия, доброжелательность, сознательность. Стандартизированный регрессионный коэффициент (β) данных взаимосвязей отрицательный, что предопределяет специфику в прогнозировании личностных изменений.

Таблиця 1

Результаты множественного регрессионного анализа влияния характеристик личности на события на личностные изменения косвенных свидетелей по модели личности «Большая пятерка»

Переменные	Нейротизм		Экстраверсия		Открытость		Доброжелательность		Добросовестность (сознательность)	
	β	СП	β	СП	β	СП	β	СП	β	СП
Аморальность события	-0,06	R=0,14 R²=0,006	0,07	R=0,22 R²= 0,034	-0,02	R=0,12 R²= -F=0,88	-0,08	R= 0,20 R²= 0,024	0,02	R=0,16 R²= 0,009
Психологическая удаленность	-0,05	F=1,41 p=0,000003	-0,04	F=3,36 p=0,000122	0,03	p=0,001207	-0,04	F=2,66 p= 0,000000	0,05	F=1,64 p= 0,000729
Субъективная значимость события	-0,01		0,02		-0,06		-0,13		-0,01	
Субъективная оценка масштаба события	-0,09		0,05		-0,08		-0,04		-0,03	
Субъективная оценка экстремальности события	-0,06		-0,05		-0,03		-0,03		-0,10	
Эмоциональный фон события	0,03		-0,16		-0,04		-0,00		-0,02	
Субъективная длительность события	0,01		0,05		-0,03		0,08		0,07	
Субъективная оценка неопределенности события	-0,03		-0,22		0,03		-0,10		-0,03	

Примечание: в таблице полужирным начертанием выделены статистически значимые регрессионные модели и коэффициенты (β)

Чем более интенсивны переживания террористического акта в минском метро как негативного, глупого и непонятного события, тем более косвенные свидетели ориентированы в своих проявлениях вовне, на окружающих, на общение с другими людьми. Чем более интенсивно переживание события как бессмысленного, неподвластного контролю, тем более косвенные свидетели склонны демонстрировать дружелюбие, снисходительность к другим и оптимистичность в прогнозировании будущего. Чем более интенсивно переживание экстремальности и критичности террористического акта, тем более косвенные свидетели склонны к проявлению ответственности, организованности и дисциплинированности в своей жизнедеятельности.

Обобщая полученные результаты можно подытожить, что личностный смысл террористического акта в минском метро для косвенных свидетелей задал основу его реконструктивного переживания, что и определило дальнейший конструктивный путь личностного развития косвенных свидетелей данного события.

Литература:

1. Мещеряков Б.Г., Аллик Ю., Алямкина Е.А. Опросник национального характера: влияние размера выборки на результаты. *Психологический журнал*. 2014. №2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psyanima.su/journal/2014/2/2014n2a1/2014n2a1.pdf>. Дата доступа: 11.10.2017.
2. Парфёнова Т.В. Общие психологические механизмы и закономерности влияния жизненного события на развитие личности. *Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы*. 2018. Сер. 3. Т.8. № 3. С. 156-162.
3. Парфёнова Т.В. Личностный смысл как фактор трансформации образа значимого общественно-исторического события (на материале террористического акта в минском метро). *Психология – наука будущего: Материалы VII Междун. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего»*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. С. 622-626.
4. Парфёнова Т.В. Феноменология переживания террористического акта в минском метро косвенными свидетелями. *Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы*. 2019. Сер. 3. Т.9. № 2. С. 151-158.

**Статья подготовлена на основе материалов НИР по гранту Министерства Образования Республики Беларусь №ГР 20180362 от 09.04.2018 г.*

СТАНОВЛЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

О.І. Пенькова

*провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені
П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Саморегуляція є однією з умов гармонійного розвитку особистості, що здатна поєднувати у собі суспільне та індивідуальне, цілеспрямовано регулювати їх взаємодію і досягти завдяки цьому бажаних і позитивних змін. Дослідження процесу самореалізації особистості викликає значний інтерес як в теоретичному, так і прикладному аспектах. Саморегуляція – це переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова й перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісно значущих цілей, актуальних потреб. У процесі саморегуляції поведінки як специфічного виду психічної активності особистість-суб'єкт виходить за межі поставлених ззовні цілей і завдань, проявляючи при цьому здатність самостійно ставити нові цілі, знаходити засоби для їх досягнення, вносити зміни у зовнішні та внутрішні умови, підвищуючи резервні можливості власної психіки на підставі актуалізації провідних мотивів активності. Мета саморегуляції особистості – досить проста. Це – усвідомлення власної цінності та спроможності у розв'язанні життєвих завдань, визнання своєї автономності. Неспроможність самоствердитись приводить до втрати власного Я, ідентичності і цілісності особистості.

Проблема саморегуляції особистості актуалізувалась у зв'язку з дослідженням процесів, у яких відображаються різні аспекти самосвідомості: (Боришевський М.Й. [1], Костюк Г.С. [3], Максименко С.Д. [4], Сердюк Л.З. [5] та ін.).

Самореалізація особистості – складне ідеальне утворення, яке організоване у відповідну ієрархічну структуру за ступенем важливості, актуальності, необхідності у даний період життя індивіда. Уміння критично оцінювати себе, довільно спрямовувати і перебудовувати власні вчинки, прагнення до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм – це вияви самореалізації. Вони переконливо свідчать, що поза розвитком здатності до самореалізації неможливий процес становлення творчої соціально відповідальної особистості із критичним ставленням до оточуючого середовища, усвідомленням свого місця і ролі серед інших.

Розглянемо основні складові процесу саморегуляції особистості:

1. Інформація про власну цінність, оволодіння власним внутрішнім світом. Сучасні психологічні концепції різноманітні у своєму розумінні сутності феномену Я, самосвідомості і самореалізації. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень і емоційних реакцій, переживань з приводу цієї

оцінки, тобто, самоствавлення. Самоствавлення органічно пов'язане з самопізнанням, являє собою його емоційно-особистісну складову. Оскільки свідомість є знання про оточуючий світ і ставлення до нього, самопізнання – єдність пізнання себе і ставлення до себе.

2. Рефлексія. Рефлексивна культура особистості – здатність до адекватного самопізнання і самооцінки, до вольової саморегуляції, самовдосконалення і самоактуалізації власної особистості, почуття власної гідності тощо. Завдяки рефлексії психологічні цінності переміщуються в центр свідомості особистості, закріплюються, стають стійкими, значущими, дієвими регуляторами творчої діяльності.

У віковому аспекті розвиток рефлексії починається з молодшого шкільного віку, коли у дитини формується рефлексія власних навчальних дій. У підлітковому віці механізми рефлексії функціонують не лише у сфері пізнавальної діяльності, але й у особистісній – у сфері почуттів, стосунків, моральних аспектів поведінки. Рефлексія в юнацькому та дорослому віці пов'язана із самооцінкою, формуванням цілісного Я-образу, осмисленням життєвого досвіду та формуванням життєвої перспективи. Л.С. Виготський зазначав, що наприкінці підліткового віку значно збільшується особистісний компонент в осмисленні життя, тому рефлексія в кінці підліткового періоду є основним інструментом формування світогляду, на відміну від більш ранніх періодів розвитку, коли формування світогляду більшою мірою залежить від впливу зовнішніх чинників [2].

3. Самооцінка. Розвиток самооцінки пов'язаний зі здатністю особистості адекватно сприймати себе і навколишній світ, вміння адаптуватися у незвичних ситуаціях, швидко розв'язувати відповідальні завдання.

Розгляд самопізнання, як процесу, дозволяє простежити його внутрішні складові, емоційно-ціннісне ставлення до себе і саморегуляцію, що загалом впливає на детермінацію поведінки. Самопізнання у психічній діяльності особистості виступає як особливо складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнений у часі, пов'язаний з рухом від поодиноких ситуативних образів через інтеграцію подібних численних образів у цілісне утворення – з поняття свого власного «Я» як суб'єкта відмінного від інших суб'єктів. Багатоступінчастий і складний процес самопізнання необхідно поєднаний з різноманітними переживаннями, які надалі також узагальнюються в емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе. Узагальнені результати пізнання себе і емоційно-ціннісного ставлення до себе закріплюються у відповідну самооцінку, яка включається в регуляцію поведінки особистості як один із визначальних моментів.

4. Самовдосконалення особистості. Одна з найвищих потреб особистості, яка спрямована не лише на реалізацію людиною своїх сил і здібностей, а на постійне зростання своїх можливостей, на покращення

якості власної діяльності. Це – процес, в результаті якого відбувається системна трансформація індивіда. У літературних джерелах з досліджуваної проблеми дане поняття розглядається як продукт самосвідомості або як компонент уявлень про себе. Більшість психологів трактує дане явище як складну багаторівневу систему. Процес усвідомлення себе відбувається у єдності когнітивної оцінки своїх можливостей, досягнень та емоційних реакцій, переживань з приводу цієї оцінки, тобто самоствавлення, яке органічно пов'язане з самопізнанням і є його емоційно-особистісною складовою.

Висновки. Відповідно до викладеної теоретико-методологічної інтерпретації розглянутого явища було виокремлено складові процесу самореалізації особистості: інформація про власну цінність, оволодіння власним внутрішнім світом; рефлексія; самооцінка; самовдосконалення особистості. Функція, що детермінує роль перерахованих утворень у процесах саморегулювання, визначається їх взаємодією з оцінними ставленнями до інших людей. Завдяки цьому процес самореалізації є детермінованим не тільки тими внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, а й реальним досвідом спілкування, взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі яких дані утворення постійно піддаються соціальній апробації.

Література:

1. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: Монографія. К. : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. Собр. соч.: в 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1982. С.50-52.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Під ред. Л.М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1989. 608 с.
4. Максименко С.Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С.Д. Максименка. Нора-прінт, 2004. Вип. 24. С. 3-15.
5. Сердюк Л.З. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді. *Освіта регіону*. №2, 2012. К. :Університет «Україна». С.311-317.

ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИХОВАННІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

А. Б. Пислар

Херсонський державний університет

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодні мета виховання учнівської молоді є пріоритетною. Педагоги і вихователі потребують достовірної психолого-педагогічної інформації про особистість кожного учня, про кожен учнівський колектив. Актуальність порушеної проблеми очевидна, оскільки для створення життєтворчого навчального середовища сучасному педагогічному колективу необхідно вирішувати проблеми духовної, організаційної, навчальної взаємодії з учнями, розуміючи приховані мотиви і мотиви поведінки, читаючи по зовнішньому вигляду і вчинках внутрішній стан. Для цього нам потрібно опанувати знання особистісних характеристик кожного учня, так і оволодіти методами їх вивчення, мати сформовану систему діагностики знань і вмінь. Вивчення особистості кожного учня, особливостей учнівського колективу має бути ґрунтовно відпрацьоване на практиці; кожен педагог повинен володіти технологією вивчення психофізіологічних, психічних, особистісних особливостей учня, технологією вивчення учнівського колективу.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Вітчизняні і зарубіжні вчені здійснили ґрунтовний аналіз педагогічної діагностики, як-то: обґрунтовано зміст і особливості педагогічної діагностики, визначено її стадії та методологію (А. Белкін, Б. Бітінас, М. Левіна, І. Лернер та ін.); визначено методики педагогічної діагностики (К. Інгенкамп, К. Клауер та ін.); розроблено систему підготовки майбутніх вчителів до діагностичної діяльності (О. Абдулліна, Н. Бордовська, О. Гребенюк, А. Григор'єв, В. Завіна, В. Бондар, І. Зязюн, Г. Тарасенко, Л. Хоружа та ін.). В останні роки значна кількість досліджень присвячена розробці окремих напрямів діагностичної діяльності (І. Житко, М. Захарійчук, Л. Кравченко та ін.).

Виклад основного матеріалу дослідження. Діагностика (в перекладі з грецької «здатність розпізнавати») – це процес постановки «діагнозу», тобто встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики. Психолого-педагогічна діагностика – це педагогічна діяльність, спрямована на вивчення і пізнання стану об'єктів (суб'єктів) виховання з метою співробітництва з ними і управління процесом виховання.

Особистість – стійка система соціально і професійно значущих рис, якостей, придбаних людиною в діяльності і спілкуванні. Основними характеристиками особистості є спрямованість (стійка, домінуюча,

переважаюча система потреб, відношень, мотивів, ціннісних орієнтацій, настановлень, переконань, самосвідомості); соціальний досвід (знання, вміння, навички); пізнавальні процеси (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява); емоційно-вольова сфера, індивідуально-психологічні особливості (темперамент, здатності, характер) [2, с. 5–6].

На підставі вивченого матеріалу можна зробити такі висновки, що психолого-педагогічна діагностика – це поглиблений і всебічний аналіз особистості дитини, спрямований на виявлення притаманних їй позитивних сторін і недоліків, їх причин, а також на вирішення практичних завдань: гармонізацію розвитку особистості та підвищення ефективності цілісного педагогічного процесу. Таке розуміння психолого-педагогічної діагностики по-перше, означає не змішування діагностичних функцій педагогів і психологів, а їх функціональну взаємодію, по-друге, збагачує взаємодоповненням методів знання про дитину, її мікросоціум і педагогічний процес; по-третє, спирається на позитивне в особистості дитини; по-четверте, розкриває не тільки недоліки, але і їх причини, по-п'яте, має значення не тільки для підвищення якості педагогічного процесу, а й головне, чому він слугує, – гармонізації розвитку особистості дитини. Нарешті, слід зазначити, що психолого-педагогічна діагностика при правильній її організації допомагає оцінювати рівень розвитку, навченості та вихованості дитини в залежності від якості сімейного виховання та навчально-виховного процесу, характеру особистісного впливу виховного мікросоціуму [6, с. 72].

Психолого-педагогічна діагностика як самостійна галузь педагогічної діяльності педагога-вихователя дає змогу об'єктивно оцінити характер і особливості виховного процесу як процесу взаємодії і взаємозмінювання вихователя і вихованця. Діагностика пов'язана з визначенням шляхів досягнення виховної мети; діагностика розгорнута в часі і відстежує виховний процес як перехід з однієї виховної ситуації в іншу, виділяючи при цьому цикли реалізації виховної мети і завдань. Діагностика у виховних технологіях виступає як індикатор і як метод виховання.

Головні завдання психолого-педагогічної діагностики: отримати повну інформацію, необхідну для постановки діагнозу і забезпечити кваліфіковану реалізацію наступних етапів (підетапів); уточнити соціально-педагогічні проблеми клієнта; підготувати необхідну інформацію для прогностичної діяльності в кожній ситуації.

Постановка соціально-педагогічного діагнозу неможлива без опори на теоретичні уявлення, про той чи інший досліджуваний феномен. У технології психолого-педагогічної діагностики виділяють ряд процедурних етапів: знайомство з учнем, визначення завдань, виділення складу ситуацій, що діагностуються, параметрів цієї ситуації, вибір основних показників або критеріїв; вимір і аналіз показників; формулювання висновків діагнозу [1].

Узагальнюючи дані, отриманні за рахунок детального огляду науково-теоретичної літератури з проблем психолого-педагогічної діагностики, як базового етапу в роботі соціального педагога можна констатувати, що педагогу, вихователю і психологу, доводиться користуватися різними видами діагностики, пристосовуючи їх до власної мети задля досягнення об'єктивного та вірного результату соціально-педагогічних досліджень.

Психологічне вивчення особистості учня та учнівських колективів має бути всебічним і охоплювати всі сфери психічного розвитку учня та динаміку розвитку колективу. Вивчення індивідуальних рис особистості має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей, зокрема, в експериментальні завдання повинні включатися вимоги до учнів кожної вікової групи у доступній формі. Дослідження психічного розвитку, як правило, мають проводитися у природних умовах навчально-виховного процесу. Тільки в деяких випадках можна використовувати лабораторні методи психодіагностики. Діагностика повинна охопити всіх учасників педагогічного процесу без винятку і проводитися систематично шляхом проведення діагностичних зрізів у запланованому терміні по кожному параметру психічного розвитку [5].

Прикладом може слугувати, дослідження курсантської групи І. Поповичем. Дослідник зазначає, що спрямованість, потреби, мотиви, мотивація, настанови, норми та ціннісні орієнтації не тільки є її динамічною частиною, а й детермінують регулятивну функцію поведінки [3]. Зокрема, І. Попович, провівши вивчення певної педагогічної проблеми за допомогою діагностики, дає її вирішення за допомогою комплексу психолого-педагогічних методів: «... надання практичної допомоги курсантам з метою формування стійкої громадянської орієнтації, розширення їхнього світогляду, вміння спілкуватися з різними категоріями людей; використання дисциплінарного та морального впливу, тобто поєднання заохочень і покарань; прищеплення курсантам шляхом диференційованого підходу високих професійних, фізичних, морально-етичних, естетичних та загальнолюдських якостей; проведення додаткових занять, рольових ігор, тренінгів згідно з завданнями навчально-виховного процесу; вивчення соціально-психологічного клімату і надання рекомендацій щодо його корекції та покращення; вивчення психологічної сумісності й готовності групи курсантів до спільної навчально-професійної діяльності; врахування психологічної сумісності в ході організації процесу наставництва; відання переваги груповим виховним заходам над індивідуальними з метою ефективного формування емпатійних, ідентифікаційних та рефлексивних процесів у групі» [4, с. 208]. Звідси, можна зробити узагальнення, що без психологічно-педагогічної діагностики ми не можемо побудувати ефективну систему виховання, а також визначити впливи її на особистість учня в у колективі.

Висновки. Основною метою педагогічної діагностики є вивчення особистості учня, що дозволяє контролювати хід і темп їхнього психічного розвитку, виявляти їхні індивідуальні й потенційні можливості, особливості учнівських колективів для виявлення у них загальних і функціональних затримок, труднощів психічного, трудового й етичного розвитку і таким чином науково обґрунтовано керувати навчально-виховним процесом. Психолого-педагогічна діагностика є провідною складовою професійної діяльності, обов'язковою функцією роботи педагога, вихователя і психолога, яка має на меті її діагностичний супровід.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6–29.
2. Зеер Э Ф., Карпова Г. А. Педагогическая диагностика личности учащегося СПТУ: учеб. пособие. Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. 88 с.
3. Попович І. С. Соціальні очікування особистості як регулятор соціально-психологічної реальності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психол. імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. 1. Вип. 44. К. : Фенікс, 2016. С. 138–143.
4. Попович І. С. Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності в групі курсантів. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. К. 2002. Т. IV. Ч. 5. С. 203–209.
5. Практикум з педагогіки: навч. посіб. За заг. ред. О. А. Дубасенюк та А. В. Іванченка. К., 1996. С. 367–381.
6. Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности: учеб. пособ. СПб.: Речь, 2004. 408 с.

УЧБОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ТА ЇЇ СТРУКТУРА

С.В. Підлісна

*науковий кореспондент лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Сьогодні перед сучасною школою важливішим завданням є формування в учня уміння самостійно здобувати знання, вміння вчитися. Для цього школа потребує зміни не тільки цілей навчання, а і функцій. Розвиток особистості школяра у молодшому шкільному віці відбувається насамперед у сфері провідної на даному етапі онтогенезу діяльності, а саме учбової.

Важливим залишається особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання учнів, переосмислення ідеї навчання в контексті розвитку особистості. Розвиток особистості можливий тільки на основі активізації учбової діяльності, яка надає можливість учню для активних творчих дій. Розв'язання цього завдання неможливе без розуміння вчителем учбової

діяльності як провідного чинника розвитку особистості учня. Для ефективного керування процесом учбової діяльності вчитель повинен мати уявлення про її будову, закономірності і вплив на розвиток особистості.

Молодший шкільний вік визначається як сенситивний у навчанні, вихованні і розвитку особистості. Саме в цьому віці особистість дитини кардинально змінюється, створюються сприятливі умови для формування її моральності, для трансформації самопізнання, саморегуляції і здатності до оцінювання себе й інших.

В молодшому шкільному віці провідною діяльністю є учбова діяльність.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. У цей час відбувається активне анатомічно-фізіологічне дозрівання організму. Головною особистісною характеристикою молодшого школяра є прийняття і усвідомлення своєї внутрішньої позиції, що дає підстави вважати цей вік зрілим дитинством.

У працях Л. Виготського зазначено, що під час переходу від дошкільного віку до шкільного дитина стає важкою у вихованні та змінюється її ставлення до оточуючих. Шкільний вік важливий для психічного та соціального розвитку дитини. Вступ дитини до школи створює різкі зміни у її житті та діяльності. Молодший школяр втрачає свою безпосередність. У шкільному навчанні продовжують розвиватися фізичні та розумові сили, формуються психічні властивості, що спричиняють нову соціальну ситуацію розвитку дитини [1].

Але для молодших школярів характерним є й те, що передусім в них зберігається потреба у грі. Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися. Саме у грі відбувається перехід від мотивів як досвідомих, афективно забарвлених, безпосередніх бажань до спонукань намірів.

С.Д. Максименко зазначає, що саме «провідна діяльність є передумовою, основою виникнення і диференціації нових видів діяльності, її роль у психічному розвитку дитини полягає не стільки у вдосконаленні окремих функцій, скільки у зміні міжфункціональних зв'язків і відношень, які визначають розвиток кожної психічної функції [4, с.12].

В.В. Давидов вказує на те, що термін «учбова діяльність» позначає один із типів відтворюючої діяльності дітей [2].

Д.Б. Ельконін вважав, що учбова діяльність - це діяльність спрямована і має своїм змістом оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять [3].

Як зазначає С.Д. Максименко, «учбова діяльність дитини - це період цілісного і повнокровного життя її у шкільні роки, а взаємозв'язок усіх

моментів цього життя є закономірністю людського розвитку, яка служить психологічною основою єдності і нерозривності її навчання і психічного розвитку» [4, с.7].

В.В. Давидов зазначав, що «розвивальний характер навчальної діяльності як провідної діяльності в молодшому шкільному віці пов'язаний з тим, що її змістом є теоретичні знання». Накопичені людством наукові знання і культура засвоюються дитиною через досягнення навчальної діяльності [2].

Учбова діяльність молодших школярів не існує в готовій формі. Вона формується у процесі оволодіння школярами вміння вчитися. У структурі учбової діяльності прийнято виділяти такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок), учбові ситуації (задачі) і учбові дії та операції.

Учбові ситуації є специфічними. По-перше, тут школярі мають засвоїти загальні способи виділення властивостей понять та розв'язання певного рівня конкретно-практичних завдань. По-друге, відтворення зразків таких способів є основною метою навчальної роботи. Вчитель ставить молодших школярів у такі умови, коли вони мають шукати загальний спосіб розв'язання всіх конкретно-практичних задач певного типу.

Учбова діяльність, маючи складну структуру, проходить довгий шлях становлення. Її розвиток буде продовжуватись на протязі всіх років шкільного життя, але основи закладаються в перші роки навчання.

Виділяють такі компоненти учбової діяльності, як мотивація, учбова задача, учбові дії, контроль та оцінка.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне засвоєння учбових дій. Учні опановують основами моделювання, умінням переходити від предмета до його моделі і навпаки (від моделі до предмета), вчать розрізняти об'єкт і знак, що цього заміняє [4].

Молодший шкільний вік – це також період позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю.

На розвиток особистості молодшого школяра впливають як біологічні (тип НС, задатки) чинники, так і соціальні. До соціальних чинників можна віднести: провідну діяльність, вчителя (його особистісні якості), класний колектив, сім'ю, вулицю, культуру.

Молодший шкільний вік визначається як сенситивний у навчанні, вихованні і розвитку особистості, є періодом позитивних змін та перетворень, що відбуваються з особистістю. Розвиток особистості школяра у молодшому шкільному віці відбувається насамперед у сфері провідної на даному етапі онтогенезу діяльності, а саме учбової. Основною закономірністю розвитку особистості молодшого школяра в процесі навчання є зміна соціальної позиції на соціальну позицію школяра.

Але для молодших школярів характерним є й те, що передусім в них зберігається потреба у грі. Ігрова діяльність має велике значення для розвитку спонукальної сфери учня, в тому числі й для розвитку свідомого бажання вчитися.

Отже, учбова діяльність має складну структуру і є процесом взаємодії, спільною діяльністю вчителя і учня. В ній виділяють такі компоненти, як мотивація, учбова задача, учбові дії, контроль та оцінка. Для ефективного керування процесом учбової діяльності вчитель повинен мати уявлення про її будову, закономірності і вплив на розвиток особистості.

Література:

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М. : Педагогика, 1986. 240 с.
3. Эльконин, Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М. : «Знание», 1974. 64 с.
4. Максименко С.Д. Генетико-психологічні проблеми становлення особистості. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія / [Максименко С.Д., Куценко-Лада Г.В., Пророк Н.В. та ін.]; за редакцією Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 400 с.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ОЧІКУВАНЬ ПІДЛІТКІВ

Н. М. Пічко

*здобувач СВО «бакалавр» з психології
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. Тематика соціальних очікувань широко розкривається та вивчається сучасними вченими. Це пояснюється тим, що очікування є у кожної людини і вони здатні відігравати почасти вирішальну роль. Ґрунтовних наукових праць з проблеми соціальних очікувань, очікувань, експектацій ми зустрічаємо обмаль.

Сучасні підлітки ростуть та розвивають в час змін та реформ в країні. Підлітковий вік – надзвичайно важкий та переломний етап для будь-якої особистості. Різкі зміни призводять до порушення часової перспективи особистості та руйнування життєвих цілей, планів та очікувань [1; 3]. Ось тут і постає головна проблема цього віку – підліток зазвичай не має зрілого, реалістичного уявлення та плану майбутнього, зазвичай життя обмежується одним днем, цілі та завдання не структуровані, не мають чіткого формулювання [2]. Саме тому постає питання в дослідженні і вивченні, з принципово нового аспекту бачення підлітками свого майбутнього, саме через призму соціальних очікувань.

Аналіз досліджень і публікацій. В учнівських колективах соціальним очікуванням, експектаціям, сподіванням приділяли увагу такі науковці як М. Боришевський, Л. Гаврищак, Я. Коломінський, Н. Кузьменко, С. Кулачківська, О. Осадько, С. Тищенко та ін. Загальнотеоретичні та методологічні аспекти дослідження соціальних очікувань посідають значне місце у працях таких психологів сучасності: К. Абульханова-Славська, О. Блинова, І. Попович, О. Тишковський та ін.

Мета тез полягає у емпіричному дослідженні соціальних очікувань підлітків.

Виклад основного матеріалу. Складність соціальних очікувань значною мірою зумовлюється тим, що вони одночасно можуть виступати предметом дослідження низки наук, зокрема: соціальної психології, психології соціальної роботи, психології особистості, педагогічної психології, психології професійного розвитку, футурології, психології конструювання майбутнього, психології менеджменту, організаційної психології, конфліктології, соціальної педагогіки, а також філософії та соціології [4; 5].

Дослідження виконувалося на базі Станіславської ЗПЗСО I-III ступенів імені К. Й. Голобородька. В дослідженні взяли участь 83 респонденти, з них 36 жіночої статі (43,4%) і 47 чоловічої статі (56,6%), віком від 11 до 15 років. Метою психодіагностики було дослідження та аналізування соціальних очікувань майбутнього школярів підліткового віку. Для дослідження були використані дві методики, а саме: опитувальник «Рівень соціальних очікувань» («РСО») (І. Попович, 2015) і проєктивна методика «Минуле, теперішнє, майбутнє» С. Меджидової. Метою опитувальника «РСО» є визначення параметрів соціальних очікувань досліджуваних. Метою проєктивної методики є дослідження психологічного часу особистості, спрямованість в часі та бачення себе в часовому просторі.

Проаналізувавши результати проведення обраних нами діагностичних методик отримано такі результати: за опитувальником І. Поповича «Рівень соціальних очікувань» отримано наступні результати: за показником ОП₀, що відображає соціально-психологічні особливості обізнаності особистості про передбачуваний перебіг, високий результат отримали 18,07% досліджуваних. Це свідчить про загально високу обізнаність підлітків про передбачуваний перебіг подій. А також, з поміж високих та середніх результатів отримано 10,84% низького рівня обізнаності, що також не є показовим і свідчить про те, що майже однакова кількість підлітків знаходиться на межових кордонах обізнаності про передбачуваний перебіг; за показником ОР₀, що відображає соціально-психологічні особливості регуляції особистістю міжособистісної взаємодії отримано: 16,87% високого рівня та 13,25% низького, що свідчить про малу кількість осіб підліткового віку має високий рівень регуляції міжособистісних відносин,

коли більша частина має його середній рівень і не є статистично значущою. Цікавість викликає відсоток низького рівня, так як низький рівень одного показника взаємозумовлений низьким рівнем і всіх інших показників методики; за показником ОС₀, що відображає соціально-психологічні особливості ставлення до учасників міжособистісної взаємодії отримано однакові результати як високого так і низького рівня, а саме 15,66%, що свідчить про загально нормальний розподіл показника в осіб підліткового віку. Загальний показник соціальних очікувань РСО₀ має такі результати: високий рівень – 18,07% , тому маємо змогу сказати, що підлітки з високим рівнем соціальних очікувань чітко орієнтуються у соціально-психологічній реальності, зважають на очікування інших стосовно себе, володіють високим рівнем розвитку соціальної рефлексії, об'єктивно сприймати і відображати плин подій повсякденного життя. Помірний та високий реалістичний рівень домагань поєднується з переконаністю в цінності своїх дій, в прагненні до самоствердження, у відповідальності, в корекції невдач за рахунок власних зусиль, у наявності стійких ціннісно-сенсових та життєвих орієнтацій, зважених планів на майбутнє. Здатні аргументовано висловлювати власну точку зору, вміють відстоювати її, навіть якщо вона не збігається з думкою інших авторитетних осіб. Налаштовані на успіх, розраховують свої сили і вміють зіставити свої зусилля з цінністю досягнутого. Вміють прогнозувати перебіг подій, розраховувати варіанти виходу зі скрутного становища. А також високий рівень соціальних очікувань зумовлює високий рівень всіх інших показників. Середній рівень – 67,47%, досліджуваних сигналізує про вміння орієнтуватися у соціально-психологічній реальності, враховувати очікування інших стосовно себе, володіння чітким уявленням про очікуваний перебіг подій. Іноді усвідомлення своїх сильних сторін, себе як цінності дещо превалює над здатністю критично оцінити ситуацію і прийняти єдине правильне рішення. У міжособистісній взаємодії і спілкуванні здатні йти на компроміс, вміють узгоджувати власні інтереси з інтересами інших. Низький рівень – 14,46% свідчить про те що особистість недостатньо орієнтуються у соціально-психологічній реальності. Їх соціальні очікування здебільшого є нечіткими, розмитими і почасти набувають пасивного фонового змісту. Зазвичай володіють наближеними уявленнями про ймовірні варіанти сценаріїв розвитку подій. Іноді простежується надмірне ставлення до себе як до самоцінності. Поведінка таких осіб часто супроводжується конфліктністю, конвергентністю, надто високою вимогливістю до інших, і в той же час з заниженими вимогами до себе. Такі соціальні очікування призводять до неефективної спільної діяльності, до труднощів в міжособистісній взаємодії. Низький рівень домагань позначається на мотивації. Невпевненість, боязнь труднощів, іноді переоцінка себе, своїх

можливостей – всі ці чинники формують низький рівень соціальних очікувань особистості.

За проективною методикою «Минуле, теперішнє, майбутнє» С. М. Меджидової отримано наступні результати. Дивлячись на отримані результати можна сказати, що чорно-білі малюнки превалюють над кольоровими. Загальна кількість кольорових малюнків становить 7,20%, а чорно-білих 92,80%. Віковий розподіл малюнків виглядає так – молодші підлітки віддають перевагу чорно-білим малюнкам, але саме в цій віковій групі присутні кольорові малюнки. Середні підлітки, як і старші зобразили своє теперішнє. Минуле і майбутнє в чорно-білій гамі. Також встановлено залежність кольору малюнку від статі досліджуваних. Дівчата мають більш яскраве бачення майбутнього та не зважаючи на загальну тенденцію чорно-білого в результатах зображають майбутнє більш змістовніше, ніж хлопці.

Можна зробити наступні висновки: старші підлітки бачать своє майбутнє більш сірим та непривітним, але рівень їх очікувань зазвичай знаходиться в рамках середнього або навіть високого. Низького рівня зустрічається більше в старшій підлітковій групі; молодші підлітки зображають своє майбутнє більш кольоровим та використовують багато деталей, а рівень очікувань у них високий або середній; соціальні очікування підлітками свого майбутнього нерозривно пов'язані зі статтю та віковими межами; категорія «майбутнє» є не чіткою у розумінні підлітків, так як в більшості випадків їх життя знаходиться в рамках тут і тепер. Чітких планів на майбутнє з подальшим його виконанням як показує дослідження вони не ставлять. Реальність підлітка (є також розбіжність між старшими та молодшими підлітками) значно відрізняється від юнацького віку, та навіть від шкільного віку.

Перспективи дослідження. У підлітковому віці відбувається переломний момент, тому, щоб ґрунтовніше дослідити соціальні очікування необхідно розділити вибірку на категорії: молодші, середні та старші підлітки і порівняти їх між собою.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6-29.
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростковою М.: Педагогика, 1972. 361 с.
3. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці. *Практична психологія та соціальна робота*. К., 2005. № 5. С. 8-13.
4. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393-398.
5. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America,

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ

П.О. Платонова

*магістр кафедри практичної психології Херсонського державного
університету*

І.О. Цілінко

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

У сучасному суспільстві зі зростанням емоційної насиченості буденного особистісного та професійного життя, проблема емоційної компетентності постає досить гостро, оскільки «культ» раціонального мислення та реагування на життєві ситуації починаючи з ХХ століття активно продукується суспільством, плинними умовами, здобутками науки тощо. Багато дослідників (В.К. Вілюнас, Б.І. Додонов, К. Ізард, О.М. Лук, П.В. Симонов та ін.) підкреслювали, що суспільство, піклуючись про вдосконалення розуму, допускає помилку, бо людина більше виявляє себе через почуття, ніж думки. Отже, вивчення й практичне втілення знань про емоційний інтелект та, власне, емоційну компетентність особистості буде сприяти розвитку гуманістичного світогляду сучасного суспільства в цілому та емоційної культури зокрема. Дослідження емоцій активно розпочалось наприкінці минулого століття, що дало поштовх для появи в психологічному тезаурусу нових понять, таких як «емоційний інтелект», а потім й «емоційна компетентність», що характеризують здібності до управління емоційними станами та переживаннями [1].

Емоційний інтелект став предметом психологічного дослідження порівняно недавно в 1990 році, завдяки працям зарубіжних дослідників Д. Гоулмана, Г.Орме, Дж. Майєра, П. Саловея, Д.Карузо, Дж. Сайаррочі, Д.Слайтера, Р Робертса, Дж.Меттьюса, М.Зайднера, П. Лопеса, Р. Стернберга, Дж. Блока, М. Кетс де Вріса.

На думку Г.Г. Горскової, необхідність появи у психології терміну «емоційний інтелект» була обумовлена розвитком досліджень у сфері емоцій і інтелекту, вивченням зв'язку ментального й афективного в структурі психічної діяльності, а також дослідженнями емоційних здібностей особистості [2].

Поняття емоційний інтелект з'явилося в психологічній літературі з виходом у світ відомої монографії Г. Гарднера «Frames of mind» (1983 р.), в якій вперше було обґрунтовано необхідність переглянути тлумачення

поняття інтелект і спосіб його вимірювання за допомогою коефіцієнту інтелектуального розвитку «IQ» [2].

Подальший розвиток розуміння концепції емоційного інтелекту, запропонованої Г. Гарднером, відображається в роботі Дж. Майєра і П. Саловея (1990 р.), вченими було запропоновано визначення емоційного інтелекту як здібності відслідковувати власні та чужі почуття й емоції, розрізнити їх і використовувати цю інформацію для керування мисленням та діями [1].

У вітчизняній науці в дослідженнях Г.Г. Горскової, вчена розуміла емоційний інтелект як здатність усвідомлювати відносини особистості, які репрезентовані в емоціях, а також управляти усією емоційною сферою на основі їх інтелектуального аналізу і синтезу. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом, а кінцевим продуктом такої здібності є прийняття рішення на основі відображення та осмислення емоцій, що диференціюють події з наявним особистісним змістом [2].

Д.В. Люсін (2004 р.) запропонував трактувати емоційний інтелект як сукупність здібностей до розуміння своїх й чужих емоцій та управління ними. Вчений стверджує, що емоційний інтелект краще трактувати через когнітивну здібність, і не включати до його складу особистісні якості, які можуть сприяти чи перешкоджати розумінню емоцій, не будучи структурними одиницями останнього [4].

Е.Л. Носенко та І.Ф. Аршава (2009 р.) наголошують на вірогіднісному існуванні впливу емоційного інтелекту на успішність вирішення головних життєвих завдань особистості, а саме: забезпечення власного суб'єктивного благополуччя; самовдосконалення як засіб повного розкриття особистісного потенціалу; підтримування доброзичливих стосунків, що є передумовою суб'єктивного, психологічного і соціального благополуччя; праця як засіб забезпечення добробуту і здійснення самореалізації особистості [3].

В.С. Юркевич (2005 р.) визначає емоційний інтелект як групу розумових здібностей, які допомагають сприйняти та зрозуміти власні почуття, а також почуття інших людей, що веде до здатності регулювати почуття. Важливими є обидві сторони емоційного інтелекту – розуміння емоцій за допомогою інтелекту й забезпечення продуктивних складових інтелекту (творчість, інтуїція) за допомогою емоцій [3].

Вчені П. Селовей Дж. Мейєр (1990р.) застосували розуміння емоційного інтелекту для позначення міри розвитку людських якостей – самосвідомості, самоконтролю, мотивації, вміння ставити себе на місце інших людей, співпраці з ними та налагоджування взаєморозуміння з іншими [1].

Отже, емоційний інтелект представляє собою дуже важливу інтегральну характеристику особистості, яка реалізується в здібностях

людини розуміти емоції, узагальнювати їх зміст, виокремлювати в міжособистісних відносинах емоційний підтекст, регулювати емоції таким чином, щоб сприяти за допомогою позитивних емоцій успішній когнітивній пізнавальній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню чи загрожують досягненню індивідуального успіху. Подальші перспективи досліджень окресленого феномену ми вбачаємо у вивченні взаємозв'язку емоційного інтелекту із широким колом особистісних властивостей людини на різних вікових та соціальних групах.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф. Що таке емоційний інтелект? *Управління персоналом*. 2008. № 21. С. 18-27.
2. Горскова Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру. *Ананьевские чтения: тез. науч.-практ. конф.* СПб., 1999. С. 25-26.
3. Лазуренко О.О. Теоретичні основи дослідження категорії емоційної компетентності у сучасній психологічній науці. *Психологія в Україні та за кордоном*. Чернівці, 2013. №4. С. 19-23.
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭИИ. *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. С. 3-22.

**ПРИСТРАСТИЕ К ПРОСЛУШИВАНИЮ
МУЗЫКИ КАК РЕСУРС
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ СТУДЕНТОВ**

В.В. Плохих

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и социальных коммуникаций Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Т.А. Яковлева

Магистрант Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Ю.В. Майер

Магистрант Южноукраинский национальный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Технический прогресс, способствуя удовлетворению многих потребностей человека, ведет к усложнению информационного обеспечения жизнедеятельности, повышению неопределенности оценок, решений и действий. Как следствие, нервно-психическое напряжение человека при взаимодействии с социумом, с искусственной реальностью и естественным окружением все более возрастает. В частности, необходимость усвоения значительного объема учебной информации, неопределенность перспективы профессиональной востребованности,

вместе с остальным существенно усиливают эмоциональный прессинг на психику современного студента. Все это обуславливает потребность в поиске новых средств и способов психологической защиты и достижения субъективного благополучия.

Музыка – явление культурного порядка, отражающее ключевые отношения в социуме к жизни, человеку, природе, обществу [2]. Большое внимание уделяется такой функции музыки, как изменение психического состояния исполнителя и слушателя [4]. Под влиянием музыки может меняться настрой психической организации, нервных процессов, физиологических систем. Отмечается важность субъективного контроля человека над музыкальными воздействиями. Утрата слушателем самоконтроля может способствовать актуализации и спонтанному разворачиванию скрытых личностных комплексов, последствий психологических травм, нарастанию нервно-психического напряжения, нарушениям в организме [5].

Возникающее под воздействием музыки трансное состояние может рассматриваться как потоковое состояние [3]. Существенно различается потоковая погруженность в деятельность исполнителя музыкального произведения и увлеченность музыкой слушателя. В первом случае – это активный, контролируемый субъектом порождающий процесс. Во втором варианте, если не брать в расчет критическое отношение, слушатель больше выступает как пассивный приемник последовательности звуковых сигналов.

«Погруженный» в музыку человек может переживать и всеобъемлющую сопричастность мировым процессам, и полное единение с частью окружения при уравновешенном отношении к естественному и социальному контексту, и увлечение музыкальной темой с намерением ухода от объективной реальности в беспроблемную виртуальную реальность. В последнем случае потребность в прослушивании музыки может возникать у человека спонтанно и в силу ранее укрепившихся условных связей, успешно подкрепленных удовольствием и эффективным снятием нервно-психического напряжения. В таком отношении музыка может становиться для человека объектом пристрастного отношения, желанным средством защиты и иллюзорного ухода от требований объективной реальности с укрепляющимися признаками аддиктивного агента [1].

Целью исследования является определение личностных предпосылок и особенностей пристрастного использования студентами музыки в качестве ресурса психологических защит.

В эмпирическом исследовании испытуемыми были 97 студентов (возраст: от 17 и до 26 лет). Испытуемые оценивали (пять уровней) следующие аспекты отношения к музыке: субъективную значимость

музыки; частоту прослушивания музыки в общем и в процессе обучения; предпочтения в громкости воспроизведения и в выраженности ритма музыкальной темы; частоту утраты чувства времени под влиянием музыки; использование музыки для устранения плохого настроения. Применялись следующие методики: шкала субъективного контроля Р. Баумейстера; опросник временной перспективы Ф. Зимбардо; Фрайбургский личностный опросник; «Защитные стили поведения» LSI Келермана-Плутчика. Для статистической обработки данных применялся кластерный анализ (метод К-средних), корреляционный анализ (по Спирмену), непараметрический критерий U Манна-Уитни.

На основе выделенных ключевых характеристик увлечения музыкой (высокая значимость музыки, уровень самоконтроля, гедонистическое настоящее, изменение чувства и оценки времени при прослушивании музыки) посредством кластерного анализа группа испытуемых была разделена на две подгруппы. В подгруппе 2 (53 испытуемых) более высокий уровень увлечения музыкой, в сравнении с подгруппой 1 (44 испытуемых). Установлено, что подгруппа 2 превосходит первую по уровню гедонистической направленности настоящего ($U=618,5$; $p<0,001$), по степени субъективной значимости музыки ($U=858,0$; $p=0,017$), по частоте изменения чувства и оценки времени ($U=875,5$; $p=0,029$), но уступает по уровню самоконтроля ($U=0,5$; $p<0,001$).

Оценивались межгрупповые различия в операциональном аспекте прослушивания музыки. Установлено, что в подгруппе 2, в сравнении с подгруппой 1, частота прослушивания музыки выше ($U=883,0$; $p=0,025$) при более высоком желаемом уровне громкости звучания ($U=847,5$; $p=0,013$). По предпочтению выраженности ритма в музыке подгруппы не отличаются. Однако корреляционный анализ данных группы показывает, что предпочтение выраженности ритма усиливается с увеличением желаемой громкости звука ($r=0,319$; $p=0,001$) и частоты прослушивания музыки ($r=0,339$; $p=0,001$).

В подгруппе 2 выше частота прослушивания музыки при выполнении учебных заданий ($U=839,0$; $p=0,014$) и для устранения плохого настроения ($U=908,0$; $p=0,049$). В качестве личностных предпосылок увлечения музыкой в подгруппе 2 выступает большая выраженность следующих характеристик: спонтанная агрессивность ($U=840,0$; $p=0,016$); реактивная агрессивность ($U=856,5$; $p=0,023$); депрессивность ($U=697,5$; $p=0,001$); раздражительность ($U=755,5$; $p=0,003$). Увлечение музыкой у испытуемых подгруппы 2, в сравнении с остальными, больше связывается с такими психологическими защитами, как: отрицание реальности ($U=842,0$; $p=0,017$); замещение ($U=803,0$; $p=0,008$); регрессия ($U=694,5$; $p=0,001$); компенсация ($U=799,0$; $p=0,007$). Общее напряжение психологических защит у увлеченных испытуемых также более высокое ($U=860,0$; $p=0,026$).

Наряду с этим корреляционный анализ данных группы выявил связь предпочитаемой выраженности ритма музыкальной темы с такими психологическими защитами, как: замещение ($r=0,306$; $p=0,002$); регрессия ($r=0,274$; $p=0,007$); компенсация ($r=0,220$; $p=0,030$); вытеснение ($r=0,215$; $p=0,034$).

Полученные эмпирические результаты в основном подтверждают правомерность теоретических построений в выделении базовых личностных оснований отношения человека к музыке. Прослушиваемая музыкальная тема может увлекать студента, снимать нервно-психическое напряжение и доставлять удовольствие, погружая умственную сферу в более или менее глубокое трансовое состояние, в поток приятных образов и переживаний. Однако, как видно из полученных результатов, у студентов происходит и усиление склонности к использованию музыки как средства для устранения любых внутриличностных противоречий, для получения удовольствия. И эта тенденция также распространяется и на учебную деятельность, в рамках которой важна особая концентрация на изучаемом предмете, а не отвлечение от объективной реальности в неконтролируемые перемены образов и эмоций. Как следствие, выраженное, спонтанно возникающее, гедонистически ориентированное и эмоционально насыщенное увлечение прослушиванием музыки, учитывая практически неограниченную доступность средств звуковоспроизведения, вполне может рассматриваться как пристрастие, а при определенных обстоятельствах, и как аддиктивная проблема для студента [1].

У многих испытуемых музыка не предупреждает развитие личностных деструкций (агрессивности, депрессивности, раздражительности), а скорее их сопровождает, компенсирует, скрывает под впечатлением сиюминутной эмоциональной разрядки и удовольствия. При этом музыка уподобляется относительно доступному и приятному лекарству, употребление которого вызывает малозаметное, но стойкое привыкание. И именно в этом качестве пристрастие к прослушиванию музыки у части студентов уже полноценно выступает как все более активно применяемое защитное средство, как ресурс психологических защит отрицания реальности, замещения, регрессии, компенсации и, с оговорками, вытеснения.

Выводы. Пристрастие к прослушиванию музыки у студентов обуславливается такими личностными особенностями, как: высокая субъективная значимость музыки, сниженный уровень самоконтроля, выраженная направленность на отдельные отношения реальности, гедонистическая ориентация в настоящем, склонность к уходу от реальности через изменение состояния сознания. Для современного студента укрепление пристрастия к прослушиванию музыки обеспечивается практически неограниченной доступностью электронных звуковоспроизводящих устройств и развлекательных заведений. Для

пристрастных к музыке студентов имеет значения высокая частота прослушивания и громкость воспроизведения звука при наличии подчеркнута выраженного ритмического построения музыкальных композиций. Пристрастие к прослушиванию музыки функционально выступает у студентов в качестве ресурса психологических защит отрицания реальности, замещения, регрессии, компенсации и вытеснения в связи со стремлениями не только к нейтрализации активности деструктивных личностных комплексов, относящихся к агрессивности, депрессивности, раздражительности, но для перемены настроения и получения удовольствия в текущий момент времени.

Литература:

1. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни Личности. СПб. : Речь, 2008. 224 с.
2. Серебрякова Е.А. История развития музыкальной и вокальной терапии в древних цивилизациях. *Вестник Башкирского университета*. 2014. Т.19. №1. С. 285-288.
3. Чиксентмихайи М. Эволюция личности. М. : Альпина нон-фикшн, 2013. 420с.
4. Rentfrow P.J. The role of music in everyday life: Current directions in the social psychology of music. *Social and Personality Psychology Compass*. 2012. 6 (5). P. 402–416.
5. Sacks O. The power of music. *Brain*. 2006. Vol. 129. Iss. 10. P. 2528-2532.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ
ОСОБИСТОСТІ**

І. С. Попович

доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та соціальної психології Херсонський державний університет

П. С. Носов

*кандидат технічних наук, доцент
Херсонська державна морська академія*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останні десятиріччя закономірно посилюється увага наукової спільноти до вивчення і обґрунтування суб'єктної реальності людини в умовах трансформаційних змін соціуму. Перманентні соціокультурні зміни, відсутність стабільності в політичних та економічних вимірах, що у свою чергу ускладнює і підвищує інтенсивність суспільних процесів, спонукає актуалізацію соціального запиту на визначення форм та напрямків самореалізації особистості. Невизначеність, багатофакторність та нагальна необхідність постійної прогностичної активності учасників життєдіяльності спонукає вчених

активно досліджувати суб'єктів цих змін, встановлювати закономірності функціонування актуальних вимірів сьогодення.

Саме окресленню проблемних теоретико-методологічних проблем психічних станів особистості присвячено наше дослідження.

З огляду на висвітлені міркування, очевидно є теоретична і практична цінність запропонованої теми дослідження.

Мета статті полягає в узагальненні та окресленні низки теоретико-методологічних аспектів дослідження психічних станів особистості.

Перейдемо до аналізування і висвітлення теоретико-методологічних аспектів дослідження психічних станів особистості.

Спостерігаємо, що застосування психологічних практик конструювання майбутнього, активне дослідження антиципаційних процесів, застосування технік моделювання життя набуло значущої популярності, привернуло увагу дослідників різних наук [1; 2; 5]. Ця проблематика знайшла своє відображення в освітній, науковій діяльності, комерції і виробничій сферах, професійному та аматорському спорті, морській справі, у військовій, службовій, бойовій підготовці. Результативна командна робота, орієнтація на інноваційні технології, швидке і якісне впровадження їх в професійну діяльність є запорукою успіху [3]. Така артикуляція наукової проблематики вимагає від нас своєчасного реагування на методи, методики, психодіагностичний інструментарій, які повинні відповідати сучасній методології та парадигмі, бути релевантними предмету і об'єкту дослідження. Розуміння суті проблеми дозволяє організувати дослідження на високому методичному рівні і отримувати результати, які відображають реальний стан справ. Попри це, врахування психологічних закономірностей активності суб'єкта набуває особливої актуальності. Трактування наукової проблематики актуалізує теоретико-методологічні аспекти дослідження психічних станів особистості.

Психічні стани очікування, мотиваційні, відпочинку, перемоги є особливим різновидом психічних станів, що інтегрують психічні процеси і властивості особистості, здійснюють регуляцію діяльності. Зокрема, ефективна організація тренувального процесу, тактико-технічної підготовки спортсменів вимагає від тренерів не тільки загальних знань з психології спорту та розуміння психологічних особливостей спортсменів командних видів спорту, а врахування у побудові тактики і стратегії командної гри психічних станів гравців, координації цих станів впродовж змагання.

У іншому дослідженні обґрунтовано [4], що структура, змінні і взаємозалежність факторів психічних станів очікувань є важливими складовими навчально-професійної діяльності студентів, а отримані

емпіричні результати дослідження сприяють ефективній організації освітнього процесу.

Дослідження психічних станів очікування відпочинку туристів сприяє операціоналізації вирішення завдань в туристичній діяльності та якісному сервісу суб'єктів відпочинку. Значущим є завдання встановлення взаємозв'язку конкретного психічного стану очікування відпочинку і алгоритму дій персоналу, що забезпечує сервіс відпочинку.

У дослідженні формальних підходів щодо створення поведінкової моделі судноводія для організації безпечної взаємодії при несенні навігаційної вахти зазначено, що ситуація ускладнюється тим, що для прокладання і проходження нового маршруту склад вахтової команди формується випадково. Тому існує ймовірність набору курсантів, які не отримали необхідних навичок, що будуть задіяні у виконанні завдання. При виконанні маневрів в реальних умовах загроза безпеці значно зростає і може спричинити катастрофічні наслідки. Дослідження психічних станів суб'єктів дозволить уникнути помилок і внести профілактичні дії щодо підбору вахтової служби та перекваліфікації окремих судноводіїв за потреби [2].

Отримані емпіричні результати дослідження мотиваційних психічних станів військовослужбовців показали, що мотиваційні психічні стани, які виникають у процесі виконання завдань, є неймовірно складним комплексним утворенням. Факторним аналізом визначено структуру мотиваційних психічних станів військовослужбовців, що складається з семи основних факторів (70,60%). Встановлено, що найважливішою складовою у структурній та функціональній організації мотиваційних психічних станів військовослужбовців є «прагматичне мотивування», яке має найбільше взаємозв'язків. Найбільш значущим ($p \leq 0,01$) є співвідношення «прагматичного мотивування» та «его-мотивування» (0,344). Структура, змінні і взаємозалежність факторів мотиваційних психічних станів є важливими складовими у вирішенні завдань професійної, службової (бойової) діяльності військовослужбовців.

Вищерозглянуті дослідження логічно підводять нас до важливої теоретико-методологічної проблеми – створення типології психічних станів особистості.

У попередніх наукових пошуках нами реалізовано низку завдань дослідження психічних станів особистості [2; 4]: здійснено теоретичне аналізування проблеми психічних станів особистості; з'ясовано сутнісні ознаки обраного феномену та систематизовано дослідження психічних станів особистості; обґрунтовано методологічну базу дослідження психічних станів особистості у контексті розв'язання актуальних прикладних проблем; окреслено концептуальні особливості психічних станів очікування, мотиваційних психічних станів; застосовано

психодіагностичний інструментарій для дослідження психічних станів очікування у навчально-професійній діяльності, психічних станів очікування перемоги у командних видах спорту; визначено основні психологічні змістові параметри психічних станів особистості у різних соціальних ситуаціях; розкрито методологічні, змістово-процесуальні засади організації дослідження психічних станів очікування в освітній сфері, туристичній, військовій та спортивній діяльності [1-5].

Реалізація поставлених завдань, теоретико-методологічне аналізування проблеми, підводять нас до розуміння, що максимально релевантним поставленим завданням, об'єктно-предметному полю дослідження та сучасному стану психологічної науки є напрямок соціальної психології, який активно розвивається та іменується «психологія конструювання майбутнього».

Висновок. Ключовими теоретико-методологічними аспектами дослідження психічних станів особистості є: побудова психологічної наукової парадигми конструювання особистістю майбутнього і створення типології психічних станів особистості, актуальних методологічним вимірах сьогодення.

У подальших наукових пошуках акцентуємо увагу на емпіричному дослідженні різних типів психічних станів очікування, мотиваційних психічних станах, психо-емоційних станів, психічних станів опанування собою, що підведе нас до вирішення важливих складних прикладних завдань.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія / від. ред. О. Є. Блинова. Херсон : Вид-во ФОРМ Вишемирський, 2018. С. 6-29.
2. Носов П. С., Нагрибельний Я. А., Зінченко С. М., Попович І. С., Сафонов М. С. Формальні підходи щодо створення поведінкової моделі судноводія для організації безпечної взаємодії при несенні навігаційної вахти. *Сучасні інформаційні та інноваційні технології на транспорті (MINTT-2019): збірка матеріалів XI Міжнародної науково-практичної конференції, 28-30 трав. 2019 р., Херсон: Херсонська державна морська академія, 2019. С. 58-62.*
3. Popovych, I. S. & Blynova, O. Ye. Research on the Correlation between Psychological Content Parameters of Social Expectations and the Indexes of Study Progress of Future Physical Education Teachers, *Journal of Physical Education and Sport. 2019, 19(3), 847-853. DOI:10.7752/jpes.2019.s312*
4. Popovych, I. S. & Blynova, O. Ye. The Structure, Variables and Interdependence of the Factors of Mental States of Expectations in Students' Academic and Professional Activities. *The New Educational Review. 2019, 55(1), 293-306. DOI:10.15804/tner.2019.55.1.24*
5. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research. 2014, 2(6), 393-398.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОДІАГНОСТИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

А. О. Попович

Херсонський ясла-садок № 12 Херсонської міської ради

Постановка проблеми у загальному вигляді. Перманентні зміни, що огорнули наше суспільство, вимагають докорінної перебудови не тільки освітнього процесу, а й організації роботи дошкільних навчальних закладів. Заклад дошкільної освіти (ЗДО) – навчальна установа, метою функціонування якої є : забезпечити реалізацію прав дитини у здобутті дошкільної освіти, організувати якісне формування розумового, фізичного і духовного розвитку, забезпечити успішну реалізацію соціально-психологічної адаптації, сформувані готовність дитини до школи – прагнення здобувати освіту. Почасти цього досить складно досягнути, оскільки в ЗДО вступають діти різного віку(мається на увазі – одні діти, у віці 1,8 років, у ясельну групу, інші – у молодшу групу, наприклад з трьох років). Загальний рівень підготовки дітей також вносить суттєві корективи в організацію навчально-виховного процесу дошкільників. Вважаємо, що у безмежно складному розмаїтті психолого-педагогічних явищ та організаційних особливостей допоможе розібратися методично грамотно створений психодіагностичний інструментарій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій теоретичній, практичній, методичній літературі знаходимо обґрунтування необхідності і приклади доцільності застосування психодіагностичного інструментарію для обстеження (дослідження) дитини [1-3]. На цьому акцентували увагу такі корифеї психологічної науки, як Л. А. Венгер, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Г. С. Костюк та ін. Зокрема, Л. С. Виготський один із перших систематизував категорію психологічного віку, ввів поняття «зона найближчого розвитку». Психологічний вік він розглядав як новий тип формування особистості, окреслював його у вимірах психічних і соціальних новоутворень, які з'являються вперше на визначеному віковому проміжку і, що характерно, є вимірами розвитку і формування свідомості та самосвідомості дитини, її ставлення до оточення, мірилом її внутрішнього і зовнішнього життя, відображенням траєкторії розвитку на визначеному етапі життя [2]. Р. В. Павелків і О. П. Цигипало вважають, що саме Л. С. Виготському належить методологічна схема наукового підходу до аналізу психічного розвитку дитини [3]. Дослідники зазначають, що згідно з цією схемою «віковий психологічний портрет дитини» складається з єдності трьох складових: характеристики соціального розвитку дитини;

форм спілкування; оцінки рівня розвитку свідомості та особливостей психічних новоутворень дитини [3].

На підставі вищезазначеного можна стверджувати, що дослідження особливостей застосування психодіагностичного інструментарію в умовах дошкільного навчального закладу, потребує вивчення та узагальнення сучасних і класичних наукових досліджень, розробки методичних рекомендацій, підбору релевантного й ефективного переліку психодіагностичних методик, тестів, опитувальників.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду та проведеного дослідження особливостей застосування психодіагностичного інструментарію в умовах закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Цілісне аналізування психічного розвитку дошкільника вимагає від нас розуміння вікових норм. Вікові норми та розроблені відповідні методики, які зустрічаємо в емпіричних сучасних дослідженнях, були створені й апробовані лабораторією психофізіології дітей дошкільного віку НДІ дошкільного виховання АПН СРСР під керівництвом Л. А. Венгера. Але ж з того часу значно змінилася сутність складових методологічної схеми триєдності «соціальний розвиток – форми спілкування – оцінка рівня розвитку дитини» (за Л. С. Виготським). Важливо врахувати ці суттєві зміни соціальної ситуації, що мають безпосередній вплив на психічний розвиток дитини, не кажучи про форми спілкування. Важливими є психологічні детермінанти, які притаманні дітям цього віку з урахуванням тенденцій і якісних змін у їхньому розвитку за останнє десятиріччя. Якісний психодіагностичний інструментарій дозволить отримати результати, які відобразатимуть емпіричну дійсність. Це у свою чергу дасть змогу вибудувати ефективні методики розвитку, формування, навчання і виховання дітей, а також з розумінням підійти до створення психокорекційних програм.

Вважаємо, що психодіагностичне оцінювання чи обстеження можуть проводити вихователі, практичні психологи, соціальні педагоги, інші спеціалісти, що володіють: технологіями проведення психодіагностичного інструментарію; методами статистичної обробки даних; інтерпретацією отриманих результатів; здатні зробити вірні висновки і побачити ключові показники, зміни, новоутворення; навиками розробки індивідуальних і групових програм розвитку і психокорекції. Важливо враховувати соціальні очікування учасників процесу. Розуміти, що соціальні очікування є важливою складовою регуляції соціальної поведінки учасників міжособистісної взаємодії [4; 5].

Власний досвід роботи у закладі дошкільної освіти і системне застосування психодіагностичного інструментарію, дозволяє зробити узагальнення про такі необхідні напрямки психодіагностики:

- психічного розвитку дітей раннього віку (до трьох років, ясельна група);
- психічного розвитку дітей молодшого дошкільного віку (3-4 роки, молодша група);
- психічного розвитку дітей середнього дошкільного віку (4-5 років, середня група);
- психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку (5-6 років, старша група).

Наведемо перелік складових психодіагностики дошкільників, спрямованих на розв'язання завдань ЗДО у психологічному контексті:

- психодіагностика соціально-психологічної адаптації дошкільників;
- психодіагностика сфери спілкування (досліджуємо ширше, не тільки комунікація);
- психодіагностика когнітивної сфери;
- психодіагностика емоційно-вольової сфери;
- психодіагностика індивідуально-психологічних особливостей та самосвідомості;
- психодіагностика творчих здібностей;
- психодіагностика групових феноменів і міжособистісних стосунків;
- психодіагностика готовності до школи.

Висвітлення досвіду та проведеного дослідження особливостей застосування психодіагностичного інструментарію в умовах дошкільного навчального закладу дозволяє певні висновки. Дошкільне дитинство – унікальний, складний і надзвичайно важливий період розвитку та становлення людини. Оскільки саме в дошкільному дитинстві закладаються основи особистості, виховується воля, формується довільна поведінка, закладається база для розвитку когнітивних процесів, зокрема, активно розвивається уява, творче мислення та загальна ініціативність, то застосування якісного релевантного психодіагностичного інструментарію є вкрай важливою складовою творення особистості дитини.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6-29.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Психология развития человека. М., Смысл, Эксмо. 2005. С. 208-543. 1136 с.
3. Павелків Р. В., О. П. Цигипало. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. К., Центр учбової літератури. 2013, 296 с.
4. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. Australian Journal of Scientific Research. 2014, 2(6), P. 393-398.

5. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa», 27 Sept. 2014. USA. Vol. II. New York. 2014. P. 176–180.

СУЧАСНА ЛЮДИНА: ЇЇ РЕАЛЬНІСТЬ ТА ІДЕАЛЬНІСТЬ У ВИМІРІ ЗОВНІШНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Ю.В. Примак

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

С.П. Деревянко

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

І.М. Ющенко

*доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*

Дослідження сучасної людини, її реального та ідеального, як ніколи обумовлене трансформаціями соціокультурного середовища. Водночас розмаїття та небувала швидкість змін розвиває межі і форми останнього (це стосується і міста як локальної форми територіальної організації, і сім'ї як соціально-психологічної локальності передусім). Позаяк особистість зростає у певному оточенні, вона наслідує ті зразки поведінки, що сприятимуть успішній життєдіяльності. Хоча, як зауважує О. Кочубейник, найбільш висока продуктивність особистісного становлення відбувається шляхом реалізації особистістю множинної сутності (остання полягає у тому, що людина прагне відчути свою тотожність з іншими, водночас вона прагне до відокремлення свого «Я», до самовизначення та до самоздійснення, а також воліє вирватися за межі своєї сутності у світ «потенційно можливого») [1].

Локальності, до яких людина залучена у своєму житті, формують умови для її об'єктивації та суб'єктивації (останню розглядаємо як пов'язані між собою індивідуальні зусилля людини на фоні соціального оточення: чи то село, чи то місто, чи то сім'я). Так, свідомість містян апріорно вирізняється більшим розмаїттям життя, нівелюванням традиційних цінностей, розвінчуванням абсолютів і пануванням культури раціонального розрахунку. У такому випадку людині міста як ніколи доводиться постійно вагатися, в ідеалі робити відповідальний вибір (тому під сумнів потрапляє питання можливостей її успішної аутоідентифікації). Заразом формування й ідентичності як шляху до самовизначення

особистості в умовах міського середовища радше є множинністю різних «provisory» форм. Самовизначаючись сьогодні, людина прагне позбавлятися фіксованих та приписаних взаємозалежностей і зв'язків.

Просторовий континуум міста перебуває у діадичних, але й залежних відносинах з континуумом села. Зокрема психологічним особливостям селян/містян приділяли увагу Л. Акопян, І. Губеладзе, К. Демида, Н. Комарова, Л. Орбан-Лембрик, F. Oswald, В. Чигрин, Р. Шаміонов. Міська та сільська спільноти, якщо й не є діаметрально протилежними, то напевно мають значну кількість розбіжностей між собою, що, безумовно, не може не позначитися на формуванні психологічних особливостей їхніх представників. Так, Р. Шаміонов, досліджуючи особливості психологічного благополуччя містян і селян, виявив, що рівень такого благополуччя в них суттєво не відрізняється, хоча селянам і складніше протидіяти соціальному тискові, вони більше орієнтуються на думку інших, водночас вони консервативніші й рідше мають відчуття саморозвитку [2].

З метою дослідження уявлень про сучасну реальну/ідеальну людину у вимірі зовнішнього середовища нами був використаний метод спрямованого асоціативного експерименту. Досліджуваним пропонувалося назвати по 5 асоціацій на стимульні словосполучення: «сучасна людина в реальності», «сучасна реальна молодь», «сучасна ідеальна людина», «сучасна ідеальна молодь», а також «я в реальності». Даний етап дослідження проводився анонімно, респонденти вказували лише свій вік (середній – 21 р.) та стать (при цьому дотримано принципу репрезентативності вибірки). Вибірку на цьому етапі склали 90 учасників. Процедура обробки отриманих даних було реалізовано за допомогою контент-аналізу щодо масиву асоціацій, на основі якого було відібрано по 21 значущій категорій-діад для кожного стимульного словосполучення.

У результаті нами побудовано п'ять семантичних диференціала, що розкривають зміст досліджуваного. Зокрема, сучасну людину в *реальності* увиразнено в значущих діадах: «зла-добра», «неагресивна-агресивна», «невірна-вірна», «чуйна-байдужа», «повільна-швидка», «відкрита-закрита», «нещира-щира», «справедлива-несправедлива», «егоїстична-альтруїстична», «лінива-роботяща», «спокійна-тривожна», «неадаптивна-адаптивна», «мобільна-немобільна», «довірлива-недовірлива», «неуспішна-успішна», «стурбована-байдужа», «нерозумна-розумна», «впевнена-непевнена», «занепадаюча-прогресивна», «свідома-несвідома», «однобічна-різнобічна». Водночас сучасну *ідеальну* людину у свідомості змальовано в таких значущих дескрипторах як: «чесна-нечесна», «зла-добра», «емпатійна-байдужа», «нетерпляча-толерантна», «цілеспрямована-нецілеспрямована», «пасивна-активна», «оптимістична-песимістична», «залежна-незалежна», «рефлексивна-нерефлексивна»,

«нещаслива-щаслива», «справжня-"з маскою"/несправжня», «нерозумна-розумна», «любляча-нелюбляча», «несправедлива-справедлива», «відповідальна-безвідповідальна», «буденна-творча», «багата-бідна», «мовчазна-комунікабельна», «вимоглива-невимоглива до себе», «несвідома-свідома», «смілива-несмілива». Ці два приклади продемонстрували, що лише окремі діадичні дескриптори співпадають (йдеться про полюси «зла-добра», «емпатійна-байдужа», «несвідома-свідома») в уявленні про реальну та ідеальну сучасну людину.

Аналіз результатів вибірки (n=262, середній вік респондентів – 21 р.) другого етапу дослідження (за таким критерієм як походження-територіальність особи до 16-18 рр. презентовано наступним чином: 72% – «містяни», 28% – «селяни») виявив наступне. Значущість виявлено лише в таких семантичних одиницях як: «містяни» сучасну реальну людину в цілому репрезентують добрішою, мобільнішою та успішнішою ($p \leq 0,05$) (водночас самих себе представники міської спільноти порівняно з сільською розцінили як теж більш успішними ($p \leq 0,05$)). При чому, в їхньому світогляді саме реальна молодь постає чеснішою ($p \leq 0,05$), разом серед побажань «містян» останній – бути більш працелюбною ($p \leq 0,01$).

Підтверджено, що мобільність як відсутність постійності та готовність до змін в інформаційному суспільстві – вже вимога, умова та головний критерій життєдіяльності людини (в місті у першу чергу). Успішність розцінюємо як вивільнення людиною самої себе від залежності зовнішніх і внутрішніх чинників і наявність позитивного емоційного фону життєдіяльності. Любити своє діло, працювати з запалом – цього, на думку молодої людини міста не вистачає молоді в цілому (чи самокритика чи низька заробітна платня цьому виною – питання риторичне). Сільська молодь від самого дитинства більше орієнтована на працю, завдяки батьківським настановам, традиційній культурі, звичаям, обрядам. Саме сільська спільнота формує в молоді села доволі усталені навички життєвого укладу, ціннісні орієнтації та соціальні настановлення.

Заразом зафіксовано, що обраний нами за провідний критерій (походження-територіальність особи до 16-18 рр.) у дослідженні вимірів реальності-ідеальності людини сучасності продемонстрував значущий зв'язок з характеристиками сім'ї (яку, нагадуємо, також розглядаємо як психосоціальну локальність): критерієм «порядок народження респондентів у батьківській сім'ї», йдеться про «єдиних», «старших», «молодших» (що слугуватиме перспективою наших подальших ґрунтовних розвідок) та критерієм «повна-неповна» ($p \leq 0,05$). Хоча вже на цьому етапі можемо розкрити певні значущі результати, що змушують неабияк замислитися. Так, за порядком народження у батьківській сім'ї «єдині діти» (у нашій вибірці це 31% респондентів) сучасну реальну людину (молоду, передусім) вважають більш нещирою, непрогресивною, нестриманою і

байдужою, і при цьому впевненою та егоїстичною ($p \leq 0,05$). А от «ідеальній» людині, на їхнє переконання, не завадило б бути жорстокішою і «без телефону» ($p \leq 0,05$). «Молодші діти» (29% осіб) яскраво уявляють себе, так і оточуючих людей у полюсі категорій бути «різнобічними» та «адаптивними» ($p \leq 0,05$). Водночас, як виявилось, «вихідці» з повних сімей (а таких представлено у вибірці 66%) сучасну людину в цілому в реальності уявляють емпатійнішою, а молоду людину більш вихованою; у просторі «ідеальності» сучасній людині вони теж бажають бути рефлексивнішою, але, як не дивно, безініціативною ($p \leq 0,05$) порівняно з поглядами «вихідців» з неповних сімей. Самооцінювання власної особи уявилося у категорії «альтруїзм»: більшу егоїстичність продемонстровано саме останніми ($p \leq 0,05$).

Проведене дослідження далеко не вичерпує всіх важливих аспектів окресленої проблеми. Виявлено, що цінності сім'ї порівняно з цінностями міських і сільських спільнот значущо частіше резонують в уявленні молоді про реальну й ідеальну людину, а також про себе самих. Заразом реалізм як полюс континууму досліджуваного спрацьовує частіше, ніж ідеалізм. Суб'єктивація сучасної людини неможлива без рефлексії, роздумів про своє місце і роль, що підтвердило дослідження: індикатори-описи активні насамперед на індивідуальному рівні. Адаптивні полюси суб'єктивації продемонстрували особи, виховані в повних сім'ях і ті, що є «старшими» за порядком народження.

Осмислення реального та ідеального, наявного і бажаного шляху самовизначення людини в її соціальних локальностях дозволяє заключити, що нестійкість, минуцність, неймовірна динамічність стає її провідною соціальною закономірністю. Молодь сьогодні – важливий суб'єкт резистентних соціокультурних процесів, водночас переживаючи інформаційно-психологічну репресивність у суспільстві. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у вивченні особливостей уявлень, самоуявлень людини саме в сімейному середовищі, у розробці рекомендацій з оптимізації уявлень і аутоуявлень.

Література:

6. Кочубейник О.М. Автентичність особистості: між принципом реальності та принципом віртуальності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2010. Серія 12. Вип. 32 (56). С. 68–74.
7. Шамянов Р.М. Базовые убеждения и культурные установки как предикторы эмоционального и психологического благополучия горожан и сельчан. *Социальная психология и общество*. 2015. Т. 6, № 4. С. 109–122.

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

О.Д. Рейпольська

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторією дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Одним із важливих інтегрованих критеріїв прогресу людства в цілому є рівень гуманізації суспільства. У свою чергу, система освіти є показником рівня цього процесу, а також засобом для його реалізації. Перед сучасною системою освіти стоїть завдання формування основ розуміння світу як такого, що постійно змінюється, в якому особистість перебуває в стані постійного творця цього світу та самої себе, головним результатом і умовою чого є гармонія людини із собою, зі світом, а це посилює інтерес до педагогічних досліджень питань самоосвіти дорослих, формування ціннісного ставлення особистості до себе. Тож, нагальною потребою XXI століття стає формування такого способу життя, який був би основою довготривалого ощадливого гармонійного розвитку людства. Науково-технічний прогрес, нові технології самі собі нездатні подолати загрози, що постали перед людством. Загалом ідеться про систему цінностей, складову культурного світобачення кожної людини і суспільства в цілому, яка не залежала б від економічних сплесків чи занепадів, зміни політичної влади, у якій би захист із збереження природи, турбота про людину, її життя і дотримання її прав вважались такими ж важливими, як і саме життя.

Проведений аналіз науково-методичних джерел і сучасних тенденцій, що склалися в дошкільній педагогічній науці і практиці, дозволив сформулювати ряд *протиріч між*: необхідністю реалізації особистісне орієнтованого підходу до виховання дитини як суб'єкта життєдіяльності, здатного ціннісного ставитися до себе, і традиційним знанневим підходом до її розвитку, орієнтацією на формальні результати; нагальною потребою виховання особистості дошкільників різних статевих груп і недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічного й технологічного забезпечення зазначеного процесу; процесами інноваційних змін, притаманних сучасному освітньому просторові України, і недостатньою професійною компетентністю вихователів ЗДО у галузі створення та забезпечення необхідних умов щодо проектування освітнього середовища у ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Теоретичним підґрунтям вивчення проблеми проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку становлять наукові доробки вчених, виконаних у межах проблематики щодо: філософсько-соціологічної концепції сутності

культури особистості (М. Каган, М. Колесов, В. Крисаченко, Б. Марков); психологічної теорії особистості (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); розвитку особистості у дошкільному віці (Л. Артемова, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, В. Котирло, С. Ладивир, П. Якобсон); теорії суб'єктивних ставлень (О. Лазурський, Б. Ломов, В. М'ясищев); особистісно-орієнтовані підходи до розвитку особистості (І. Бех, І. Якименська); модернізації дошкільної системи освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко та ін.).

Освітній простір багатовимірний. Провідним чинником суспільного буття в ньому є культура, яка забезпечує збереження і відтворення людських ресурсів, культури здоров'я і культури здорового способу життя, культури усвідомлення і вирішень протиріч буття. Дослідження останніх років, що присвячені проблемам дитинства, виявляють якісно інше розуміння сутності дитинства і ставлення до нього як культурно-історичного, соціально-психологічного, соціально-педагогічного феномену, а саме: обґрунтований підхід до проблеми розвитку людини, яка росте, як особистості на основі поняття «соціальний розвиток в просторі-часу Дитинства» (Д. Фельдштейн), культуро-творча функція дитинства в розвитку суспільства (В. Кудрявцев), наявність у свідомості дітей символів світобудови (Ю. Аксьонова) та ін. Відомо, якщо простір, у якому живе дитина, не задовольняє її вікових потреб, вона відчуває сильний дискомфорт, отже, виростає емоційно і фізично недозрілою, не здатною до інтимно-особистісних відносин із середовищем тощо (М. Осоріна).

Персональний простір сучасної дитини старшого дошкільного віку одночасно є *фізичним* (тіло, предметне і природне середовище, люди, які оточують, різні заняття тощо) і *психологічним* (емоційна забарвленість життя, стиль відносин оточуючих до дитини і між собою тощо). Щось дитина у просторі свого життя приймає, від чогось відчужена. Дошкільник уже добре володіє своїм тілом, проте тілесна, а тим більше психологічна взаємодія з довкіллям, що робить цей процес «своїм», ще в процесі становлення. Персональний простір, на думку М. Осоріної, має складну систему координат, яку малюк засвоює з початку раннього дитинства, передусім на підсвідомому рівні [2, с.124]. Просторові координати (знайомі місця, шляхи, предмети, дерева тощо) допомагають йому зорієнтуватися на місці і реалізувати свою фізичну активність, випробувати себе в цьому відношенні; соціальні координати (норми, правила, заборони, ритуали тощо) допомагають здебільшого розібратися в життєвих колізіях, конкретних ситуаціях, учасником яких є дитина. Духовно-моральні координати (ієрархія цінностей навколишнього світу, зразки і прецеденти взаємодії людей, форми їхньої поведінки тощо) допомагають дошкільнику зрозуміти відносини між дорослими. Емоційними координатами персонального простору дитини дошкільного віку є сім'я і дім. Саме сім'я,

навіть якщо вона складається з мінімальної кількості членів, поєднує для дитини минуле і майбутнє, інтимне із соціальним. Дитину необхідно забезпечити можливістю бути повновладним хазяїном свого персонального простору.

Поняття освітнього простору розробляється впродовж останніх десятиріч ученими, як у нашій країні, так і за кордоном. Вивчення освітнього простору здійснюється з позицій, пов'язаних із сучасним розумінням освіти не тільки як особливої сфери соціального життя, а й середовища як чинника освіти. Під розвивальним освітнім середовищем розуміємо спеціально змодельовані умови (природні, предметні та соціальні), у яких дитина зростає, опановує науку життя, стає компетентною особистістю із притаманними їй індивідуальними особливостями [2]. Створення освітнього середовища дозволяє дитині усвідомити власні можливості, виявити ініціативу і всесторонньо реалізувати себе.

Освітній простір може розглядатися як сфера взаємодії трьох його суб'єктів: педагога, дитини і середовища між ними (К. Крутій). Висновок Л. Виготського про трибічний активний процес (активний педагог, активна дитина, активне середовище між ними) дозволяє розглядати трикомпонентну взаємодію суб'єктів освітнього простору як єдиний процес цілеспрямованого формування особистості дитини [3].

У цьому процесі взаємодія суб'єктів освітнього простору, педагога і дитини, представлена як активна взаємодія із середовищем, яке можна розглядати як інформаційний компонент освітнього простору, структурованого так, що він сам активно впливає на інших суб'єктів освітнього простору. Ця структура може бути визначена як «ідеальна форма середовища» (Л. Виготський). Ключовою фігурою в освітньому просторі, поза сумнівом, є педагог. Активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу виформовує «середовище спільної діяльності».

Незважаючи на істотне зростання кількості досліджень, присвячених проблемі особистості, у вітчизняній педагогіці зберігається значний розрив між теоретико-методологічними засадами, їх експериментальною реалізацією та технологічним забезпеченням. Лишаються нечітко визначеними зміст і структура поняття «індивідуальний розвиток» та «освітнє середовище закладу дошкільної освіти»; практично відсутні спроби вивчити можливості проектування освітнього середовища в ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку. Усі компоненти освітнього середовища актуалізуються в найголовнішій сфері – саморозвитку і самореалізації особистості.

Література:

1. Крутій К. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Запоріжжя. 2009. 317 с.

2. Осоріна М. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / интернет доступ <https://www.livelib.ru/author/173370-mariya-osorina>
3. Резніченко І. Створення розвивального простору у групових приміщеннях дошкільного закладу. *Практика управління дошкільним закладом*. 2011. № 1. 79 с.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КАР'ЄРНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Р. З. Рефатов

*здобувач СВО «бакалавр» з психології
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. В сучасних соціально-економічних умовах зростає потреба у фахівцях, які мають здатність ефективно реалізовувати гуманістичні цінності професійної діяльності та максимально реалізовувати власну суб'єктність в її умовах. З огляду на це, рівень вимог до особистості психолога невинно підвищується. І це зумовлює зміну процесу професіоналізації, оскільки саме у ньому відбувається не лише розвиток особистісних структур, але й своєрідна інтеграція особистісних властивостей та якостей формування особистості як цілісної системи.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема професійного становлення майбутнього психолога досить широко представлена у працях Ж. Вірної, Л. Долинської, О. Іванової, С. Максименка, Н. Шевченко, Н. Чепелевої, Т. Щербакової та ін. Вчені висвітлюють питання актуальності особистісного зростання психолога під час навчання, розвитку його професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісно-сміслового ставлення до професії; розглядають умови формування професійно значущих якостей; характеризують вплив виховного чинника на становлення особистості майбутнього психолога, особливості його підготовки до різних аспектів професійної діяльності.

Мета і завдання статті. Обґрунтувати та емпірично дослідити ціннісні особливості кар'єрного самовизначення майбутніх психологів.

Виклад основного матеріалу. Стратегія побудови кар'єри є своєрідною системою дій відносно адаптації або розвитку самої кар'єри та людини, спрямованих на перетворення себе, а також зміну умов кар'єрної мети. Сучасні психологи вкладають у поняття кар'єри різні сенси [1]. Кар'єра особистості безпосередньо має здійснюватися з урахуванням системного аналізу професійної поведінки особистості, щодо розв'язання професійних проблем, а також її готовності до прогнозування подальших професійних дій. Власне тоді настає необхідність формування суб'єктної позиції фахівців, їхньої позитивної професійної «Я-концепції» та адекватної

самооцінки, соціальних очікувань та самоочікувань в окресленні шляхів розвитку професійної кар'єри [3; 6].

Розвиток кар'єри передбачає професійну соціалізацію та професійну індивідуалізацію особистості. Важливим є урахування індивідуальних та соціальних чинників щодо відповідності розвитку кар'єри людини її реальним соціально-економічним вимогам та потребам. Теорії розвитку кар'єри передбачають можливості надання відповідної допомоги на основі уявлень про варіанти професійного розвитку особистості. Соціально-когнітивні теорії вирізняються тим, що в них процес професійного самовизначення та розвитку особистості, розглядається в контексті індивідуальних особливостей відповідно до прогнозування та прийняття самостійних рішень [2, с. 22]. Кар'єри порівнюються суб'єктом вибору, відповідно до ціннісного сприйняття тих чи інших подій. Професійний успіх і кар'єру особистості пов'язують із формуванням професійної «Я-концепції». Тобто встановленням ефективної взаємодії з реальною самооцінкою щодо реалізації особистісного та професійного потенціалу в розвитку власної кар'єрної діяльності [5].

Нами організовано і проведено емпіричне дослідження у два етапи, у якому взяло участь 30 студентів III–IV курсу соціально-психологічного факультету, денної форми навчання, віком від 20 до 23 років. Ми використали методику «Якір кар'єри» (Е. Шейна, переклад та адаптація В. А. Чікер, В. Е. Вінокурова), якою визначили ціннісні орієнтації, соціальні настановлення, інтереси, які характерні для конкретної людини [4]. Тест дозволив встановити кар'єрні ознаки: професійна компетентність, менеджмент, автономія та стабільність, служіння та виклик, інтеграція стилів життя та підприємництво.

На першому етапі дослідження було зроблено оцінку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Як показали результати дослідження 26,9% студентів у виборці схильні до кар'єрної орієнтації «стабільність місця проживання». Ці люди відчувають потребу в безпеці, захисті і можливості прогнозування і будуть шукати постійну роботу з мінімальною ймовірністю звільнення. Їх потреба в безпеці та стабільності обмежує вибір варіантів кар'єри.

Наступні 20,0% студентів у своєму житті орієнтовані на «Служіння» дана ціннісна орієнтація характерна для людей, що займаються справою через бажання реалізувати у своїй роботі головні цінності. Вони часто орієнтовані більше на цінності, ніж на вимагаються в даному виді роботи здібності. Вони прагнуть приносити користь людям, суспільству. Основна теза побудови їх кар'єри – отримати можливість максимально ефективно використовувати їх таланти та досвід для реалізації суспільно важливо мети. Ще 13,3% опитуваних націлені на «Професійну компетентність». Особи з такою орієнтацією бувають особливо щасливі, коли досягають

успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати їхні здібності. Багато хто з цієї категорії відкидають роботу керівника, управління розглядають як необхідну умову для просування у своїй професійній сфері. 13,3% орієнтовані на «Менеджмент». Для таких людей характерна орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат. Найголовніше для них – управління: людьми, проектами, якими бізнес-процесами – це в цілому не має принципового значення. Ще 13,3% студентів прагнуть зберегти гармонію між особистим життям і кар'єрою. Для людей категорії «Інтеграція стилів життя» кар'єра має асоціюватися із загальним стилем життя, врівноважуючи потреби людини, сім'ї та кар'єри. Вони хочуть, щоб організаційні відносини відбивали б повагу до їх особистих і сімейних проблем. Для них важливо, щоб все було урівноважене – кар'єра, сім'я, особисті інтереси і т. п. Жертвувати чимось одним заради іншого їм не властиво. Такі люди зазвичай у своїй поведінці проявляють комфортність. Тільки 6,6% людей з вибірки націлені на «Підприємництво». Цим людям подобається створювати нові організації, товари або послуги, які можуть бути ототожені з їх зусиллями. Працювати на інших – це не їх, вони – підприємці за духом, і мета їх кар'єри – створити щось нове, організувати свою справу, втілити в життя ідею, цілком належить тільки їм. Вершина кар'єри в їхньому розумінні – власний бізнес. Наступні 6,6% схильні до ціннісної орієнтації «Виклик» ці люди вважають успіхом подолання нездоланих перешкод, рішення нерозв'язних проблем або просто виграш. Новизна, різноманітність і виклик мають для них дуже велику цінність, і, якщо все йде дуже просто, їм ставати нудно. Серед опитуваних людей схильних до ціннісних орієнтацій «Автономія» та «Стабільність роботи» виявлено не було.

Отримані результати є цілком суб'єктивними, і для кожної людини є свій шлях, котрий вона обирає у побудові своєї кар'єри. Кожна людина на початку свого професійного шляху визначає для себе, якої вона буде дотримуватися.

Наступним методом дослідження який ми використали є тест-опитувальник Сандри Бем, для діагностики психологічної статі та визначення міри андрогінності, маскулінності та фемінності особистості. Обробка методики проходила за чотирма шкалами, за допомогою ключа бали підсумовувалися і ділилися на кількість запитань у шкалі. За домінуючою шкалою визначено спрямованість особистості. На другому етапі дослідження ми з'ясовували міру андрогінності, маскулінності та фемінності особистості. За результатами нашого дослідження 40,0% досліджуваних набрали середню кількість балів за оцінкою маскулінних якостей, які переважили фемінні. Такі люди розраховують на співчуття близьких, друзі та колег. Проте в обставинах, які потребують уміння взяти

на себе керівництво справами, вони можуть виявити наполегливість та добитися безумовного підпорядкування. Ці особи виявляють слабкість характеру, ухиляються від відповідальності, передоручають розв'язання своїх проблем іншим людям. У наступних 30,0% респондентів яскраво виражені фемінні якості. Такі особистості здатні протистояти всім негараздам, згуртовувати людей навколо себе, а також надихати їх на досягнення цілей. Переважно вони орієнтовані на досягнення успіху, подолання перешкод. Прагнуть формувати у себе твердість духу і характеру, що притаманні їм значною мірою. Середніх показників маскулінних та ремінних якостей досягли лише 20,0% людей. Вони належать до андрогінів, яким підвладні будь-яка робота та будь-які ролі – чоловічі і жіночі. Їх поведінка досить гнучка, що дає змогу водночас бути доброю, чутливою людиною, а також сміливою, рішучою, здатною постояти за себе, підтримати інших і повести їх за собою. І лише 10,0% респондентів набрали бали які за шкалою нейтральних якостей, переважають маскулінні та фемінні. Таким людям варто пильніше придивитися до значущих для них людей, як чоловіків так і жінок.

Висновок. Вище наведені факти допомагають визначити, те чим люди керуються при виборі професії. Одним з цих чинників є схильність до маскулінних чи фемінних якостей, які безпосередньо впливають на розвиток кар'єри особистості. На основі теоретичного аналізування та проведеного емпіричного дослідження визначено, що розвиток професійної кар'єри відбувається паралельно з особистісним розвитком самої людини. Дослідження, показало, що у ході розвитку людина обирає для себе шлях, який тісно пов'язаний з особистими цінностями, за допомогою який потім і розвиває свою кар'єрну діяльність. Перспективою подальших досліджень у даному напрямі є розширення психодіагностичного інструментарію та вибірки дослідження, застосування складніших методів статистичної обробки даних, з метою охоплення та аналізування інших чинників, які впливають на кар'єрне самовизначення майбутніх фахівців.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6–29.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смілова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк : РВВ «Вежа» ; ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
3. Попович І. С. Типологічні особливості очікувань. *Науковий вісник ХДУ. Серія: Психологічні науки*. Херсон: ВД «Гельветика», 2014. Вип. 1. Т. II. С. 64–70.
4. Твердохвалова Ю. Л. Психологічні особливості спрямованості особистості кар'єрно-орієнтованих студентів: автореф. дис. ... канд.. психол. наук: 19.00.07. Харк. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна. Х., 2011. 19 с.

5. Шандрук С. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів. *Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія*. Випуск 185. Чернівці: Рута, 2003. С.177–183.
6. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393-398.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУПРОВОДУ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ У НАВЧАЛЬНО-БОЙОВИХ УМОВАХ

І.В. Розіна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку
і соціальних комунікацій*

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д.Ушинського», Україна, Одеса*

Актуальність проблеми обраної теми дослідження полягає в тому, що вступ до вищого військового навчального закладу (ВВНЗ) є для більшості абітурієнтів новим періодом життя, і одночасно, він є таким процесом, який вимагає активного пристосування до умов курсантського буття. Різкий перехід від адаптованого і відносно комфортного життя під опікою батьків та вчителів до курсантського, часто у першокурсників розпочинається з критичних обставин. Адаптація до нового етапу життя є однією з важливих проблем, тому вона є досить актуальною і потребує розробки програми психологічного супроводу.

Метою дослідження є вивчення особливостей психологічного супроводу процесу адаптації курсантів вищих військових навчальних закладів до виконання завдань у навчально-бойових умовах.

Психологічна адаптація - це процес встановлення оптимальної відповідності особистості до оточуючого середовища у ході виконання властивої людині діяльності, що дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними визначні цілі в умовах збереження психічного та фізичного здоров'я, а також забезпечити відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища [1].

Одним із головних завдань військового виховання є забезпечення процесу соціально-психологічної адаптації всіх категорій військовослужбовців у відповідності з їх військовим фахом, індивідуальними нервово-психічними особливостями та умовами служби.

Дослідженням проблеми психологічного супроводу та підвищення ефективності навчально виховного процесу у вищій школі займалися Ф.П. Березін, А.І. Василевський, Т.С. Воропаєва, Г.С. Костюк, К.Г. Марквардт, В.О. Моляко, А.Г. Мороз та ін. Сам феномен адаптації давно вже служить об'єктом пильної уваги з боку зарубіжних (Г. Сельє, Г. Шефер, М. Яновіц, тощо) і вітчизняних вчених (Н.В. Александрова, А.В. Барабанщиків, В.І. Брудний, В.І. Вдовюк, С.Г. Вершловській, В.Я. Яблонко та ін).

Відомо, що високий рівень адаптації впливає на ефективність діяльності будь-якого колективу, що є дуже важливим для Збройних Сил та інших військових формувань України. Цінність процесу адаптації проявляється в тому, що курсантський військовий колектив з високим рівнем адаптації згуртований, має більшу злагодженість при виконанні навчально-бойових завдань, доручень, наказів, а також забезпечує високий рівень несення службових обов'язків кожним курсантом. Також процес адаптації забезпечує високі результати виконання вправ, нормативів та завдань під час бойової та спеціальної підготовки.

Високий рівень психологічного супроводу процесу адаптації курсантів вищих військових навчальних закладів є важливою ознакою курсантського колективу, яка в свою чергу повинна бути на високому рівні, для того щоб колектив з високою ефективністю виконував свої задачі, тим самим забезпечуючи досягнення цілей та мотивів кожного курсанта. Від психологічного супроводу процесу адаптації вищих військових навчальних закладів залежать поточні та майбутні успіхи курсантів, процес їхнього професійного становлення [2, с. 26].

Аналіз наукової літератури показав, що теоретичні дослідження психологічного супроводу процесу адаптації курсантів до навчання у вищих військових навчальних закладах є складним, багатofакторним, взаємопов'язаним, поетапним процесом подолання адаптаційних труднощів та входження їх до сфери виконання професійних обов'язків в умовах специфіки ВВНЗ, що знаходиться в постійному розвитку. Успішна адаптація курсантів не тільки є ознакою психічного здоров'я і показником зрілості особистості, але і є гарантом подальшого повноцінного професійного і особистісного зростання фахівця.

З'ясовано, що адаптація в контексті військової освіти - це: 1) адаптація безпосередньо до навчання; 2) адаптація до виконання службових обов'язків, до службової діяльності; 3) адаптація у колективі, у спілкуванні. Проблема процесу адаптації курсантів до умов навчання у ВВНЗ являє собою одну з найважливіших загальнотеоретичних проблем та є традиційним предметом дискусій багатьох учених.

Успішна адаптація курсантів не тільки є ознакою психічного здоров'я і показником зрілості особистості, але і є гарантом подальшого повноцінного професійного і особистісного зростання фахівця.

Виходячи з вище зазначеного, нами було проведено дослідження особливостей процесу адаптації курсантів Відділення військової підготовки Морехідного коледжу технічного флоту Одеської національної морської академії (далі – ВВП МКТФ ОНМА) та розроблено тренінг психологічного супроводу процесу адаптації курсантів. Для діагностики процесу адаптації нами використовувалися наступні методи: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики: особистісний опитувальник «НПН-А» (нервово-психічна нестійкість – акцентуація), методика оцінки адаптаційних здібностей особистості (багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність – 200»), експрес-методика «Деадаптивні порушення» (ДАП), методика діагностики міжособистісних та міжгрупових відносин «Соціометрія» Дж. Морено [4, с.176].

Визначено, що 36% курсантів адаптувалися до умов навчального закладу, 30% мають ознаки деадаптивних порушень, у 27% досліджуваних виявлена висока нервово-психічна нестійкість. Виділено групу курсантів, які мають ознаки деадаптації, високий рівень НПН.

Розроблено тренінг психологічного супроводу процесу адаптації курсантів ВВП МКТФ ОНМА, метою якого є розвиток адаптивних можливостей курсантів. Тренінг складається з 10 занять та розрахований на групу курсантів, в яку може входити на більше 15 осіб. Задачі тренінгу: 1) підвищити процес адаптації у курсантів та надати належний психологічний супровід у ВВП МКТФ ОНМА; 2) відчутти особисту відповідальність кожного учасника тренінгу за власні професійні проблеми, навчити не відступати перед ними і не перекладати їх на інших; 3) усвідомити свою позицію в спілкуванні з підлеглими, зрозуміти та проаналізувати власні установки при сприйнятті підлеглих саме як особистостей; 4) формування вольових якостей; 5) зняття психоемоційної напруги; 6) підвищення рівня самооцінки. Серед методів тренінгу були обрані наступні – техніки та прийоми саморегуляції, групова робота; елементи індивідуальної роботи; методи арт-терапії, ігротерапія.

Проведено апробацію розробленого тренінгу та визначено ефективність використання тренінгу психологічного супроводу процесу адаптації курсантів ВВП МКТФ ОНМА.

Література:

1. Андреева Г.М., Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 1997. 239 с.
2. Бушурова В.Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза. *Вестник ЛГУ*. Серия 6. 1985. №27.

3. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодшої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №6 С. 76-78.
4. Кондратова Н.О. Проблеми адаптації студентів ВНЗ : зміст, форми, психологічна специфіка. *Психологія. Зб. наук. праць.*–Вип. 2. Київ: НПУ. 2006.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ, ПСИХІЧНОГО СТАНУ ТА КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ ПЕРШОКУРСНИКІВ З РІЗНИМИ РІВНЯМИ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОЇ ТРИВОЖНОСТІ

О.В.Савицька

*доцент кафедри психології освіти, кандидат психологічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Результативність та успішність професійно-особистісної підготовки фахівця у закладах вищої освіти залежить, зокрема, від оволодіння когнітивними та поведінковими способами вирішення особистісних, міжособистісних проблем, що дозволяють попередити виникнення або мінімізувати вплив несприятливих психоемоційних станів людини на навчально-професійну, а в перспективі, професійну діяльність людини.

Ситуація екзамену, зазвичай, розглядається студентами як загрозна. Вона не лише не сприяє виявленню знань у студентів, але й перешкоджає, і це незалежно від того як студент підготовлений до іспиту. Стрес виникатиме за умови незадовільного результату аналізу та оцінки ситуації, яка склалася, наслідків, ресурсів, які є у людини, наявних стратегій та способів управління поведінкою та діяльністю в цих умовах.

Реакція на екзаменаційний стрес пов'язана з індивідуально-психологічними та особистісними особливостями людини. Оскільки мотивація є центральною складовою будь-якої діяльності, дозволяє зрозуміти особливості її протікання, спрогнозувати результати, поведінку і стан людини, і, водночас, їх визначає, ми вважаємо, що ставлення до ситуації іспиту, психоемоційні стани викликані неї пов'язані з особливостями мотиваційної сфери студента.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей мотивації навчання у закладі вищої освіти, психічних станів та способів подолання екзаменаційного стресу студентами з низьким та високим рівнями екзаменаційної тривожності.

У дослідженні взяли участь 144 студента-першокурсника спеціальностей «Педагогічна освіта» денної форми навчання. Дослідження проводилося впродовж 2018-2019 років.

Для вивчення особливостей мотиваційної сфери, копінг-поведінки та особливостей психічних станів студентів в ситуації іспиту нами

використовувалися методика «Мотивація навчання у вузі» (Т. І. Ільїна) [2, с. 358-360], яка дозволяє виявити рівень сформованості трьох основних мотивів навчання у вищі «набуття знань» (або пізнавальний), «оволодіння професією» (професійний) і «отримання диплому» (прагматичний); опитувальник МАС (М. Кубишкіної) [2, с. 415-417], який спрямований на виявлення прагнення (мотивації) людини до досягнення мети, прагнення до змагальності (азартність) та прагнення до соціального престижу; методика оцінки психічної активації, інтересу, емоційного тону, напруження і комфортності [1, с. 150-158]; експрес-текст «Діагностика екзаменаційної тривожності» [1, с. 373-374], що дозволяє виявити рівень загальної екзаменаційної тривожності як однієї з форм тривожності, і включає два компоненти: емоційність (неприємні відчуття і фізіологічні реакції, які виникають в результаті стресу) та занепокоєння (думки про наслідки провалу), розроблена нами анкета «Фізіологічні та психологічні ознаки екзаменаційного хвилювання та способи впливу на нього».

Емпіричне дослідження виявило наступне:

1. Рівень екзаменаційної тривожності у 20,2 % респондентів високий, у 46,5 % — середній, а у 33,3 % першокурсників за результатами експрес-тесту виявлено низький рівень екзаменаційної тривожності. У 40,3 % респондентів з низьким та високим рівнем екзаменаційної тривожності обидва компоненти екзаменаційної тривожності (емоційність та занепокоєння) були рівними за значенням, тобто тривога за провал на іспиті та сила неприємних відчуттів і фізіологічних проявів, які викликає іспит, були для студентів рівновеликими, що може свідчити про низький рівень домагань студентів. У студентів з середній рівнем екзаменаційної тривожності (40,3 %) рівні занепокоєння і емоційність суттєво відрізняються, при цьому рівень занепокоєння, як правило був низького рівня, тоді як емоційний компонент — середнього рівня. Це є свідченням того, що якщо рівень занепокоєння низький, то, як правило, очікування позитивного результату вищі, що й може спричиняти зниження або навпаки суттєве зростання рівня емоційного компоненту екзаменаційної тривожності.

2. Водночас у 53,5 % респондентів всіх трьох рівнів загального рівня екзаменаційної тривожності рівень емоційності, тобто фіксації негативних фізіологічних реакцій та неприємних відчуттів, що породжується іспитами, значно вищий, аніж тривога за негативний результат іспиту, що є свідченням того, що студенти схильні більше концентруватися на власних неприємних відчуттях та фізіологічних проявах хвилювання, аніж на соціальній значимості іспиту.

3. У 53,5 % першокурсників домінуючим є один з мотивів: пізнавальний або прагматичний, а у 26,4 % студентів з однаково низькими рівнями всіх складових мотивації. Для всіх першокурсників характерним є

високий та середній рівні прагнення соціального престижу та досягнення мети. З-поміж респондентів з низьким та високим рівнем екзаменаційної тривожності є лише студенти з високим (20,2 % та 6,9%) та низьким (13,2 % та 13,2 %) рівнем мотивації до навчання у вишу, у яких рівні всіх трьох основних мотивів навчання у виші або пізнавальний, професійний та прагматичний є однаковими (або всі високі, або всі низькі). Варто відзначити, що у всіх студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності діагностовано низький рівень азартності (прагнення до змагальності). Низький рівень азартності виявлено у студентів з низькими рівнями пізнавальної мотивації. Високим рівнем прагматичної мотивації («отримання диплому») і, водночас, високий і середній рівні прагнення досягнення мети, діагностовано лише у 80 % студентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності та 14,9 % студентів з середнім рівнем екзаменаційної тривожності.

3. У всіх студентів високим рівнем екзаменаційної тривожності виявлено низький рівень комфортності та високий рівень напруження. В той час як рівень комфортності у студентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності високий (у 60 %) та середній (40 %). Такі результати пояснюються ставленням першокурсників до ситуації іспиту або як соціально значущої або як загрозливої. Відповідно це породжує різні рівні напруження. Всі студентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності оцінили власний стан як стан високого емоційного тону. Тобто все ж ситуація іспиту змушує їх виявляти понаднормову психічну активність для досягнення бажаного для них результату.

4. Респонденти з низьким рівнем екзаменаційної тривожності в середньому висловили 196 суджень про способи подолання екзаменаційного хвилювання, а респонденти з високим рівнем екзаменаційної тривожності в середньому виокремлювали 97 суджень про способи подолання екзаменаційного хвилювання. Як бачимо, респонденти з низьким рівнем екзаменаційної тривожності здатні виокремити двічі більшу кількість суджень про способи подолання і більш критично ставлять до ефективності способів подолання екзаменаційного хвилювання, виокремлюючи ситуації, в яких спосіб дії і їх ефективність (відсотках), тоді як у студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності в арсеналі вдвічі менше способів подолання екзаменаційного хвилювання і зафіксовано лише дві полярні оцінки «діє – не діє».

Студенти першого курсу найчастіше вдаються до таких способів подолання екзаменаційного хвилювання: вплив на фізичний стан організму з метою зниження хвилювання (92 судження); відволікання від ситуації іспиту, «випадіння з ситуації» (63 судження) і спілкування як психотерапевтичний засіб (68 суджень). При цьому у студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності домінують такі способи зниження

хвилювання: вплив на організм та самонавіювання, тоді як у студентів з низьким рівнем екзаменаційної тривожності це такі способи як вплив на організм та спілкування з друзями і рідними. Студенти з низьким рівнем екзаменаційної тривожності не використовують деструктивних способів впливу на власний психічний стан в ситуації іспиту, для студентів з високим рівнем екзаменаційної тривожності притаманне використання як конструктивних, так і деструктивних способів впливу на власний психоемоційний стан, частка деструктивних способів складає понад третини всіх названих.

Отже, ситуація іспиту є складною життєвою ситуацією, здатною викликати зміни психоемоційного стану першокурсника. Зважаючи на це помірний рівень екзаменаційної тривожності скоріше віддзеркалює стимулюючий, стеничний вплив на поведінку і діяльність в цій ситуації. Водночас, як високий, так і низький рівень екзаменаційної тривожності супроводжуються змінами психічних станів студентів та можуть сигналізувати про певні труднощі в навчально-професійній діяльності, які пов'язані з нерелевантною навчально-професійній діяльності структурі мотиваційної сфери. Нами виявлено, що у значної кількості студентів з низьким та високим рівнем екзаменаційної тривожності домінуючим є один з мотивів: пізнавальний або прагматичний, високою є питома вага студентів з однаково низькими рівнями всіх складових мотивації. Для всіх першокурсників характерним є високий та середній рівні прагнення соціального престижу та досягнення мети.

Отримані результати емпіричного дослідження виявили, що у студентів першого року навчання загалом виробилася система сталих когнітивних, поведінкових довільних способів подолання екзаменаційного хвилювання. Водночас є потреба у специфічному психологічному супроводі особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, що передбачатиме корекцію мотиваційної сфери студентів, формування допінг-поведінки у стресових ситуаціях.

Література:

1. Практикум по психологии состояний: учебн. пособие / под ред. проф. А. О. Прохорова. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 480 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 512 с.
3. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). Киев : Миллениум, 2004. 512 с.

СТЕРЕОТИПНІСТЬ У ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

О.М. Самкова

*кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри практичної психології
Херсонський державний університет*

Стереотипи мають безпосередній вплив на особистість та є одним з важливих чинників формування професійної ідентичності. Це відображено у наукових дослідженнях (О. Блинова, С. Васильківська, Т. Говорун, О. Донцов, В. Карікаш, Є. Клімов, Н. Пов'якель, С. Світич, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.). Науковці вказують на те, що більшість абітурієнтів, обираючи професію психолога, керується не стільки бажанням у майбутньому працювати з людьми, скільки мотивами вирішення певних особистісних проблем, це можна розцінювати як певну установку до навчання. Також існує уявлення молоді про те, що отримавши підготовку за фахом психолога, вони зможуть безпомилково прогнозувати дії та передбачати поведінку будь-якої людини. Суспільна проблема сучасної молоді полягає в тому, що при виборі майбутньої професії спрацьовує стереотипне сприйняття її, яке потім призводить до розчарування, тому що не збігається уявний образ професії з реальним образом [1: 2; 3].

Теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми трансформації соціального стереотипу професії у процесі навчання та практичної діяльності психолога та проведене дослідження є підґрунтям для наступних висновків:

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до вивчення проблеми дослідження показав, що наразі в суспільстві існує достатньо стійкий стереотипний образ певної професії, генерований під впливом масових засобів інформації, які формують досвід багатьох людей ідентичним. Наявний соціальний стереотип представника професії (професіонала) виступає еталоном і, через це, відіграє важливу роль в процесі професіоналізації особистості, впливає на формування її професійної ідентичності. Показано, що наявна професійна ідентичність забезпечує позитивне усвідомлення індивідуального Я-образу та співвіднесення його з професійним Я-образом, що сприяє успішності становлення фахівця в обраній галузі. Враховуючи велику кількість професійних соціальних стереотипів, які блокують свідомість особистості в пізнанні та становленні себе як професіонала, визначено, що рефлексія як важлива професійна якість, дозволяє усвідомлювати професійний образ, власні досягнення й свою професійну поведінку, та відіграє одну з провідних ролей в професійному становленні та професійній самореалізації особистості, зокрема, в її діяльності за психологічним фахом.

2. Розкрито концептуальні засади конструювання структурно-функціональної моделі трансформації соціального стереотипу професії психолога, яка розглядається як системна, соціально-іманентна парадигма, компоненти якої об'єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв'язками і відносинами. Подібний підхід надав змогу виокремити основні одиниці наукового аналізу, які вплинули на створення моделі: її структурні складові, що обумовлюють трансформацію соціального стереотипу професії психолога (зміст стереотипного образу професії «психолог», індивідуальний «Я»-образ особистості, ступінь відповідності між ними, що виступає головною складовою її професійної ідентичності; рефлексія, що забезпечує усвідомлення «Я»-образу та його порівняння з образом професії) та етапи такої трансформації (усвідомлений вибір професії, формування професійної ідентичності, досягнення зрілої позитивної професійної ідентичності).

3. Виявлено особливості формування соціального стереотипу професії в процесі особистісного та професійного становлення психолога. З'ясовано, що стереотипний образ професії «психолог» передбачає взаємозв'язок особистісних (доброта, розум, емоційна врівноваженість), професійних (компетентність, толерантність, вміння аналізувати, здатність до творчості) та міжособистісних (емпатійність, гуманність, комунікабельність) особливостей. Виокремлено змістовні фактори, які визначають формування соціального стереотипу цієї професії: уявлення про психолога як мудреця з видатними здібностями (фактор 1); реалістична установка на оволодіння професією, прагнення досягти професіоналізму (фактор 2); стійкий інтерес до психології, спрямований на вирішення власних проблем (фактор 3); установка на самоцінність наукового знання (фактор 4); прагматично-комфортна установка щодо професії (фактор 5). Показано, що при набутті професійних знань та досвіду серед психологів зростає навантаження факторів 1 та 2. Виявлено та верифіковано когнітивний, афективний та поведінковий конструкти в структурі професійних стереотипів психолога. З'ясовано, що реалістична установка на оволодіння професією, прагнення досягти найвищого професіоналізму позитивно корелює з рефлексивністю, диференційованістю особистісної ідентичності, а також з представленістю комунікативного, фізичного, діяльнісного та персонального компонентів «Я» в структурі ідентичності.

4. Визначено специфіку етапів трансформації соціального стереотипу професії в процесі навчання та практичної діяльності психолога. Встановлено, що на етапі початку навчання переважає нерозвиненість системи детермінації професійної ідентичності, а специфічність компонентів структури професійних стереотипів ще не виокремлена. Крім того, детальність та розробленість образу «психолог» включена в структуру професійних стереотипів; надалі ці зв'язки втрачаються, а також

змінюються взаємозв'язки між факторами, які опосередковують зміст професійних стереотипів. В професійному становленні психологів відбувається пристосування до стереотипу професії, сформованого та поширеного у суспільстві. Показано, що у першокурсників досягнення статусу позитивної професійної ідентичності прямо корелює з рефлексивністю; у випускників цей зв'язок зникає, і знову з'являється у психологів-фахівців, набуваючи надмірної виразності. На етапі закінчення навчання формуються стереотипи професійної діяльності, виникають роздуми про власну відповідність професії, критичне ставлення до набутих знань, умінь і навичок та їх достатності для здійснення професійної діяльності, а значущим корелятом професійної ідентичності є матеріальне «Я» особистості. У психологів-фахівців виявляється взаємозв'язок із стереотипним уявленням про психолога як мудреця, який знає про життя більше за інших – саме ця установка формує професійну позицію. З'ясовано, що на кожному з етапів професійного становлення відбувається статистично значуще збільшення індивідуального рівня рефлексивності як індивідуальної властивості представників цієї професії. Показано, що практична діяльність психолога характеризується професійною ідентичністю, сформованість якої переважно залежить від ступеня розвитку його професійно важливих якостей. Цей результат демонструє вагомі фактори формування зрілої професійної ідентичності психолога.

Отже, результати дослідження можуть бути використанні у процесі навчання та підготовки психологів до професійної діяльності.

Література:

1. Блинова О. Є. Роль соціальних стереотипів у становленні світоглядних орієнтацій особистості. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 58–70.
2. Світич С. І. Проблеми вивчення стереотипів та стереотипізації: теоретико-методологічні підходи. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса*. 2013. Вип. 1. С. 310–324.
3. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. К. : Міленіум, 2005. 298 с.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ ІНФОРМАТИКИ

Л.П. Семко

*науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти
Інституту педагогіки НАПН України*

У сучасному суспільстві вміння самостійно мислити, спираючись на знання й досвід, цінується набагато вище, ніж просто ерудиція, володіння більшим обсягом знань без уміння застосовувати ці знання для вирішення конкретних проблем. Тому якість освіти зараз пов'язують із умінням здобувати нові знання, застосовуючи їх у реальному житті.

У зв'язку з цим різко зросли вимоги до інформаційної компетентності особистості, як одного з важливих структурних компонентів професійної компетентності. Інформаційна компетенція передбачає вміння: самостійно працювати з інформацією, шукати, вибирати, аналізувати й оцінювати, організовувати, представляти, передавати її; моделювати, проектувати об'єкти і процеси, у тому числі під час взаємодії з іншими, відповідально реалізовувати свої плани, приймати рішення і діяти в непередбачених ситуаціях, учитися упродовж життя. Сформованість цієї компетентності в учнів – найважливіша умова розвитку сучасної ефективної високотехнологічної економіки.

Людині потрібні сформовані навички ефективної взаємодії з інформаційним середовищем, вміння використовувати надані можливості, і певний рівень інформаційної культури і культури поведінки в інформаційному середовищі. Інформаційне середовище спонукає користувача постійно оцінювати свої знання, уміти співвідносити моделі знань й інформації. У свою чергу, це не може не стимулювати процеси, що завершуються отриманням нових знань.

Наша школа повинна формувати нову систему універсальних знань, умінь і навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності учнів, тобто сучасні ключові компетенції. Ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на питання, який результат освіти необхідний особистості. Формування компетентності учнів є сьогодні однією із найбільш актуальних проблем шкільного навчання, а компетентнісний підхід може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечувати якість освіти та неможливістю вирішити це завдання традиційним шляхом за рахунок подальшого збільшення обсягу інформації, що підлягає засвоєнню. Мова йде про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини. При цьому увага акцентується на результатах навчання, у якості яких

розглядається не сума заучених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різних проблемних ситуаціях [1, с. 60].

Нині все суспільство в цілому розуміє, що володіння комп'ютером (комп'ютерна грамотність) є найважливішим елементом освіти. Значні кошти витрачаються на комп'ютеризацію шкіл. Проте саме поняття «комп'ютерна компетентність» залишається досить розпливчастим. Чи можна сказати, що кожна людина, яка грає в комп'ютерні ігри, а також користується електронною поштою або Інтернетом, по-справжньому володіє комп'ютером? Чи достатньо тих знань і вмінь, які сучасні молоді люди отримують у школі, для розв'язання завдань, з якими вони зустрінуться в реальному житті? Чи вичерпують елементарні навички роботи з текстовим редактором ті вимоги, які висувають сучасне виробництво або навчання у вищому навчальному закладі? [3, с. 15].

Інформаційна компетентність (і її база – інформаційна грамотність) у найбільш прогресивних моделях сучасної школи освоюється і застосовується в усьому освітньому процесі, у різних предметах і формах навчальної і виховної діяльності. У зв'язку з цим перед системою освіти нині стоїть завдання зміни моделі використання ІКТ в освітніх установах: перехід від моделі «комп'ютерний клас для викладачів інформатики» до моделі, у якій ІКТ активно використовуються у викладанні всіх дисциплін, будучи інструментом перебудови всього навчального процесу.

Основні тенденції розвитку цієї освітньої моделі в нашій країні відповідають світовим:

- скорочується обсяг освоюваних школярами рутинних технологічних знань і вмінь, пов'язаних зі специфікою використання засобів інформатизації. Школярі знайомляться з інтуїтивно зрозумілими засобами стандартного інтерфейсу, після чого специфічні особливості для конкретних програмних середовищами і технічними пристроями освоюються ними самостійно в ході застосування;

- передбачається розвантаження вивчення інформатики і інформаційних технологій у рамках окремого предмета за рахунок практичного відпрацювання умінь і навичок (як пов'язаних із застосуванням комп'ютерів, так і «безмашинних»). У процесі вивчення всіх загальноосвітніх предметів, у позанавчальній і позашкільній діяльності (що вимагають використання відповідних умінь і навичок):

- відбувається відмова від обов'язкового освоєння школярами середовищ і мов професійного програмування як складової частини загальноосвітньої підготовки школярів;

- початок вивчення інформатики переноситься в молодші класи школи, що призводить до підвищення ефективності навчальної діяльності

школярів на наступних щаблях навчання, підвищення її інтенсивності і тим самим сприяє розвантаженню учнів;

- розширюється виклад питань «соціальної інформатики» (етичні і правові питання роботи з інформацією).

Перший досвід дослідницької діяльності, спрямованої на одержання нової інформації, школярі здобувають вже на уроках інформатики в другому класі. Під час організації цієї роботи в початковій школі необхідно враховувати вікові психолого-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Бажання досліджувати виникає тоді, коли об'єкт викликає інтерес. Завдання вчителя – підвести дитину до ідеї, у якій вона максимально реалізується як дослідник, розкриє кращі сторони свого інтелекту, одержить нові корисні знання, уміння й навички. Мистецтво педагога й полягає в тому, щоб допомогти школяру зробити такий вибір, який він вважав би своїм [4, с.25].

Компетентності з ІКТ передбачають здатності:

- застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні й повсякденному житті;

- раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів під час розв'язування задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, подаванням та передаванням;

- будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ;

давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності" [2, с. 65].

Розрізняють такі види компетенцій:

- ключові – необхідні для соціально-продуктивної діяльності;

- базові – компетенції у певній професійній сфері;

- спеціальні – компетенції для виконання конкретної дії.

До ключової компетентності входять: ціннісно-сміслова (здатність бачити і розуміти навколишній світ); загальнокультурна (здатність розбиратися в особливостях культури); навчально-пізнавальна (знання й уміння логічно планувати діяльність); інформаційна (самостійний пошук, відбір, перетворення, зберігання, передавання інформації); комунікативна (знання мов і способів взаємодії з людьми).

Загальнопредметна компетентність формується в курсі «Інформатика»: у сфері інформаційно аналітичної діяльності, у сфері пізнавальної діяльності; у сфері комунікативної діяльності; технічна компетентність; у сфері соціальної діяльності. В умовах інформаційного суспільства інформація швидко змінюється, старіє. Освіта стає мобільною. На передній план виходить уміння самостійно здобувати й обробляти

інформацію, робити висновки і застосовувати отримані в ході цієї роботи знання. Складові цієї компетентності:

- мотивація на виконання завдання;
- знання, здібності, вміння;
- відповідальність особистості за досягнення поставленої мети.

Життя вимагає і від учня, і від учителя самостійного отримання інформації і вміння обробляти її і застосовувати на практиці. Цілком можна перефразувати: «Хочеш жити – вмій вчитися!». Відповідно до програми розвитку школи виділено низку пріоритетних завдань. Це: активізація навчання через практичну діяльність учня, здійснення особистісно-орієнтованого підходу до учнів, формування ключових компетенцій особистості, необхідних їй у реальному житті.

Коли говорять про роль того чи іншого уроку в формуванні певних ключових компетенцій, урокам інформатики в основному відводиться роль для розвитку інформаційної компетенції. Безумовно, у самій суті цього навчального предмета вже закладена певна база, що дозволяє працювати саме над навичками діяльності з інформацією в різних сферах життя.

Ефективність будь-якого уроку при компетентнісному підході визначається не тільки тим, який обсяг інформації на уроці вчитель намагався дати дітям, а, насамперед тим, що саме вони взяли в процесі навчання для життя. Учнем можна назвати не того, кого вчитель учить, а того, хто в нього вчиться. Головне завдання вчителя – активізувати навчальне заняття, створити умови для включення учнів у роботу на всіх етапах діяльності, у дослідження, у пошук з відкриття нових знань. Активне використання проектної діяльності в школі формує в дітей уміння вирішувати актуальні для них проблеми. Важливим є те, що діти вчать використовувати наявні в них знання, уміння. Поряд із цим, недостача знань спонукає дітей використовувати всі наявні ресурси: словники, довідники, Інтернет тощо. Необхідно навчити дітей, знаходячи потрібну інформацію під час роботи з різними джерелами, критично оцінювати інформацію, виявляючи її вірогідність.

Інформатика – це той предмет, де найбільшою мірою навчання для дітей перетворюється на захоплюючу діяльність, адже саме на цих уроках учень вчиться шукати, подавати, обробляти, передавати інформацію. Формуючи інформаційну компетентність учнів, забезпечується розвиток компетентності їх особистості та підготовка до успішного життя в сучасному суспільстві.

Література:

1. Хуторской А.В. Ключовые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58–64.

2. Семко Л., Самойленко Н. Компетентнісний підхід до навчання інформатики в основній школі. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 4. Част. 2. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. С.63–67.
3. Семко Л.П., Самойленко Н.І. Формування інформаційних компетенцій на уроках інформатики в основній школі. *Компетентнісні засади змісту освіти в 11-річній школі* : матеріали Всеукр. наук-практ. конф. (28-29 березня 2013 року. Ред. кол. : Федоренко О. А., Єрмаков І. Г. (науковий редактор), Ратушна А. М. К. : Оберіг, 2013. С. 435–439.
4. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентнісна модель: від ідеї до освітньої програми. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 24–27.

ФОРМУВАННЯ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ОНКОЛОГІЧНОГО ЗАХВОРЮВАННЯ

І. В. Сергет

Магістр

Херсонський державний університет

Сучасні епідеміологічні дані свідчать про високий рівень проблем психічного здоров'я серед онкологічних хворих. Не випадково багато фахівців (вчені і практики) висловлюють обґрунтовану думку, що не тільки успіх лікування, але і соціально-психологічна реабілітація, повернення до повноцінного життя в сім'ї та суспільстві багато в чому залежить від психічного стану хворої людини, від її ставлення до хвороби і активної особистісної позиції, спрямованої на боротьбу з недугою.

Питання, в рамках якого ми фокусуємо увагу, постає в особистості, що переломлює факт захворювання в контексті всього свого життя, вбудовує його в свій життєвий світ. Існуючі роботи у визначенні специфіки реагування на захворювання, перш за все, відштовхуються від класифікації, запропонованої А. Є. Лічко А.Є. і Н. Я. Івановим, яка розкриває чуттєвий, поведінковий, емоційний, мотиваційно-вольовий і інтелектуальний компоненти [4]. При цьому, разом з фізичними змінами в організмі, хвороба формує нову соціальну ситуацію розвитку, порушує утворені патерни поведінки та діяльності, руйнує соціальні зв'язки, запускає роботу психічних процесів в напрямку осмислення ситуації, що склалась, і себе у цій ситуації, чим деформує особистісну ідентичність. Чуттєвий (тілесний) компонент внутрішньої картини хвороби хворої на онкологію людини, представлений у вигляді відчуттів фізичного дискомфорту і неблагополуччя, больових відчуттів, їх інтенсивності [1]. Зазвичай протягом життя, до хвороби, людина «відчужується» від свого тіла, ігноруючи його, звертаючи на нього мало уваги, зосереджуючись на інших потребах особистості. Момент захворювання на злоякісну пухлину нерідко

стає для хворої людини «відкриттям» своєї тілесності. Іпохондричність, стурбованість станом свого тіла відображає процес освоєння хворим простору хвороби і є закономірною реакцією в ситуації захворювання, пов'язаного з вітальною загрозою. У відсутність доступної для хворого інформації про захворювання, враховуючи непередбачуваний перебіг хвороби, будь-яка фізична симптоматика, тим більше больові відчуття сприймаються ним як загроза його життю. Інтелектуальний компонент внутрішньої картини хвороби онкологічно хворого містить уявлення і знання про хворобу, роздуми про неї. Страх, який є супутником людини під час онкологічної хвороби, призводить до того, що люди не хочуть нічого знати про це захворювання і несвідомо захищаються від нього за допомогою «заперечення» і «витіснення» [5]. Однак більшість онкологічних хворих хочуть мати інформацію про захворювання, щоб контролювати своє життя. Спостерігається деяке протиріччя: «бажання знати» і «страх знати», яке дозволяється таким чином, що хворий «бажає знати» тільки «сприятливу» для себе інформацію. Захворювання має таку складну природу, що відрізнити «сприятливу» інформацію від «несприятливої» досить важко. На інтелектуальний компонент внутрішньої картини хвороби впливають установки суспільства на онкологічне захворювання і інформація про хворобу, яка отримана з різних джерел, включаючи засоби масової інформації, літературу і спілкування з іншими людьми [1]. На основі такої інформації відбувається оцінка хворим свого захворювання як небезпечного, загрозливого чи ні. Відсутність адекватної інформації створює невизначеність, яка підсилює тривогу.

Емоційний компонент внутрішньої картини хвороби онкологічно хворого включає перш за все страх смерті, болю і всіх тих різноманітних втрат і змін в житті, які тягне за собою захворювання на рак. Емоційний компонент внутрішньої картини хвороби включає також і інші негативні емоції: занепокоєння, тривогу, образу, гнів, почуття провини і сорому, а також емоційні стани агресії і депресії [2]. Ці емоції і емоційні стани виникають у відповідь на інтелектуальну оцінку захворювання і можуть бути обумовлені як окремими симптомами, так і захворюванням в цілому, його тривалістю і ускладненнями. Тривога і депресія, яку часто відчують онкологічно хворі люди, є показниками душевного болю, вони завжди підсилюють фізичний біль [3].

Мотиваційно-вольовий компонент внутрішньої картини онкологічної хвороби відіграє провідну роль у всій внутрішній картині хвороби, так як від цього компонента залежить те, як хворий буде будувати своє життя в контексті свого захворювання. Він проявляється як через несвідоме людини, так і в її усвідомленій поведінці, направленої на одужання, звільнення від страждань, відновлення фізичного та душевного здоров'я або ще не сприяє йому [1]. Мотиваційно-вольовий компонент внутрішньої

картини хвороби виражається в надії і терпінні в умовах як очікування позитивного результату лікування, так і негативного прояву хвороби і лікування. Нерідко вербально виражені мотиви одужання і подолання хвороби не відповідають реальним установкам хворої на «рак» людини. На початку хвороби контроль ситуації хворий передає лікарю, але щоб дійсно одужати, зовнішнього контролю недостатньо, необхідно мати внутрішній контроль, тобто власний. Вказана обставина, призводить хворого до необхідності обмірковувати значення хвороби, її сенс і зміст свого життя, щоб відповідно до цього жити в умовах хвороби. Це важко та незвично, а ще вимагає душевної роботи [5].

Виділення критеріїв, таким чином, дозволяє диференційовано підійти до особливостей особистісного реагування, а саме виявленню засобів психологічної допомоги, методам психологічної реабілітації та психокорекції психічного стану онкологічних хворих.

Література:

1. Русина Н. А. Эмоции и стресс при онкологических заболеваниях. *Мир психологии*. 2002. №6. С. 215-260.
2. Савин А. И., Володин Б. Ю. Особенности психогенно обусловленных психических расстройств и психологические характеристики онкологических больных при разных опухолевых локализациях (подход к проблеме). *Eruditio Juvenium*. 2015. № 3. С. 82-86.
3. Трифонова Н. Ю., Бутрина В. И., Люцко В. В. Влияние социальной поддержки на эффективность лечения онкологических больных. *Фундаментальные исследования*. 2014. № 4. С. 371-374.
4. Хомич Г. О. Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 13. С. 596-605.
5. Юркова Г. А., Романова О. В. Психологические особенности смысловой сферы онкологических больных. *Будущее клинической психологии*. Пермь, 2008. С. 89-94.

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК ФАКТОР САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Л. З. Сердюк

*завідувач лабораторії психології особистості П.Р. Чамати
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

О. А. Чиханцова

*старший науковий співробітник лабораторії психології особистості
П.Р. Чамати
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Для сучасної психологічної науки важливе значення мають дослідження, спрямовані на виявлення факторів, що допомагають протидіяти негативному впливу середовища, сприяють знаходженню внутрішніх резервів, що забезпечують їй самостійність вибору, напрямку

саморозвитку та самореалізації. Така здатність і готовність особистості до ініціації власного розвитку є джерелом і причиною її самодетермінованої поведінки, а провідна роль у просуванні до реалізованої якості життя особистості належить її психологічним ресурсам та ставленню до власної індивідуальності [2].

Слід зазначити, що процес самодетермінації особистості відбувається на основі відкритості людини до зовнішніх впливів та сприйняття нею заданих фактів й реальності, того, що є можливим тут і тепер [3].

Визначаючи основну ідею теорії самодетермінації, слід зазначити, що найбільш суттєвим в ній є те, що постулювало наявність у людини здібностей і можливостей для здорового і повноцінного життя. Тому важливим прикладним завданням, яке вирішує ця теорія, є визначення умов і чинників, які допомагають чи перешкоджають нормальному розвитку особистості і пошук тих її ресурсів, що могли б допомогти їй протистояти негативному впливу середовища [2, с.6]. Так, одним із факторів, що допомагає особистості зменшити вплив негативних наслідків навколишнього середовища на життєдіяльність людини є життєстійкість.

Ми поділяємо думку тих науковців, що визначають життєстійкість особистості певним ресурсом, потенціалом, який може бути затребуваний ситуацією; інтегральною психологічною властивістю особистості, що розвивається на основі установок активної взаємодії з життєвими ситуаціями; інтегральною здатністю до соціально-психологічної адаптації на підставі динаміки смислової саморегуляції [1; 4].

Слід зазначити, що поняття життєстійкість означає окремо значимий феномен психіки людини, який розвивається за певними закономірностями, і є багатокомпонентним особистісним утворенням, що впливає на актуалізацію різних властивостей психіки людини в ситуаціях життєвої напруги [2, с. 73].

Під життєстійкістю ми розуміємо системне утворення, що підкреслює мотивуючі установки особистість до перетворення стресових життєвих подій у нові можливості та є складовою самодетермінації особистості. При цьому, сприйняття людиною різких змін та складних життєвих подій, відбуваються за рахунок внутрішніх ресурсів, зберігаючи внутрішню збалансованість.

Отримані нами результати дослідження [2], на вибірці 365 осіб: 235 студентів закладів вищої освіти та 130 працюючих фахівців, свідчать про те, що рівень життєстійкості особистості в цілому знаходиться в межах статистичної норми (рис.1). Так, у 27% респондентів виявлено низький рівень життєстійкості, у 32% досліджуваних - середній рівень, у 41% - високий.

Рівні життєстійкості

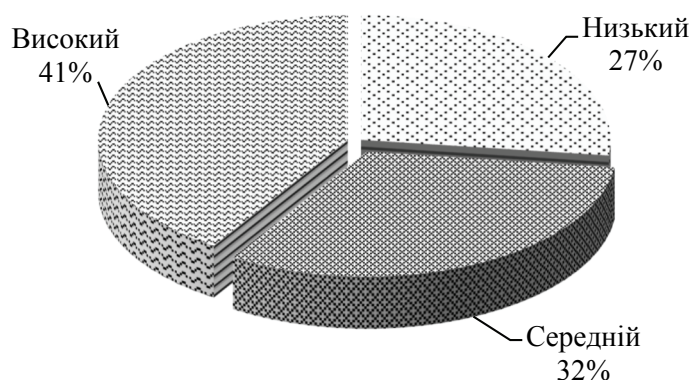


Рис. 1. Рівень розвитку життєстійкості особистості

Як видно з наведеної діаграми, то майже кожен другий досліджуваний має високий рівень життєстійкості, що характеризує його як активного і впевненого у своїх силах, який нечасто переживає стрес та здатний справлятися з ним, не знижуючи ефективності діяльності і не втрачаючи психічної рівноваги.

Вираженість компонентів життєстійкості у досліджуваних з високим та низьким рівнем самодетермінації (див. табл. 1) є, на нашу думку, переконливим свідченням того, що феномен самодетермінації особистості є одним із головних індикаторів її особистісної зрілості та формою прояву особистісного.

Таблиця 1.

Вираженість компонентів життєстійкості серед досліджуваних з високою та низькою самодетермінацією

Компоненти життєстійкості	Досліджувані з високим рівнем самодетермінації	Досліджувані з низьким рівнем самодетермінації
Контроль	37,22	30,63
Залученість	38,33	31,00
Прийняття ризику	19,56	17,63
Загальна життєстійкість	95,11	79,23

Зауважимо, що життєстійкі переконання захищають людей від тяжких переживань; життєстійкість впливає на оцінку ситуації, стимулює прийняття правильних рішень, що, в свою чергу, позначається на адекватній поведінці та здатності людини долати труднощі. Самодетермінована особистість діє на основі власного вибору, а не на основі зобов'язань чи примусу, і цей вибір базується на усвідомленні нею своїх потреб, а не зовнішнім умовам. Особи з високою самодетермінацією здатні управляти середовищем та своїми діями, спрямованими на результат.

У таблиці 2 представлені найбільш виражені кореляційні зв'язки компонентів життєстійкості з особистісними характеристиками наших досліджуваних. Отримані дані є показником того, що життєстійкість особистості є результатом збалансованості та узгодженості основних її компонентів. Таким чином, життєстійкість є одним із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих і складних форм її самодетермінації і засновується на можливостях керуватися в житті власними цінностями, свободи вибору і проявляти внутрішню творчість, саморозумінні та самоприйнятті, вірі в свої можливості; все це, в свою чергу, є психологічною основою суб'єктивної задоволеності життям та психологічного благополуччя особистості.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки складових життєстійкості з особистісними характеристиками

	Самоефективність	Самоставлення	Самовпевненість	Позитивні взаємини	Психологічне благополуччя	Автономія	Самоприйняття	Цінності
Контроль	0,41**	0,27**	0,55**	0,48**	0,56**	0,56**	0,47**	0,22*
Залученість	0,36*	0,29**	0,53**	0,48**	0,64**	0,54**	0,43**	0,21*
Прийняття ризику	0,24*	-0,03	0,47**	0,37*	0,43*	0,39*	0,36*	0,25*
Загальна життєстійкість	0,40*	0,23*	0,57**	0,49**	0,59**	0,56**	0,46**	0,49**

** Кореляція значима на рівні 0,01; * Кореляція значима на рівні 0,05.

Отже, самодетермінація особистості є психологічною основою розвитку її особистісного потенціалу, створює умови для досягнення нею високих результатів діяльності, досягнення відчуття задоволеності життям та психологічного благополуччя, оскільки дозволяє погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності в цілому і досягнення поставлених цілей зокрема, а життєстійкість є одним із факторів та складових самодетермінації особистості.

Самодетермінація – це не даність, а процес, який відбувається постійно, потребуючи від людини відкритості до реальності, близькості до інших та самого себе, автентичності, розпізнавання цінностей ситуації та життєвої стійкості. З огляду на викладене, самодетермінація дуже важлива для збереження здоров'я особистості, оптимального рівня її працездатності й активності, особливо в стресових умовах життя.

Література:

6. Джидарьян И. А. Философская концепция С. Л. Рубинштейна в контексте гуманистической и позитивной психологии. Психология человека в современном мире. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. Т. 3. С. 253.
7. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості : монографія / за ред. Л.З. Сердюк. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
8. Längle A. The Existential Fundamental Motivations structuring the motivational process. Motivation, Consciousness and Self-Regulation, Leontiev DA (ed). Nova Science Publishers, Inc., 2011. P. 27-42.
9. Maddi S. R., Khoshaba D. M., Harvey R. H., Fazel M. The Personality Construct of Hardiness. Relationships With the Construction of Existential Meaning in Life : Journal of Humanistic Psychology, 3(51), 2010. PP. 369-388.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМООЦІНКИ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

А.О. Сидоркіна

*магістр кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

І.О. Цілінко

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

Будучи важливою складовою поведінки особистості, самооцінка впливає на формування образу соціальної дійсності, визначає характер контактів з нею, передбачає рівень довіри до різних джерел інформації, ставлення до них, забезпечує організацію зворотних зв'язків у всіх формах і видах взаємодії. Самооцінка має важливе значення для успішної навчальної діяльності, а також професійної орієнтації, вибору життєвого шляху та власного ставлення до дійсності. Від того, чи адекватно особистість сприймає себе, чи не має певних “деформацій” у її ставленні до себе, залежить її майбутнє. Для юнацького віку є характерним становлення свого специфічного світогляду. В цей період ще не усвідомлюється в повному обсязі суб'єктивність своїх домагань і об'єктивність своїх можливостей.

Різні аспекти подолання негативної самооцінки в юнацькому віці представлені у працях таких західних психологів, як: У. Джеймса (вплив спрямований на: самовдоволення і невдоволення собою), З. Фрейда (психічна стабілізація особистості та її соціальна адаптація забезпечуються механізмами психологічного захисту), А. Адлера (акцент робиться на компенсаційні процеси психіки людини), Е. Берна (вплив спрямований на збереження внутрішньої стабільності особистості, її саморегуляції та

самореалізації), А. Маслоу (акцент робиться на потребі в самоповазі й в оцінці з боку інших), К. Роджерса (адекватного співвідношення між “Я-реальним” і “Я-ідеальним”), а також російських і українських вчених - Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва (акцент робиться на провідній діяльності, що адекватна віковому періоду), Л.І. Божович (подолання заниженої самооцінки полягає в переключенні інтересів і спрямованості особистості з себе на певну діяльність), І.С. Кона (акцент робиться на наближенні самооцінки до „Я-образу”), С.Д. Максименка, О.М. Прихожан (подолання підвищеної тривожності), П.Р. Чамати, Л.С. Сапожнікової, Т.М. Титаренко та багатьох інших.

Проаналізувавши теоретичний матеріал, результати наукових досліджень щодо самооціночного ставлення особистості, його видів і рівнів, можна зазначити, що самооцінка - це цінність, що приписується індивідом собі чи окремим своїм якостям. Як основний критерій оцінювання виступає система особистісних структур індивіда. Головними функціями, що виконуються самооцінкою є: регуляторна, на основі якої відбувається розв'язання задач особистісного вибору, і захисна, що забезпечує відносну стабільність і незалежність особистості. Значну роль у формуванні самооцінки відіграють оцінки оточуючих й досягнення індивіда. Залежно від об'єкта оцінювання та ступеня узагальненості існує загальна та парціальна самооцінка. При загальній самооцінці об'єктом самооцінювання є особистість в цілому, а парціальні самооцінки спрямовані на оцінку особистістю конкретних власних якостей, рис, властивостей, психічних станів, здібностей у певному виді діяльності [3].

Самооцінка є адекватною, коли думка людини про себе збігається з тим, що вона насправді собою являє. У тих випадках, коли людина оцінює себе не об'єктивно, самооцінка виявляється неадекватною [1]. Самооцінка також поділяється на актуальну (це те, що вже досягнуто особистістю) і потенційну (це те, на що здатна особистість). Розглядають самооцінку як адекватну/неадекватну, тобто відповідну/невідповідну реальним досягненням і потенційним можливостям індивіда. Так само розрізняється самооцінка за рівнем - високий, середній, низький [2].

У психологічній практиці зустрічаються два типи низьких самооцінок: низька самооцінка в сполученні з низьким рівнем домагань (тотальна низька самооцінка) і сполучення низької самооцінки з високим рівнем домагань [5]. Основними чинниками, що впливають на формування самооцінки особистості, є: спадкові фактори; внутрішньо особистісні конфлікти; батьківські настанови; навчання у закладах освіти [4].

Підсумовуючи проаналізований нами теоретичний матеріал, можна зазначити, що самооцінка не виникає як цілісне і сформоване особистісне утворення, а формується під впливом спочатку соціальних норм, прийнятих в оточенні дитини, а згодом під впливом ширшого соціального оточення. У

юнацькому віці самооцінка набуває тих характеристик, які відповідають її найповнішому змісту (адекватна оцінка своїх бажань і можливостей, адекватне ставлення до зовнішніх і внутрішніх впливів, до оточуючих та до свого внутрішнього світу).

Таким чином, найважливіший компонент цілісної самосвідомості особистості є адекватна самооцінка, що виступає необхідною умовою гармонійних відносин людини як із самою собою, так і з іншими людьми, з якими вона вступає у вербальну чи не вербальну комунікацію і взаємодію.

Література:

1. Молчанова О.Н. Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. М. : ООО «Проект-Ф», 2001. 429 с.
2. Меднікова Г.І. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.01. Одеський нац. ун-т. ім. І.І. Мечнікова. Одеса., 2002. 26 с.
3. Попелюшко Р.П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 7. С. 72 – 76.
4. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійного діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. №2. С.137 - 146.
5. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. №4. С. 21 - 23.

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТА ВПЛИВ
СПЕЦІАЛЬНИХ ДОДАТКОВИХ ФІЗИЧНИХ
ВПРАВ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ
ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ**

А.В. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри логопедії та спеціальних методик,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Р.Т. Сімко

*кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

Актуальність проблеми обумовлюється тим, що моторна активність у дошкільнят має позитивну роль цілеспрямованому розвитку їх інтелекту. Психологи, пояснюючи цей факт, застосовують теорію «інтеріоризації» – переходу в середину зовнішніх орієнтувальних дій, тобто зовнішніх дій, спрямованих на виявлення властивостей предметів [3]. У процесі

інтеріоризації предметної діяльності та спілкування дитина засвоює знаково-символічні, соціальні структури і засоби активності.

Моторика забезпечує, з одного боку, зв'язок психічного життя дитини з навколишнім світом, а з другого – в процесі функціонування цього зв'язку психіка ускладнюється. Водночас тільки у спілкуванні з дорослими дитина спроможна оволодіти суто людськими психомоторними діями. У віці 4-6 років пізнавальна активність дитини характеризується тісним взаємозв'язком між діями, що спрямовані на розв'язання практичних завдань орієнтувально-дослідницькими діями та інтелектуальними діями [4].

Відомо, що характерними ознаками вроджених або рано набутих форм стійкого органічного порушення пізнавальної діяльності є вади рухів: відсутність спритності, погана координація рухів, патологія відчуттів [2]. Аналіз останніх досліджень показує, що прояви моторних розладів у дітей з вадами психофізичного розвитку настільки різнобічні і неоднозначні, що можливі парадоксальні випадки, коли одна й та ж дитина, яка не може виконати відносно прості дії, спроможна до дій значно складніших своєю координацією [5]. Це пояснюється можливістю використання обхідних шляхів для породження нових психологічних механізмів [1].

Отже, розвиток дитини як суб'єкта діяльності і спілкування залежить від її можливостей реалізовувати рухову функцію, а психомоторика, значною мірою, визначає чи зможе обтяжений інтелектуальними вадами учень засвоїти культурно історичний досвід. Оскільки психомоторні можливості впливають на розвиток інтелекту, то формування в учнів допоміжної школи розумової сфери неминуче передбачає здійснення корекції рухових можливостей [5]. Закономірності проведення такої корекції ще достатньо не досліджені. Завдання даної роботи – визначити як впливає зміст спеціальних додаткових занять фізичними вправами на психофізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями дошкільного віку.

З метою розв'язання поставленого завдання створено дві групи досліджуваних – дітей з інтелектуальними порушеннями (легкого ступеню) віком 4-6 років (третьій рік навчання). В кожену групу входило по 14 дітей. Всі досліджувані тричі на тиждень виконували фізичні вправи по 15-хвилин за програмою фізичного виховання. Крім того, обстежувані двох груп тричі на тиждень, у дні, вільні від обов'язкових занять з фізичного виховання, виконували додаткові спеціальні фізичні вправи по 15-20 хвилин.

Діти першої групи, як додаткові заняття, виконували вправи на розвиток координації рухів кистей рук. Діти другої групи виконували вправи на розвиток координації рухів ніг та тулуба. Додаткові заняття тривали протягом 8 тижнів. До і після експерименту шляхом

спостереження здійснювалась якісна оцінка психомоторних можливостей дітей двох груп в наступних видах діяльностей: ігровій, образотворчій, трудовій, мовленнєвій, конструювальній, руховій.

Якісна оцінка психомоторних можливостей дітей в обох групах дозволяє стверджувати, що вони за 8 тижнів до певної міри покращились. Проте помітною є і різниця в психомоторних досягненнях дітей першої та другої груп. Так, у обстежуваних першої групи, у порівнянні з другою групою дії, що утворюють гру більшою мірою відійшли від маніпуляційних і стали сюжетно-рольовими. Зрозуміло, що останні потребують якісно нових способів свого виконання і особливо внутрішніх розумових операцій. Це важливо, оскільки суспільно-історичний психомоторний досвід найбільшою мірою засвоюється саме в ігровій діяльності як провідній у цьому віці. У грі формується вся особистість дитини, розгортається її інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток. Д.Б. Ельконін [6] визначав гру як діяльність, в якій складається і вдосконалюється управління поведінкою. Він також підкреслював, що недоцільно розчленовувати ігрову діяльність на ті окремі здібності, що її забезпечують. Досліджувані першої групи більшою мірою просунулись на шляху створення ігрових образів на основі типових і загальних рис професій – водій, продавець, будівельник, лікар тощо. Вони також краще наслідували професійні дії дорослих.

О.В. Запорожець підкреслював, що важлива роль гри в психічному розвитку пояснюється тим, що вона озброює дитину доступними для неї способами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх предметів дій таких змістів, які при інших умовах були би недосяжними і, відповідно, не могли бути по-справжньому засвоєні [3]. Паралельно розвиваються і рухові можливості дитини. Посилюється ріст поперечників м'язових волокон унаслідок активізації різноманітних груп м'язів у процесі засвоєння дитиною нових психомоторних дій. Спостерігається пришвидшений розвиток гістологічної структури з'єднувально-тканинних елементів м'язів, що забезпечує подальшу диференціацію м'язової тканини.

Досліджуванні першої та другої груп після експерименту мали різні успіхи і в образотворчій діяльності. Обстежувані першої групи виділяли не тільки найбільш важливі деталі, які домінували у сприйманнях, а й краще встановлювали кінестетичні зв'язки між ними. Аналогічні результати спостерігались і в ліпленні та аплікації.

У дітей першої групи, у порівнянні з однолітками з другої групи, після експерименту краще проявлялись навички самообслуговування і культури поведінки. У них швидше формувались передумови трудової діяльності та елементів господарсько-побутової праці.

Найбільш помітна різниця між досліджуваними першої та другої групи після експерименту у мовленнєвій діяльності. Діти першої групи значно покращили свої можливості у вживанні звертань та слів ввічливості. В більшій мірі ніж діти другої групи обстежувані першої групи покращили свої можливості у підтримці діалогу на запропоновану тему та у описах-розповідях (2-4 речення), реалізація яких здійснюється за допомогою запитань педагогів.

Досить помітна різниця між обстежуваними першої та другої груп після експерименту спостерігається і в конструювальній діяльності, на основі поєднання відчуттів різних модальностей. В конструюванні та інших видах продуктивної діяльності розвивається уява дитини. Адже для того, щоб втілити власний задум у конструюванні, необхідно спланувати свої дії відповідно до форм і функції конструкції та наявного матеріалу.

Єдиний вид діяльності, де діти другої групи після експерименту мали краще зростання своїх можливостей, ніж діти першої групи, це – рухова діяльність.

Пояснити отримані результати можна тим, що «...моторний аналізатор може розглядатись як один з найбільш суттєвих механізмів, що забезпечують цілісну інтегративну діяльність мозку» [4, с.135]. Застосування предметів у розвитку координації пальців рук позитивно впливає на формування нервово-психічних функцій дітей. Відомо, що при виконанні предметних дій інтенсивно працюють вторинні та третинні асоціативні зони, відтак, як наслідок, здійснюється об'єднання різноманітних відчуттів в цілісний образ. Зазначене підтверджує гіпотезу І.М. Сеченова про те, що саме м'язові відчуття спроможні інтегрувати весь спектр інших відчуттів.

Можна також припустити, що вправи на координацію пальців рук краще впливають на підвищення працездатності кори головного мозку, ніж вправи на координацію рухів ніг та тулуба. Отже, пропріорецепція є джерелом енергії, активації мозкових структур і психофізичної активності, джерелом, що має свою специфіку. Так, зона моторної проекції кисті руки займає значно більше місця в корі головного мозку, ніж зони з інших груп м'язів.

Спостереження за індивідуальними реакціями дітей дають підстави стверджувати, що необхідно віднаходити для кожної дитини свій оптимальний варіант обсягу та інтенсивності вправ. Активація гіпоталаморетикулярної системи може бути надмірною, що матиме негативний вплив на кору головного мозку і психічні процеси.

Пояснюючи найбільший позитивний вплив фізичних вправ на розвиток координації пальців рук на мовленнєву діяльність, наведемо думку М.М. Кольцової: «Про тісний зв'язок функції руки і мовлення говорять багато спостережень невропатологів і дефектологів. Так, при ураженнях мовленнєвої моторної області втрачаються тонкі рухи пальців

рук; при грубій переробці лівші в правшу розвиваються логоневрози. У дітей з алалією відмічається також затримка розвитку тонких рухів пальців рук; відомо, що у глухонімих дітей, що розмовляють з раннього дитинства за допомогою так званого дактилологічного мовлення (за допомогою пальців), мовленнєві області виявляються сформованими; це видно з того, що при навчанні звуковому мовленню вони не зустрічають особливих труднощів. Ті ж діти, котрі були навчені спілкуванню за допомогою широко-амплітудних тестів, на оволодіння звуковим мовленням витрачають дуже багато зусиль і часу» [4, с. 132].

Більш ефективний вплив на рухові можливості в локомоціях вправ на координацію м'язів ніг та тулуба можна пояснити більшим внутрішньо-координаційним зв'язком між цими функціями.

Література:

1. Бех І. Д. Теоретичні засади навчання і розвитку аномальних дітей. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 4. С. 147-155.
2. Вайзман Н. П. Психомоторика детей олигофренов. М. : Педагогика, 1976. 104 с.
3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. М. : Педагогика, 1986. Т. 1. 320 с.
4. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М.: Педагогика, 1973. 143 с.
5. Шинкарук А. І. Психомоторно-рівнева структура активності та свободи суб'єкта. Кам'янець – Подільський : Оіум, 2005. 448 с.
6. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. тр. Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 414 с.

ПРИВЛАСНЕННЯ ЦІННОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Л.І. Соловйова

*старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Концепція оновлення сучасної системи освіти визначає одним із ключових складників формули підготовки дитини до успішної самореалізації у дорослому житті – її виховання на загальнолюдських цінностях. Формування у дитини через наскрізний досвід системи цінностей, орієнтованих на взаєморозуміння, співпереживання, повагу до себе та інших людей, шанобливе ставлення до довкілля, чесність, справедливість, відповідальність, наполегливість та інші сильні людські якості й чесноти допомагає їй визначати правильні орієнтири дій у ситуації взаємодії з навколишнім, попереджає прийняття імпульсивних рішень, надає стійкості до руйнівних впливів на особистість зовнішнього оточення.

Цінності являють собою соціальне утворення як за своїм походженням так і за сутнісними характеристиками. Цінності не є первинними, вони похідні від співвідношення світу і людини, відображають те, що у світі, включають й те, що створює людина в процесі історії, що є значущим для неї. Наявність цінностей, за словами С. Рубінштейна, демонструє небайдужість людини по відношенню до світу, яка виникає зі значимості різних сторін, аспектів світу для людини, для її життя. У зв'язку з цим важливим завданням соціуму є подолання «відчуження» цінностей від людини [С. Рубінштейн, 1976, с. 369–370].

Прилучення дитини до цінностей соціуму відбувається в процесі її соціалізації. Малюк, будучи від народження соціальною істотою для «входження» у світ людей активно його опановує – набуває досвіду, засвоює певну систему знань, норм і правил, привласнює зовнішні відносно себе цінності, які домінують в його соціальному оточенні. На соціальну обумовленість цінностей вказував Л. Виготський та пов'язував розвиток особистості із освоєнням дитиною цінностей культури, яке опосередковане процесом спілкування. За його словами, значення і смисли, зароджуючись у стосунках між людьми, зокрема, в прямих соціальних контактах дитини з дорослим, потім шляхом інтеріоризації «вращуються» у її свідомість. [Л. Виготський, 1996].

Інтеріоризація, за твердженням Л. Виготського та інших класиків радянської психології, є основним механізмом соціалізації. «Формування особистості шляхом інтеріоризації – привласнення продуктів суспільного досвіду і культури в процесі виховання і навчання – є, разом з тим, засвоєння певних позицій, ролей, функцій, сукупність яких характеризує її соціальну структуру. Усі сфери мотивації та цінностей детерміновані саме цим суспільним становленням особистості» [Б. Ананьєв, 1977, с. 248]. Інтеріоризація суспільно значимих цінностей відбувається через засвоєння соціальних нормативів, як у вербальному, так і поведінковому плані [І. Клименко, 1992].

І. Кон називав декілька відносно автономних психологічних механізмів соціалізації в сім'ї: підкріплення – вироблення звички дотримання норм за допомогою заохочення чи покарання; ідентифікація, ототожнювана ним із наслідуванням; розуміння, пов'язане із формуванням самосвідомості [І. Кон, 1980]. Дані механізми, на думку психологів, є віковими стадіями процесу формування системи ціннісних орієнтацій особистості.

Поряд із інтеріоризацією, одним з механізмів соціалізації психологи визначають ідентифікацію. Поняття ідентифікації інтерпретується як процес імітації чи наслідування (А. Бандура, Р. Уолтере), неусвідомленого копіювання цінностей соціального оточення (З. Фрейд, Т. Парсонс), міжособистісної взаємодії, пізнання іншої людини, входження в її систему

мотивів, цілей і цінностей (Б. Паригін, О. Петровський, В. Петровський, О. Бодальов, Р. Кричевський, Є. Дубовська, В. Мухина, В. Абраменкова, Є. Васіна, В. Леонт'єв). Ідентифікація утворює одну з форм відображеної суб'єктності, «коли в якості суб'єкта ми відтворюємо в собі саме іншу людину (а не свої спонукання), її, а не свої цілі» [В. Петровський, 1987, с. 22]. Цей механізм є провідним при засвоєнні дитиною цінностей і норм мікросоціального оточення (сім'я, заклад освіти, товариство однолітків тощо). Під час входження особистості в групу, завдяки ідентифікації відбувається прийняття «вкладів» від значимих інших і ототожнення себе з ними, а через це – засвоєння прийнятих в групі норм і цінностей.

Процес становлення ціннісних орієнтацій дитини характеризує взаємно обумовлені сторони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини. Гуманізація соціокультурних впливів середовища, які відбуваються у взаємодії дитини з оточенням, надає кожному дошкільнику можливість привласнити історико-культурний досвід людства, отримати особистий досвід активності у прояві своєї індивідуальності, реалізувати свої можливості, потенційні внутрішні ресурси та здібності, стати творчою особистістю, навчитися регулювати власну діяльність та поведінку на основі суспільно значущих цінностей. Соціальне середовище є саме тією умовою, яка визначає, чи перейде ця потенційна можливість у засвоєнні дитиною цінностей в реальний формат її життєдіяльності [1].

Основним шляхом привласнення дитиною цінностей є включення її у різні специфічно дитячі види діяльності, у яких цінності поступово набувають ролі регламентуючих орієнтирів у вияві суб'єктної активності малюка. Опираючись на діяльнісну обумовленість процесу прийняття цінностей визначають їх характерні ознаки – значення та особистісний смисл. Значення розкриває соціокультурний зміст цінностей і являє собою сукупність суспільно значущих властивостей, функцій предмета чи ідей, які роблять їх цінностями у суспільстві, тобто соціально значущими цінностями. Значення розглядається як узагальнене у слові відображення дійсності незалежно від індивідуального, особистісного ставлення до неї людини.

Особистісний смисл визначається самою людиною та демонструє ставлення суб'єкта до усвідомлюваних ним об'єктивних явищ. Для того, щоб дитина будувала свою діяльність у відповідності із певною цінністю, необхідно, щоб вона стала особисто значимою для неї, набула особистісного смислу. Особистісний смисл, за О. Леонт'євим, розкривається у відповідних мотивах, якими керується суб'єкт під час досягнення цілей діяльності [О. Леонт'єв, 1965]. Цінності, набуваючи для дитини суб'єктивної значимості, «входячи в структуру її власних потреб» [Л. Божович, 1969, с. 174], виступають у ролі мотивів діяльності, стають орієнтирами й регуляторами дій, «дійсними факторами її розвитку» [Там

же]. Суб'єктивне відображення у свідомості людини цінностей навколишньої дійсності веде до формування особистісних цінностей. Як зазначав Д. Леонтьєв, «в реальному розвитку ми маємо рух, що завершується засвоєнням цінностей соціальних спільнот і їх трансформацією в особистісні цінності» [Д. Леонтьєв, 2003, с. 209].

Прийняття соціально значущих цінностей напряму пов'язаний із рівнем психологічної зрілості дитини – сформованістю базових особистісних новоутворень старшого дошкільного віку, як-то виникнення першого схематичного абрису дитячого світогляду, виникнення внутрішнього плану свідомості, виникнення перших етичних інстанцій, початок формування довільності, підпорядкування мотивів. Зокрема, як показало наше дослідження, достатній рівень розвитку довільної поведінки дитини передбачає дієвість обраних нею найважливіших цінностей (сім'я, здоров'я, сміливість, краса природи, дружба, гроші, творчість, самостійність) за умов прямої та опосередкованої підтримки дорослого, або в ситуації контролю співучасників ігрової, пізнавальної, продуктивної діяльності.

Дитина спроможна привласнити об'єкти та явища дійсності як цінності за умови досягнення такого рівня особистісного розвитку, коли вона здатна сприйняти, визначити характерні ознаки та створити в уяві повноцінні образи досліджуваних об'єктів та явищ, а також оцінити їхні властивості з погляду необхідності, корисності, приємності для себе. Внаслідок цього відбувається усвідомлення особистістю цінності об'єкта чи явища навколишнього світу: утворюються ціннісні уявлення про них та формується особливий вид ставлення – ціннісне ставлення. Високий рівень суб'єктивної значущості певних соціальних цінностей визначає сталу спрямованість потреб і інтересів дитини, перетворюється на мотив діяльності і спонукає до активних дій, виявляється у її цілях, зумовлює вибір способу дій для досягнення бажаної мети. Дієвими можуть бути цінності, визнані самою дитиною, а не нав'язані їй ззовні. Таким шляхом формуються ціннісні орієнтації зі своєю головною функцією регуляції життєдіяльності дитини [1; 2].

Отже, в процесі соціалізації дитини відбувається усвідомлення і прийняття цінностей, в першу чергу, того мікросоціального середовища, у якому вона знаходиться (сім'я, освітній заклад, товариство однолітків). Формування системи цінностей дитини здійснюється як за рахунок уподібнення значимим іншим за допомогою ідентифікації, так і привласнення цінностей суспільства шляхом інтеріоризації. Однак, в процесі прийняття дошкільником цінностей відбувається їх внутрішня трансформація з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, провідних мотивів дитини, особистого досвіду її переживань, успіхів та невдач в процесі включення у різні специфічно дитячі види діяльності, надання їй

можливості вибору, проявів ініціативи, творчості. Дієвість ціннісних орієнтацій дитини визначається рівнем розвитку особистісних новоутворень старшого дошкільника, їх впливу на гармонізацію структури ціннісних орієнтацій у єдності емоційних, когнітивних та регулятивних компонентів.

Література:

1. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. /Т.О. Піроженко, С.О. Ладивір, І.М. Біла [та ін.] ; за ред. Т.О. Піроженко. Київ – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
2. Прийняття дитиною цінностей : посіб./ Т.О Піроженко, І.І. Карабаєва, С.О. Ладивір, Л.І. Соловйова [та ін.] /за ред. Т.О. Піроженко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОБОТИ З ПСИХОТРАВМОЮ В ДОРΟΣЛОМУ ВІЦІ

С. О. Ставицька

*доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри
загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

Н. М. Улько

*аспірантка кафедра загальної і соціальної психології та психотерапії
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

Уявлення про роботу з психотравмою розвиваються від «дисоціативної» моделі і фазово орієнтованої терапії (Ж. Жане) та моделі «відреагування» Й. Брейера і З. Фрейда до ідеї про «післятравматичного» зростання та розвитку особистості [5]. У дослідженнях відзначається, що особлива діяльність переживань і пошук сенсу стає опорою в подоланні критичної ситуації та новою сходинкою в розвитку особистості (Ф. Є. Василюк) [1].

При цьому, подолання психотравмуючої ситуації відбувається в процесі саморегуляції (Б. Ф. Зейгарник, Є. С. Мазур, А. Б. Холмогорова), а кризові стани розглядаються як невдалі спроби саморегуляції, тобто нездатність оволодіти ними [2].

У гуманістичному напрямі психотерапії акцент робиться на тому, що становлення особистості більше залежить від наявного внутрішнього потенціалу та активності самої людини (А. Маслоу, К. Роджерс) [4], ніж від зовнішніх впливів. Тому, у процесі корекції пропонується вироблення та засвоєння стратегій успішної поведінки, яка допоможе впоратися з кризовою ситуацією, що дозволить подолати психотравму чи, хоча б, знизити рівень (інтенсивність) травмуючих впливів (С. Aldwin, S. Folkman, C. Schaefer, J. Coyne, R. Lazarus) [5].

Сучасні дослідження українських вчених (С. Д. Максименко та ін.) [3] стосуються змісту поняття психологічного здоров'я особистості та критеріїв його відновлення, зокрема, розуміння того, як впливає на психологічне здоров'я інтерпретація та сприйняття критичної життєвої події і, яким чином можна застосовувати корекційні програми для роботи в кризових ситуаціях.

Збільшення надзвичайних ситуацій в сучасному житті (військові дії, природні катаклізми, насилля) та різноманітні психічні травми – роблять актуальною проблему пошуку найефективніших психокорекційних підходів, які змогли б лягти в основу «відновлюючих» програм практичної психологічної допомоги людям, які пережили травму.

З метою розробки психокорекційних програм для роботи з людьми, які пережили травматичні події та перебувають у складних життєвих обставинах і, у яких можуть реактивуватися їхні колишні психотравми, впродовж 2016-2018 рр. нами було розроблена і впроваджена програма пілотажного дослідження. Програма дослідження була реалізована базі Донецького та Луганського обласних центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді серед працівників соціальної сфери (соціальних педагогів, психологів, фахівців із соціальної роботи); внутрішньо переміщених осіб та населення, яке проживає в зоні проведення АТО (антитерористичної операції, зараз – ООС (операції об'єднаних сил)), в тому числі осіб, які проживають на лінії розмежування. До програми пілотажного дослідження були залучені 500 осіб віком від 25 до 60 років, які за власним бажанням зголосилися взяти в ньому участь.

Зокрема, нами було розроблено опитувальник щодо вивчення впливу пережитих втрат (травм) на емоційний стан і подальше життя особистості дорослого віку. Також, нами було апробовано психодіагностичні методики, спрямовані на виявлення чинників та особливостей переживання емоційних психотравм у вказаній групі досліджуваних. Для цього застосовувалися такі методики: діагностична версія опитувальника «Смисложиттєві кризи» (авт. К. В. Карпінський); шкала психологічного стресу PSM-25 (автори: Лемур-Тесьє-Філліон (Lemur-Tessier-Fillion), переклад та адаптація Н. Є. Водопьянкової); шкала реактивної та особистісної тривожності (STAI) (авт. С. D. Spielberger, R. L. Gorsuch, R. E. Lushene, адаптація: Ю. Л. Ханін); методика «Копінг-механізми долаючої поведінки» (авт. Е. Хайм, адапт. Л. І. Вассермана) та інші. Результати проведеного дослідження будуть представлені нами у наступних публікаціях.

Актуальність проведеного пілотажного дослідження зумовлена низкою причин суспільного характеру й, зокрема, визначається ситуацією, що склалася, на сьогодні в Україні. Зокрема, йдеться про пошуки шляхів роботи з людьми, які пережили травматичні події та перебувають у

складних життєвих обставинах і, у яких можуть реактивуватися їхні колишні психотравми (це вимушені переселенці, жертви захоплення в заручники; люди, які пережили обстріли і загибель близьких людей; люди, які стали свідками чи учасниками агресії, активних бойових дій та інше).

На основі отриманих результатів пілотажного дослідження нами буде розроблена психокорекційна програма для роботи з психотравмами самих учасників тренінгу-семінару та навчально-корекційна програма для їх подальшої роботи в ролі тренерів з вищевказаними групами населення за місцем їх постійного чи тимчасового проживання.

Література:

1. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки. *Вопросы психологии*. 1988. № 5. С. 27-37.
2. Зейгарник Б. Ф., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*. 1989. Т. 10, № 2. С. 122-132.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія К.: ТОВ "КММ", 2006. 240с.
4. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М.: Рефл - бук, Киев: Ваклер, 1997. 320 с. (Актуальная психология).
5. Психологічна допомога в кризових ситуаціях / С. Г. Уварова, Н. Г. Бойченко, С. О. Гришкан, Н. М. Улько. К.:ПВНЗ МІГП, 2016. 248 с.
6. Aldwin, C., Folkman, S., Schaefer, C., Coyne, J. C., Lazarus, R. S. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 46(4), Apr 1984, P. 839-852.

АВТОБІОГРАФІЧНИЙ СТРЕС: ЕМПІРИЧНІ МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Н.І. Тавровецька

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

В умовах болісних соціальних, економічних, політичних трансформацій українського суспільства, що відбуваються в останні роки, кризові процеси набувають максимального поширення і гострий характер. Наповненість навколишнього середовища стрес-факторами викликає постійне емоційне напруження, суттєво ускладнює переживання індивідуальних криз. Внаслідок кризи завжди руйнується звична картина світу і важливі життєві перспективи особистості. Це вимагає внутрішньої роботи по перебудові базових життєвих установок (відносин до себе, до інших людей і до світу в цілому), ціннісної переорієнтації, відновлення життєвих цілей і планів, а також пошуку внутрішніх ресурсів їх реалізації. Відповідно, криза має два потенційних шляхи розвитку. Якщо внутрішньої перебудови базисних переконань не відбувається, людина «застрягає» в

травмі, що призводить до накопичення життєвих проблем, погіршення загального психофізіологічного стану, виникнення складних особистісних розладів. При конструктивному вирішенні криза виводить особистість на більш високий рівень: людина реалізує приховані раніше потенціали і покращує загальну якість життя [4, с.6].

У психологічній діагностиці відомо кілька способів такого виміру: методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса і Р. Праге (1967), комплексна методика опису психологічної біографії Л. Ф. Бурлачука та О. Ю. Коржової (1998), самозвіт «Перелік життєвих подій» (Life Events Checklist for DSM-5); метод каузометрії А. Кроніка і Р. Ахмерова (2008) для дослідження життєвого шляху людини [1]. Окремо слід виділити Шкалу оцінки впливу травматичної події (Impact Of Event Scale-R, адаптація Н. В. Тарабрина, 2001), широко використовується для визначення окремих симптомів посттравматичного стресу (вторгнення, уникання та збудливість), прив'язаного до конкретної життєвої події [3]. Однак жоден з названих методів не виявляє рівень і якісний зміст автобіографічного стресу. Тому ми розробили дві авторські методики, спрямовані на визначення рівня і змісту:

- метод структурованого діагностичного інтерв'ю («Значущі життєві події») для отримання загальної картини позитивної та негативної подієвості автобіографії;

- закрыта анкета «Список стресових подій» з оцінкою значущості їх впливу на емоційному, когнітивному і поведінковому рівнях. У дослідженні взяли участь 40 дорослих людей у віці від 19 до 45 років (20 жінок і 20 чоловіків). Контент-аналіз дозволив узагальнити якісну інформацію (записи інтерв'ю, зміст і опис подій) і перевести її в формалізовані кількісні показники. Категоріями контент-аналізу виступили: а) емоційний знак інтерпретації значущої події - у вибірці виявлено три можливих варіанти: позитивний, негативний і зміна знака події на протилежний в процесі осмислення; б) зміст значущої події; в) зміст наслідків значущої події - ця категорія виявилася найбільш різноманітною і складною для аналізу.

Отримані результати показали, що лише 39% описаних значущих біографічних подій є саме критичні ситуації, є такі, які ставлять під загрозу здоров'я людини або її близьких, руйнують звичний спосіб життя і діяльності, порушують відносини з близькими, і взагалі, перевищують адаптаційний потенціал людини.

Щодо індивідуальних показників ми вирахували співвідношення позитивних і негативних подій. Це співвідношення досить точно відображає насиченість життєвого шляху важкими і критичними подіями. Крім того, воно може свідчити про світосприйняття людини, його життєвому оптимізмі, песимізмі або нейтральному настрої. Більшість

опитаних демонструють переважно позитивне світосприйняття. У той же час, у 22,2% вибірки частка позитивних подій на життєвому шляху становить менше половини. Це свідчить про дійсно складні життєві ситуації, насичені труднощами і перешкодами.

Індивідуальні списки значущих подій були оброблені методом контент-аналізу. Ми виділили змістовні одиниці, підраховали їх поширення і склали перелік найбільш значущих визначальних подій в житті сучасних українців. У таблиці перераховані категорії, які зустрічаються у відповідях більше 30%. До інших категорій увійшли: тяжка хвороба близької людини, зміна міста навчання, зрада друзів, партнерів, переїзд, вимушений або добровільний, відновлення родинних/дружніх стосунків, подорожі, далекі й близькі, конфлікт на роботі, знайомство, зустріч з видатною людиною, духовні пошуки та відкриття, розчарування у справі, у професії, тощо.

Таблиця 1

Результати контент-аналізу значущих життєвих подій (N = 40)

Одиниці контент-аналізу	Загальний % в групі	У жінок	У чоловіків
Особистий успіх, перемога	100,0	100,0	100,0
Народження дитини	83,33	88,89	77,78
Дорослішання дитини	55,56	66,67	44,44
Весілля, початок нових відносин	44,44	55,56	33,33
Зміна місця роботи	38,89	22,22	55,56
Криза відносин, розлучення	33,33	33,33	33,33
Тяжкий для життя період (ДТП, пограбування, насилля)	33,33	11,11	44,44

В індивідуальних списках значущих подій виділяються певні провідні теми - повторювані ситуації, циклічно виникають на різних вікових етапах, по суті, повторюючи певний життєвий сценарій людини. Серед таких повторюваних патернів: зрада, образа і зневага, досягнення успіху в самостійно поставленої мети або життєва вдача, переривання звичного способу життя і розвиток «з самого початку», зміна місця (навчання, роботи, проживання), самопожертва заради інтересів інших, значущі покупки, події з життя своїх дітей.

Ми вважаємо, що такі випадки відображають не тільки певні усталені способи поведінки, а й особливості загальної картини світу: адже серед усього розмаїття життєвих ситуацій людина вибирає саме ці епізоди як значущі і важливі для неї. Згадаймо, що в наративних теоріях передбачається, що розказана людиною життєва історія являє собою не тільки інформативний текст, але і спосіб формування ідентичності людини, інтеграції її досвіду [2, с. 184].

Якщо спектр значимих життєвих подій є досить обмеженим (він легко узагальнюється в контент-аналізі і вже досить повно згаданий в науковій і художній літературі), то спектр індивідуальних реакцій на них - надзвичайно різноманітний і широкий. У найзагальнішому вигляді можна виділити наступні типи наслідків, згадані в інтерв'ю: яскраві емоційні переживання (на континуумі біль - щастя), набуття досвіду, підтвердження певного фінансового чи соціального статусу, усвідомлення і посилення власної відповідальності, зникнення сенсу життя (відновлення сенсу життя), початок нового життєвого етапу, усвідомлення власної дорослості, важливий життєвий вибір, підтвердження здібностей і компетенцій, власної «крутизни», розширення можливостей, усвідомлення і подолання страхів, підтвердження або зміна життєвих цінностей, формування життєвих стереотипів.

Важливо, що в багатьох випадках емоційний знак самої події і його суб'єктивної значимості не збігаються. Часто опитувані трактують об'єктивно негативні події як такі, що позитивно вплинули на їхнє життя. Наприклад, важка хвороба вчить людину «цінувати кожен день свого життя», зрада чоловіка стає початком успішного самотійного життя. Трохи менше (12,2% від усього масиву спостережень) поширені протилежні випадки - подія, зазвичай трактується як приємне, викликає тривогу. Наприклад, при народженні дитини світ починає відчуватися як «небезпечне місце»; при відновленні родинних чи дружніх стосунків виникає розчарування.

Крім того, ми отримали кілька спостережень, які дозволяють відновити уявлення про роль критичних подій в життєвій ситуації людини.

По-перше, ряд критичних ситуацій мають пролонговану дію і тривають роками - до таких відносяться, в першу чергу, важкі і хронічні хвороби (самої людини або її близьких). По-друге, велика кількість визначають етапи і події життя (як позитивні, так і негативні) сконцентровані в періоді дитинства - в більшості випадків вони складають 20-25% від загального переліку. До таких відносяться, наприклад, розлучення батьків, зрада близьких друзів, яскраві емоційно-позитивні враження, а також неабиякі успіхи - участь і перемога в спортивних змаганнях, в учнівських олімпіадах. В цьому випадку віддалені наслідки критичних подій багато в чому визначаються оточенням, тим, наскільки дитина взагалі була здатна впливати на ситуацію.

За результатами інтерв'ю складено детальний перелік визначальних життєвих подій: особисті успіхи, народження і дорослішання дітей, одруження, криза відносин, важкі хвороби, зміна місця проживання, роботи та навчання, небезпечний досвід, значущі покупки, образи, зради і конфлікти, втрата близьких людей, подорожі, перебування свідком чужої трагедії. Вимірювання загального рівня біографічного стресу показало, що

в житті сучасних українців представлений широкий діапазон стресових ситуацій, включаючи найважчі. Має високий рівень представленість стресових подій, що носять всезагальний характер: природні та технічні катастрофи, неодноразові економічні кризи, соціально-політичні потрясіння, військовий конфлікт. Індивідуальна значущість одних і тих самих стресових подій сильно відрізняється у окремих індивідів. В середньому, найбільший негативний афектогенний потенціал мають: розлучення або розрив з коханою людиною; важке захворювання, травма, що викликає страх смерті; військові конфлікти та участь у військових діях; смерть близької людини; переривання вагітності; неуспіх, невдача у значущій діяльності, неприємний сексуальний досвід.

Література:

1. Кроник А. А. Каузометрия. Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М. : Смысл, 2008. 294 с.
2. Ларіна Т. О. Особистісні стабілізаційні практики життєконструювання: нарративний аналіз *Психологічні перспективи*. 2014. Вип. 24. С. 184-194.
3. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб : Питер, 2001. 272 с.
4. Титаренко Т. М. Життя як будівельний майданчик: особисті наслідки посттравматичного досвіду *Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності* : збірник доповідей всеукраїнського наук.-практ. семінару, 18 травня 2018 р. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 6-9.

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

О.М. Танасійчук

*аспірант кафедри практичної психології
Херсонського державного університету,
практичний психолог Миколаївського обласного госпіталю
ветеранів війни*

В наш час важливо бути фахівцем у професійному середовищі особистості, але, як зазначає В. Панок, з професіоналізацією психологів пов'язана низка проблемних питань, а саме: професійна підготовка викладачів та рівень методологічної підготовки, навантаження викладачів, професійна спрямованість студентів як майбутніх фахівців, несформованість професійної позиції. Серед шляхів вирішення В. Панок зазначає необхідність перебудови освітньої системи та формування професійної спрямованості та професійної позиції [2, с. 136]. У зв'язку з перебудовою освітньої системи та зміною особливостей професійної

діяльності, що пов'язана з трансформацією суспільства, ми хочемо теоретично дослідити сучасні погляди на детермінацію професійного становлення, оскільки мотиваційна складова є основою для успішної реалізації професійного потенціалу особистості.

Серед сучасних дослідників можна виокремити роботи А. Кабанова, О. Радзімовської, Н. Уфимцева, Л. Шумської, В. Ягупова та ін. У дисертаційному дослідженні білоруської психологині Л. Шумської виокремлені базові внутрішні та зовнішні чинники особистісно-професійного становлення студентів. Детермінація може відбуватися як цілеспрямовано, так і стихійно, випадково. Зовнішніми чинниками виступає: суспільство та соціальне середовище, що визначається особливостями соціалізації особистості; діяльність викладача ВИШу та його особистісною позицією; вплив соціального мікросередовища взаємодії; соціалізуючий потенціал співпраці; колективна взаємодія суб'єктів освітнього процесу. Внутрішня мотивація забезпечується мотиваційною сферою та спрямованістю особистості студента, що відображає його внутрішню позицію по відношенню до зовнішнього соціального впливу. Змістові характеристики мотиваційної сфери визначаються як системоутворюючим внутрішнім фактором становлення особистості [4, с. 34].

А. Кабанова зазначає, що вирішальна роль належить загальним факторам професійного становлення, які включають біологічні (спадковість) та соціальні (зовнішнє середовище) чинники. Крім того, А. Кабанова виокремлює такі фактори професійного становлення: 1) соціальні: суспільні відносини; матеріально технічна база; ідеологія і мораль; житлово-побутові умови та ін. 2) соціально-психологічні: особливості організації навчання; соціально-психологічний клімат в колективі та ін. 3) індивідуальні: мотивація; професійна готовність; ступінь особистої активності та ін. Оскільки в професійному становленні можна виділити дві складові – становлення особистісне і становлення статусне (зовнішнє), то і фактори професійного становлення можна розділити на дві групи: чинники, що впливають на розвиток професіоналізму в особистісному плані; фактори, що впливають на зовнішню сторону професійного зростання людини. До першої групи чинників професійного становлення можна віднести індивідуальні особливості і бажання розвиватися; спосіб входження в професію; тривалість перебування у професійній діяльності, тобто стаж. Фактори, що впливають на зовнішню сторону професійного зростання людини, можна розділити на три групи: індивідуальні особливості людини; потреба суспільства в тих чи інших спеціальностях, попит на людей певних професій і певного рівня кваліфікації; найближчі можливості (тобто ресурси, якими володіє людина при виборі своєї професії) [1, с. 203-207].

У своїй роботі А. Кабанова виділила фактори на кожному з етапів професійного становлення, на основі робіт Л. Шумської та А. Каганова. Для довузівського етапу є характерними вікові можливості трудової активності дітей; природні можливості людини; власний трудовий досвід школяра; потреби і пов'язані з ним ціннісні орієнтації особистості. Вузівський етап включає фактори в залежності від етапу: для перехідного етапу (1-3 семестр) є характерними фактори мотиви вибору навчального закладу певного профілю; тип навчального закладу, закінчення якого передувало вступу до вузу; положення студента в групі однолітків; на накопичувальному етапі (IV-VI семестр) професійного становлення є ставлення студентів до освітньо-виховного процесу у ВНЗ; на визначальному етапі – рід діяльності, якою хотіли б займатися студенти після закінчення вузу; бажання працювати за фахом після закінчення навчання у вузі. Також було визначено три фактори, які можуть надати як позитивний, так і негативний вплив, на процес професійного становлення студентів на будь-якому його етапі. До цих факторів ми віднесли ставлення студентів до обраної професії; стан здоров'я; задоволеність побутовими умовами життя. На післявузівському етапі професійного становлення завершується формування професіонала. Становлення професіонала залежить від зовнішніх і внутрішніх умов. Зовнішні умови: зміни протягом життя самої професії, вимог суспільства до неї; зміна мотиваційної сфери і духовних цінностей; зміна компонентів професійної діяльності та професійного спілкування (засоби, умови і результати). Внутрішні умови: зміна уявлень людини про професії, критерії оцінки людиною самої професії, професіоналізму в ній, а також критерії оцінки професіонала в собі [1, с. 203-207].

О. Радзімовська також виділяє зовнішні та внутрішні фактори, відносячи до перших соціальні та природні детермінанти, а до других – психічні. Зовнішні чинники можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на людину і до них відносять фактори стимулювання професійного розвитку (заробітна плата, кар'єра, повага з боку колег, соціальний престиж професії), зовнішньонегативні (прагнення уникнути критики, покарань), залучення до практичної діяльності (активність, спрямованість на справу, навчально-професійне самовизначення). Внутрішні чинники реалізуються через професійний саморозвиток (а саме, ініціативність, зацікавленість у відкритті власної справи (підприємництво); орієнтація учнів на розвиток власних здібностей, навичок безпосередньо в області обраної професії, постійне удосконалення досвіду і знань (професійна компетентність); емоційне забарвлення професійного становлення (самооцінка (позитивна); характеристики ставлення до діяльності (позитивні), суб'єктивні характеристики професії; професійна спрямованість) [3, с. 3-11].

В. Ягупов стверджує, що професійне становлення особистості можливе за рахунок взаємодії факторів: біологічного, соціального, виховного, діяльнісного. Кожен чинник формує і наповнює конкретним змістом, смислом і цінностями певну сферу особистості фахівця. Одні з них практично не залежать від фахівця, він отримує їх при народженні (генетичні механізми біологічного розвитку), тоді як інші опосередковано – соціальний і виховний (частково) – чи безпосередньо – виховний (частково) і діяльнісний – впливають на формування, розвиток і вдосконалення особистості загалом та як фахівця зокрема. Онтогенез фахівця як людини визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю та соціальним буттям, а професіогенез – цінностями, смислом, змістом і результатом професійної діяльності [5, с. 25].

Провідну роль у формуванні особистості відіграє соціальний чинник, оскільки особистість фахівця є безпосереднім відбиттям певного соціуму та професійного середовища. У процесі професійної підготовки майбутнього фахівця особливу увагу слід звернути на формування і насичення його морально-духовної сфери, яка має «наповнюватися» конкретним змістом у процесах засвоєння ним певних професійних знань, фахового досвіду, набуття професійного світогляду, фахових норм і цінностей, включення до системи зв'язків і відносин, необхідних для його професійного становлення і повноцінного функціонування у фаховому середовищі. Діяльність є визначальним чинником при формуванні індивіда, але особистість не підпорядковується діяльності, а свідомо визначає її цілі, сенс, зміст, методи, технології, засоби та результат, а за потреби вносить до них певні корективи. Це свідчить про те, що практична діяльність зумовлена багатьма чинниками, серед яких провідними є особистісні та суб'єктні як особистості та фахівця, професійні як представника конкретної професії, фахові як суб'єкта конкретного фаху, а також і об'єктивними чинниками, які впливають з умов здійснення професійної діяльності.

Підведемо підсумки нашої теоретичної роботи. Ми можемо виділити дві великі групи детермінант внутрішні та зовнішні. Внутрішні детермінанти включають природні (біопсихічні та фізіологічні особливості, адаптивні можливості, генетична спадковість) та особистісно-психологічні (мотиваційна структура, цілепокладання та спрямованість особистості, потреба в професійній реалізації та самоактуалізації, індивідуально-психологічні характеристики, ступінь розвитку свідомості, рефлексія, відкритість особистісному розвитку, творчий рівень, когнітивні компоненти та самооцінка). Зовнішні детермінанти – це соціальні (спільна діяльність, особливості соціалізації, вплив соціального мікросередовища, соціалізуючий потенціал співпраці, здатність до суспільно-корисної праці), діяльнісний (активна діялісна позиція, провідна діяльність, кризи

професійного становлення, організація професійного навчання, професійний досвід), економічні (економічне положення сім'ї, країни, попит на певні професії, рівень заробітної плати, трансформація суспільства), виховний (діяльність викладача та його особистісна позиція, спільна робота з наставниками, вміння слухати і чути, батьківське виховання), випадкові (випадкові обставини та життєвоважливі події), біографічні (сімейний стан, тип навчального закладу, що передував професійній діяльності, особистісні кризи, перерви в навчанні, побутові умови, ранній дитячий досвід).

Література:

1. Кабанова А. В. Факторы профессионального становления личности. *Вестник КрасГАУ*. 2014. №1. С. 203-207.
2. Панок В. Г. Професійне становлення професійних психологів: досвід та перспектива. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. С. 135-141.
3. Радзімовська О. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців. *Соціальна психологія*. 2012. №3 (53). С. 3–11.
4. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации : монография. Минск : РИВШ, 2005. 271 с.
5. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 24-32.

СОЦІАЛЬНИЙ КАПІТАЛ ОСОБИСТОСТІ ТА ГРУПИ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Г. О. Ткач

магістрант

Херсонський державний університет.

Вперше феномен «соціального капіталу» з'явився у статті про сільські школи-центри спільнот штату Західна Вірджинія Л. Ханіфан, державного шкільного інспектора, у щорічному виданні Американської академії політичних і соціальних наук у 1916 році. Публікація виникла у відповідь на проведену дискусію за участю автора, який зацентрував на необхідності у соціальній єдності, підтриманні сільських шкіл та інвестуванні спільноти у людину як у соціальний капітал.

Перший систематичний та системний аналіз соціального капіталу здійснив П. Бурд'є, французький соціолог, у статті «Форми капіталу»; використав соціальний капітал як сукупність реальних чи потенційних ресурсів, пов'язаних із володінням стійкою мережею більш-менш інституціалізованих стосунків взаємного знайомства та визнання, іншими словами, власне членством у групі. Вчений вказує, що останнє постає опорою, втіленою у колективному капіталі, репутації, що дозволяє

отримувати кредити у всіх сенсах цього слова. Стосунки у межах поняття соціального капіталу можуть існувати лише у практичному стані: у формі матеріального чи символічного обміну, що сприяє їх підтриманню [1].

На думку вченого, соціальний капітал є продуктом суспільного виробництва, матеріальних і водночас класових практик, засобом досягнення групової солідарності. У такому фокусі тлумачення соціальний капітал виступає не тільки й не стільки причиною економічних вигод, а власне проявом соціально-економічних умов і обставин; він є груповим ресурсом і не може бути виміряний на індивідуальному рівні. Зв'язок між економічним розвитком суспільства й розміром сукупного соціального капіталу опосередкований політичним ладом, релігійними традиціями, домінуючими цінностями.

Дж. С. Коулмен, американський соціолог, у статті «Соціальний капітал у виробництві людського капіталу», висвітлив дослідження зв'язку соціального і людського капіталу, та власне інтерпретує соціальний капітал, як ресурси соціальних стосунків і мереж зв'язків, що за рахунок формування довіри, визначення обов'язків та очікувань, формулювання норм, створення асоціацій сприяють взаємодії індивідів.

У фундаментальній праці «Основи соціального капіталу» Дж. С. Коулмен визначає соціальний капітал як потенціал взаємної довіри і взаємодопомоги, що цілеспрямовано сформований у міжособистісному просторі. Вчений підкреслює, що соціальний капітал, як й інші форми капіталу, є продуктивний, та відрізняється тим, що виникає і реалізовується у структурі стосунків між людьми та серед людей. Він вказує, що соціальний капітал визначається його ж функцією. Це не проста сутність, а безліч різних сутностей, що мають дві загальні характеристики: всі вони містять у собі той або інший аспект соціальної структури, і всі вони підсилюють певні дії людей, що перебувають у цій структурі.

Соціальний капітал – продуктивний, оскільки сприяє досягненню визначених цілей, що впровадити у реальність за його відсутності – нереально. Дж. С. Коулмен зазначає, що соціальний капітал ідентифікує певні аспекти соціальних структур у відповідності з їх функціями; основною цінністю є ресурси, які можуть використовувати агенти для своїх цілей.

Ф. Фукуяма вважає, що соціальний капітал є важливою умовою здоров'я економіки та загалом національного достатку. Цінною у контексті становлення соціального капіталу вчений визначає довіру, що дефініціюється як внутрішньосуспільне очікування постійної, чесної, орієнтованої на спільні цінності поведінки інших членів цього суспільства. Мова йде про очікування від інших більш-менш передбачувальної поведінки, чесної та з увагою до потреб оточення у відповідності до певних загальних норм. Певна частка норм стосуються власне сфери

фундаментальних цінностей (до прикладу, розуміння Бога чи справедливості), однак, до них зараховуються й доволі світські варіанти: професійні стандарти, корпоративні кодекси поведінки. Надбання соціального капіталу вимагає адаптації до моральних норм певної спільноти та засвоєння у його межах таких чеснот, як-от: відданість, чесність, надійність. Довіра сягає обезликувальної характеристики групи тоді, коли цінності будуть спільними. Іншими словами, як вказує учений, соціальний капітал не може бути результатом дій окремої особи, він втілюється із пріоритету суспільних чеснот над індивідуальними [4].

Соціальний капітал відрізняється від інших форм капіталу тим, що зазвичай створюється і передається через культурні механізми як релігія, традиція, історична звичка. На думку Ф. Фукуями, довіра, громадянське суспільство та мережі є побічними наслідковими явищами соціального капіталу, а не його безпосереднім вираженням.

Концепція соціального капіталу Ф. Фукуями сягає радше групового рівня прийняття його досягнення, але безпосередньо дає доступ до спроб тлумачення у межах соціальної психології.

Соціальний капітал, як і капітал фізичний, може представлятися як запас, але його відмінність в тому, що він не втрачає в величині в міру використання, навпаки, не будучи використовуваним, він втрачає свою цінність. При цьому, як і фізичний капітал, він вимагає вкладень в себе в формі соціальної взаємодії і дій, що підтримують довіру, де довіра це форма існування соціального капіталу без якого в співтоваристві стануть неможливими численні форми взаємодії та обміну знаннями. Соціальний капітал стимулює економічний розвиток, сприяючи зв'язкам між підприємцями, працівниками та полегшуючи доступ до інформації, прийняття колективних рішень і ефективні колективні дії.

Високий рівень загальної взаємної довіри, співробітництва, спілкування, взаєморозуміння – все це становить соціальний капітал групи, і чим краще він розвинений, тим більших успіхів ця група здатна досягти. Умови для розвитку соціального капіталу можуть спеціально створюватися і підтримуватися. В організаціях соціальний капітал є пусковим механізмом для співпраці і поширення знань, оскільки він дає основу для сприяння і координації.

Значення соціального капіталу в трудовій сфері проявляється практично на всіх етапах трудових відносин: від найму до звільнення, включаючи розвиток, навчання, вирішення трудових конфліктів, з урахуванням соціальних зв'язків і можливостей. Соціальна підтримка є важливим фактором кар'єрного росту, отримання найбільш вигідних і перспективних замовлень, виграшних завдань, відряджень і просування по службі [3].

В сучасних умовах підкреслюється, що соціальний фактор виявляється значущим і привабливим і для працівника, і для роботодавця. Соціальні зв'язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентоспроможним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не тільки на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації нерідко всю свою стратегію будують на тому, що не шукають вузьких професіоналів на стандартні робочі місця, а навпаки, змінюють сфери і форми дії в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв'язків набагато вище, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій.

Соціальний капітал можна розглядати як цінний ресурс при пошуку роботи і працівників особливо на відкритих ринках праці, який не тільки розширює інформаційний простір для суб'єктів ринку праці, а й дозволяє подолати або мінімізувати асиметрію інформації, використовуючи свої соціальні зв'язки для пошуку найбільш привабливого робочого місця.

Отже, поняття соціального капіталу загалом відображає стійкі продуктивні міжособистісні та генералізовані зв'язки, що базуються на довірі, взаємному визнанні, колективній ідентичності, солідарності тощо, акцентуючи увагу саме на структурному аспекті мережевих утворень. Тому, соціальний капітал є важливим не лише для окремого індивіда, який користується ресурсами інших людей, але і для певної групи людей – організації, суспільства.

Література:

1. Бурдые П. Формы капитала. *Экономическая социология*. Т. 3. № 5. 2002. С. 60-74.
2. Демків О. Соціальний капітал: теоретичні засади дослідження та операціональні параметри. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. 2004. № 4. С. 99–111.
3. Мачеринскене Р., Микуте-Генриксон Р., Симанавичене Ж. Социальный капитал организаци: методология исследования. *Социологические исследования*. 2006. №3. С. 29–39.
4. Фукуяма Ф. Доверие. Социальные добродетели и путь к процветанию. 2004. М., 730 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

Л. В. Томчани

преподаватель русского языка

*Туринский политехнический университет в г. Ташкенте
(Республика Узбекистан)*

В последнее время стало очень популярным обсуждение преимуществ использования информационных технологий в процессе обучения. Считается, что современные технические средства обучения модернизируют образовательный процесс и делают получение учебных знаний более доступным.

Безусловно, использование информационных технологий в обучении продиктовано требованиями времени и является следствием общемирового процесса информатизации всех сфер жизни человека. Современное образование не должно противоречить данному вызову времени. Использование информационных технологий в обучении, на сегодняшний день, зарекомендовало себя незаменимым при реализации таких образовательных целей, как сбор, сохранение, обработка и использование информации. Использование таких технологий позволяет интенсифицировать образовательный процесс.

Основным образовательным преимуществом информационных технологий является то, что они развивают умение учащихся самостоятельно приобретать новые знания и работать с различными источниками информации. Нам хотелось бы понять, насколько данные широко распространенные утверждения соответствуют реальному положению дел в образовательном поле.

Не секрет, что использование преподавателем во время лекции слайд-презентации, созданной в приложении «Power Point» программы «Office», сегодня является, практически, обязательным. Существует мнение, что это способствует лучшему усвоению учебного материала учащимися. Являясь преподавателем, который использует данный вид работы, хочу заметить, что учащиеся, конечно, реагируют на подготовленные преподавателем слайды, но только в том случае, когда они носят иллюстративный характер. В процессе обучения академическим знаниям эффект от использования слайд-презентации, как нам представляется, значительно ниже, даже если на подготовленном слайде изображена категориальная таблица или кластер по теме занятия. Большого эффекта в усвоении учащимися знаний преподаватель достигает, если изображает ту же категориальную таблицу или кластер на доске мелом. На первый взгляд, это может показаться странным. Но если мы вспомним о том, что люди обладают разными

каналами восприятия информации (визуальным, аудиальным, кинестетическим), то все встает на свои места. Когда учащиеся получают информацию посредством слайда, то задействован только зрительный канал. Когда же учитель воспроизводит информацию на доске, комментируя то, что записывает, задействованы уже два канала – зрительный и слуховой. Если же учащиеся переписывают информацию с доски в тетради, то работает и кинестетический канал. Информация, полученная таким образом, фиксируется в сознании учащихся значительно глубже. Исходя из этого, напрашивается вывод, что не всегда использование информационных технологий приводит к интенсификации учебного процесса.

Теперь хочется разобраться с утверждением, что информационные технологии приводят к развитию навыков самообразования у учащихся.

Безусловно, использование в процессе обучения интернета делает доступным для обучающихся огромный массив информации. Но не всегда, а если быть точнее, никогда – объем информации, который предлагает интернет не совпадает с объемом информации, который способен охватить, осмыслить и усвоить пользователь. Что это означает? А это значит, что информация, которую учащийся «добывает» в интернете, сохраняется только в краткосрочной памяти и не дает возможность учащемуся использовать полученные знания в дальнейшей жизни. Кроме того, существует еще один негативный аспект доступа к информационным ресурсам в сети интернет. Имеется в виду присущий всем людям принцип экономии сил, а именно знакомые всем преподавателям заимствованные из интернета готовые рефераты, проекты, доклады, слайд-презентации, которые никоим образом не способствуют повышению эффективности образовательных процессов и развитию навыков самостоятельного обучения.

И последнее, о чем хочется сказать в рамках данной статьи: современные учащиеся, предпочитающие использование в образовательном процессе компьютеров, разучились не только слушать и записывать полученную информацию, но и говорить. А ведь речь является органом объективизации мышления человека. Мы предлагаем учащимся вместо живого диалогического общения участников образовательного процесса (преподаватель-студент, студент-студент) некий суррогатный продукт общения в виде «диалога с машиной». А психологи утверждают, что утрата навыка диалогического общения приводит к отсутствию формирования и монологического общения с самим с собой, что является способностью самостоятельного мышления.

Не стоит забывать и о нравственной составляющей образовательного процесса. Учитель, в отличие от компьютера, является личностью и

воздействует на обучающегося системно: формирует представления о нравственных ценностях, идеалах, смыслах.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что автор статьи не является противником внедрения информационных технологий в образовательный процесс. Более того, мы считаем, что использование ИКТ является важным и полезным делом. Но, на данном этапе, нам кажется целесообразным не противопоставление компьютера преподавателю, а использование его в качестве средства поддержки образовательной деятельности обучающегося. Принимая во внимание неизбежность внедрения использования информационных и коммуникационных технологий в систему образования, необходимо внимательно и подробно исследовать негативные последствия данного процесса, чтобы в перспективе использование ИКТ в обучении приносило только положительные результаты.

Литература:

1. Горбунова Л. И., Субботина Е. А. Использование информационных технологий в процессе обучения. *Молодой ученый*. 2013. №4. С. 544-547.
2. Максимовская М. А. Информационное управление школой. *Информатика и образования*. 2003. № 11.
3. Машбис Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., Просвещение, 2006.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие. М., Академия, 2000. Режим доступа: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-plyusy-i-minusy>

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Ф. Е. Усейнова

*студентка спеціальності «Психологія»
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Підлітковий вік є надзвичайно важливим етапом розвитку та становлення особистості. Відправною точкою в підлітковому віці є самовиховання. Адже ті якості і звички які ми формуємо в цьому віці складають майбутню картину життя.

Жодна велика людина не стала б великою без навчання і виховання, але вирішальну роль у її формуванні відіграло самовиховання.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми самооцінки особистості торкалися в своїх працях [1; 2; 4] такі вітчизняні науковці, як М. Й. Боришевський, О. Є. Блинова, О. Є. Гуменюк, І. С. Попович,

Т. М. Титаренко, С. П. Тищенко, і зарубіжні Р. Бернс, Н. Саржвеладзе, Т. Шибутані та ін.

Ми також вивчали цю проблему на досліджуваних підліткового віку і спробували розкрити механізми та соціально-психологічний зміст самооцінки як важливої складової самовиховання підлітка. На наш погляд, самооцінка потребує скрупульозного вивчення в контексті самовиховання підлітків, зокрема у взаємозв'язку з іншими складовими самосвідомості особистості.

З огляду на висвітлені міркування, очевидною є теоретична і практична актуальність запропонованої теми.

Мета роботи полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження самооцінки як важливої складової самовиховання підлітків.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проведено в школі №4 м. Генічеськ, із бажаними учнями 9 класу. У дослідженні ми задіяли 22 учні.

Перед тим як розпочати емпіричне дослідження ми провели ознайомлювальні заняття на яких ми їм дали запитання для обговорення за підготовленими темами.

Я-оцінювальне. Запитання для обговорення: Чию оцінку твоїх дій, вчинків, проявів поведінки ти вважаєш найбільш корисною для себе (оцінка батьків, членів сім'ї, вчителів, однолітків, просто оточуючих)? Чию оцінку сприймаєш найбільш вразливо, боляче, хвилююче? Чи завжди власна оцінка своїх вчинків збігається з оцінкою інших? Якщо не збігається, то як дієте? Чи суперечите інколи самі собі? Під час оцінювання проявів своєї поведінки? Як себе відчуваєте в такі хвилини? Ваші оцінки завжди бувають об'єктивними?

Розкриття даної проблеми бажано нам було розпочати із вивчення таких моральних понять, як самооцінка, з якої випливає самоствалення особистості, гідність, дружба, духовне самовдосконалення. Ми дали старшокласникам поняття про адекватність чи неадекватність самооцінки (або об'єктивну чи занижену), звернули увагу на соціальні очікування і самоочікування щодо власної персони [5; 6], забезпечили їх відповідними характеристиками й діагностичним матеріалом.

Далі ми провели тест на визначення рівня самооцінки (самоствалення). Тест поєднав 32 судження, з приводу яких можливі п'ять варіантів відповідей, кожна з яких кодується балами за схемою: дуже часто – 4 бали; часто – 3 бали; інколи – 2 бали; рідко – 1 бал; ніколи – 0 балів.

Я-вартість. Питання для обговорення: Чи можна припускати таке співвідношення – людина і вартість? Людина – це ж не річ? Але ж народна мудрість говорить: «Ти не вартий ламаного гроша». Виявляється, що така асоціація можлива. Яка ваша думка з приводу такої оцінки людини?

Наше завдання у процесі обговорення даної проблеми полягало в тому, щоб розкрити учням ще одну грань самоствалення особистості, яка ґрунтується на самооцінці, – це вартість людини, або її гідність. Людина насамперед має поважати себе, любити себе.

Я-дзеркальне. Питання для обговорення: Проектуючи власний Я-образ, враховуєте уявлення про те, як вас сприймають інші? Якщо так, то як ви це відчуваєте? Чи змінюється на основі цього самоствалення? Яка ланка Я-дзеркального вас найбільше турбує (фізична, соціальна, розумова, емоційна)? Чиє ставлення ви б хотіли відчувати більш прихильним (батьків, вчителів, друзів, просто оточуючих)? У вас є інтимна симпатія до людини протилежної статі? Вона це відчуває? Відповідає взаємністю? Якщо так, то що їй, на вашу думку, у вас «Уявіть собі, що у вас з'явилась можливість змінити що-небудь у психології оточуючих. Якими б якостями ви б їх наділили, що б їм до дали?»

Результати дослідження самооцінки підлітків. Ми провели дослідження у підлітків на визначення самооцінки, яка є складовою їхнього самовиховання. Більшість наших досліджуваних є з низьким рівнем самооцінки, а це означає, що людина з низькою самооцінкою відчуває себе невдахою. Вона не хоче братися ні за що нове, оскільки боїться, що в неї нічого не вийде. Вона терпіти не може ризику, тому що не вірить, що її зусилля до чого-небудь приведуть. Вона не намагається що-небудь змінити у своєму житті, оскільки вважає, що майбутнім керувати неможливо, і все визначиться само собою [3].

Також у нашу анкету із судженням ми додали ще запитання, за якими ми могли б визначити, які вони у себе бачать негативні і позитивні якості на основі таких питань: Яких якостей вам не вистачає? Від яких якостей ви б хотіли позбутися ?

Відповідаючи на перше запитання, старшокласники надали перевагу таким якостям: впевненість; рішучість; витримка; урівноваженість; сила волі; комунікабельності; зібраності; увазі; ідейності.

Відповідаючи на наступне питання, старшокласники виявили бажання позбавитись від невпевненості; нерішучості; ліні; егоїзму.

Як бачимо, реальне «Я» старшокласника, прагнучи до досконалості, намагається зміцнити себе, «добудувати» за рахунок впевненості, витримки, сили волі тощо. На м'які компоненти, виявляється, потреба невелика. Аналогічні відповіді і на друге запитання. Жити з набутими якостями доводиться не наодинці, а тому звернулися до думки старшокласників, якими б вони хотіли бачити інших, у тому числі вчителів. Ми їм запропонували відповісти на такі запитання: «Уявіть собі, що у вас з'явилась можливість змінити що-небудь у психології оточуючих. «Якими б якостями ви б їх наділили, що б їм додали?» «У явіть собі, що у вас з'явилась можливість змінити що-небудь у психології оточуючих. Від яких

якостей ви б хотіли позбавити оточуючих?» У відповідях на дане питання старшокласники надали перевагу таким якостям: чесність; порядність; взаєморозуміння; терпимість; делікатність; тактовність; доброзичливість; співчуття. Матеріал, із якого старшокласники намагаються «добудувати» інших людей, ми бачимо, що він значно м'якший, ніж той, який використовується для себе. Подібна картина спостерігається і у відповідях на питання: «Від яких якостей ви б хотіли позбавити оточуючих?»: егоїзм; неповага; обмеженість; грубість; бездушність.

Висновки. Емпіричне дослідження самооцінки приводить нас до висновку, що значна частина підлітків перебуває в стані перманентного розвитку, оскільки вони не відчують міцного ґрунту, від якого можна відштовхуватись, як від стартової смуги і швидкими темпами рухатись до найвищого рівня довершеності, тобто результату, який свідчить про досконалість даної особистості, яка в даному випадку має бути новим висхідним етапом, що спонукає людину до ще вищих рівнів самовдосконалення. Такий рух уперед є динамікою розвитку особистості у всіх її аспектах і часто визначається як інтелектуально-емоційно-вольовий комплекс. Він характеризує різнобічність розвитку особистості. Щоб бути результативним, життя має володіти водночас розумом, почуттям і волею.

Література:

1. Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. К.: Просвіта, 2001. 480 с.
2. Маценко В.Ф. Самосвідомість. Психологічні аспекти та основні напрями її розвитку. Стежинами психологічного вдосконалення. 2004. 24. С. 12–18.
3. Попович І. С. Конструювання особистістю моделі очікуваного майбутнього. *Науковий вісник ХДУ. Серія : психологічні науки*. Херсон: Гельветика, 2015. Вип. 6. С. 145–154.
4. Попович І. С. Самооцінка як критерій соціально-психологічних очікувань. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. К. : ГНОЗІС, 2010. Т. 12, ч. 3. С. 326–333.
5. Попович І. С. Соціальні очікування особистості як регулятор соціально-психологічної реальності. *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психол. імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. 1. Вип. 44. К. : Фенікс, 2016. С. 138–143.
6. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393-398.

ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ

А.Ф. Федоренко

*доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії,
факультет психології, НПУ імені М.П.Драгоманова*

О.Б. Сидоренко

*доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії,
факультет психології, НПУ імені М.П.Драгоманова*

Дослідження психологічних шляхів і засобів розвитку і формування соціально-психологічної адаптованості зумовлюється стресогенністю ситуацій життєдіяльності особистості, тобто потенційним ризиком порушення гомеостазу організму і детермінації наступних стрес-реакцій в залежності від сприйняття і когнітивної оцінки ситуації. Стресова ситуація містить об'єктивні підвищені вимоги до адаптаційних потенціалів (ресурсів) людини, детермінує зміни психічного стану особистості та якість взаємодії в системі «суб'єкт-ситуація». Можливість успішної адаптації або подолання стресової ситуації визначається особистісними ресурсами стресостійкості, суб'єктивними характеристиками сприйняття і оцінки, ставленням майбутніх студентів-психологів до ситуації.

Потребою сьогодення є підвищення ефективності та якості професійної підготовки психолога, що дозволяє підвищити рівень його адаптації, сформувати соціально-психологічну адаптованість та прогнозувати і упереджувати виникнення проблем соціально-психологічної дезадаптації. Адаптація представляє собою процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення діяльності, дозволяє людині задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи в той же час відповідність вимогам її психічної діяльності та поведінки.

Адаптованість розглядається як поняття, що інтегрує у собі вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на процес адаптації особистості. Соціально-психологічна адаптованість реалізується за рахунок створення особливих відносин особистості з оточуючим соціальним та професійним середовищами, у якому професійне середовище виконує не тільки роль зовнішньо-сформованих умов діяльності, а й слугує основним джерелом особистісного розвитку, виконуючи роль своєрідного пускового механізму, який підсилює або гальмує внутрішні процеси [4].

Варто підкреслити, що соціально-психологічна адаптованість забезпечує психологічний комфорт студенту під час освітнього процесу у ЗВО, сприяє успішному його протіканню та допомагає у вирішенні складних професійних і життєвих ситуацій. Вона визначається нами як такий стан, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує навчально-професійну діяльність, задовольняє свої основні рольові та статусні потреби, відкрита рольовим очікуванням, які висуває до неї соціальна група та переживає стан самоствердження й вільного вираження своїх творчих професійних здібностей [3].

Загальним показником адаптованості є відсутність ознак дезадаптації, яка проявляється у різних порушеннях навчально-професійної діяльності. Дезадаптація психологів викликана активізацією деструктивно спрямованих чинників особистісного та соціального характеру, які здійснюють негативний вплив на формування особистості та її психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності, спричиняють її труднощі та проектують як очікувані, так і неочікувані проблемні ситуації.

Проблема підготовки психологів до майбутньої професійної діяльності зумовили появу досить значної кількості досліджень, що полегшують адаптацію входження у професію, формують соціально-психологічну адаптованість, сприяють ефективному вирішенню професійних завдань та формуванню соціокультурної компетенції. Така компетентність представляє собою інтегративну цілісну сукупність результатів всебічного розвитку, навчання і виховання особистості, її здатність розпізнавати і розуміти культурну обумовленість професійної діяльності психолога і, отже, забезпечити культурновідповідні способи психологічної підтримки, які адресовані клієнту / пацієнту як представника певної соціально-культурної спільноти. (О. Ф. Бондаренко, Ф. Є. Н. І. Пов'якель, А.Ф. Федоренко, О.Б. Сидоренко та ін.) [1; 3; 5]. Однак, слід зазначити обмежену кількість досліджень, спрямованих безпосередньо на вивчення умов формування соціально-психологічної адаптованості майбутніх фахівців і виділення серед них психотехнологій її розвитку, саме, на етапі професійної підготовки студентів-психологів у ЗВО.

Сучасні тенденції у визначенні психотехнологій розвитку соціально-психологічної адаптованості майбутніх психологів являють собою набір методів, що реалізуються як у групових формах роботи, так і індивідуальних. Розробка форм і методів роботи з розвитку соціально-психологічної адаптованості вимагає дотримання принципу системного підходу як інтеграції методів та прийомів психопрофілактичного спрямування, елементів психокорекції та психотерапії у контексті

активізації особистісних ресурсів з удосконалення психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку [1; 2].

Психотехнології розвитку соціально-психологічної адаптованості майбутніх психологів припускають як систематичну роботу самого майбутнього фахівця з саморозвитку, самоусвідомлення, навчання методам саморегуляції, так і упередження психологічного перевантаження студентів, надання психологічної підтримки студентам-психологам у період адаптації до навчання на перших та других роках професійної підготовки у закладах вищої освіти [3; 5].

Їх впровадження передбачає емпіричне вивчення особистості студента-психолога, зокрема, особливостей його емоційного реагування, мотивації, специфіки формування, структури і функціонування його системи міжособистісних відносин; досягнення у нього усвідомлення і розуміння причинно-наслідкового зв'язку між особливостями його системи відносин; наявності психотравмуючої ситуації, наявності об'єктивного положення і ставлення до нього навколишніх; відносини з товаришами по навчанню, наявності неадекватних реакцій і девіантних форм поведінки. Прийоми та психотехніки раціональної психотерапії необхідно застосовувати з метою виявлення наявності та рівня розвитку соціально-психологічної адаптованості і спрямовані на формування позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності [3; 5].

Необхідно відмітити, що психотехнології розвитку соціально-психологічної адаптованості майбутніх психологів повинні структуруватися у форму психологічного тренінгу. Наш досвід показав, що в генезі адаптації студентів-психологів у вищій школі важливе місце займають міжособистісні відносини, які, в свою чергу, детермінують конструктивну взаємодію, а, тому проблему формування і розвитку соціально-психологічної адаптованості на рівні мікро і макросередовища під час освітнього процесу найчастіше можна вирішити тільки у групах. Тобто шляхом застосування такої форми психологічної роботи як тренінг [3; 5].

У практиці проведення психологічних тренінгів склалися два основних підходи, які принципово різняться своїми цілями. По-перше, це тренінг спілкування, спрямований на розвиток спеціальних умінь і, по-друге, тренінг сензитивності, націлений на поглиблення досвіду проживання й аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії. Мета першого виду тренінгу полягає у розвитку конкретних інструментальних вмінь комунікації, другого - підвищення чуттєвості й адекватності аналізу себе як партнера у спілкуванні. Включені у процес взаємодії різні способи культивування рефлексії можуть стати необхідною умовою розвитку соціально-психологічної адаптованості, яка забезпечує адекватність поведінки психолога-професіонала, що, у свою чергу, виступає умовою для

переосмислення свого ставлення до професійних ситуацій у цілому та проектування подальшої поведінки у професійній діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що в освітній процес майбутніх фахівців необхідно впроваджувати регулятивно-адаптивні психотехнології, а саме: технології розвитку психічної саморегуляції, технології на розвиток когнітивної саморегуляції з елементами сугестії й елементи саморозвивального програмованого навчання, технології асертивності у контексті емоційно-вольової, поведінкової та когнітивної саморегуляції, метод антиципації [3; 5].

Отже, основними тенденціями у розвитку соціально-психологічної адаптованості є психотехнології, які забезпечують розвиток власного особистісного потенціалу шляхом активізації психологічних механізмів самоусвідомлення, саморегуляції та саморозвитку. Ці механізми є необхідним компонентом забезпечення ефективної фахової підготовки студента-психолога та уникнення адаптивних труднощів у майбутній професійній діяльності. Впровадження психотехнологій розвитку соціально-психологічної адаптованості студентів-психологів у закладах вищої освіти є вкрай необхідним. Вони мають здійснюватися із застосуванням активних методів навчання з метою набуття студентами здатності до ефективної соціально-професійної взаємодії та оволодіння ними вмінням конструктивно вирішувати проблеми, наближені до реальних умов професійної діяльності.

Література:

1. Bondarenko, A. F., Fedko S. L. Socio-Cultural Competence of a Present-Day Counselor: Current Prospects and Future Challenges *Психолінгвістика*. 2017. Вип. 21(1). С. 23-40. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2017_21%281%29_4.
2. Митина М. Психологическое сопровождение выбора профессии. М. : Изд-во МПСИ., 2003. 184 с.
3. Пов'якель Н.І., Федоренко А.Ф. Практична психологія професійної адаптації / дезадаптації: навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей). К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 330 с. (з грифом МОН).
4. Реан А. А. Психология адаптации личности: пособие для учителя. СПб. : Медицинская пресса, 2002. 352 с.
5. Сидоренко О.Б. Особливості прийняття рішень студентами в ситуації невизначеності. *Medzinárodná vedecká konferencia «Realita a perspektívy vývoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty» Sládkovičovo, Slovak Republic 28 - 29 októbra 2016. Zborník Príspevková z Medzinárodná vedecko-praktická konferencia. Sládkovičovo, Slovenská republika. 2016. P.125-128.*

ДО ПРОБЛЕМИ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА

О.І. Федорчук

*науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Осмилення та прийняття дитиною базових цінностей, розвиток рефлексії вартостей, що стоять за смыслом подій, які і стають мотивами поведінки дитини є важливим компонентом вміння жити серед людей, що особливо актуально для старшого дошкільника і знаходиться в зоні найближчого розвитку.

Аксіомою є твердження, що найдієвішим інститутом соціалізації дитини в період дошкільного дитинства є сім'я. Підвалини особистості і розвиток якісних новоутворень в перші роки життя закладаються у гармонійному мікрокліматі сім'ї, в атмосфері взаємодопомоги суб'єкт-суб'єктних стосунків в процесі освоєння рольових функцій. В родинному колі дитина стикається з базовими цінностями співжиття, осмислює їх вартісну цінність і, наслідуючи поведінку близьких дорослих, привласнює цінності як свої. Як відмічав Л. Виготський, спочатку в період дошкільного дитинства вищі психічні функції виникають як спільна діяльність дитини з дорослим і управління психікою дитини реалізується через посередництво дорослого, у спілкуванні дитини з дорослим як соціальна функція. І лише поступово такі функції стають внутрішнім надбанням дитини.

Процес соціалізації старшого дошкільника, в результаті якого дитина осмислює вартісність базових цінностей співжиття, наслідуючи поведінку дорослого через комунікацію та спільні види діяльності, перетворює в свої внутрішні надбання, є нерівномірним, суто індивідуальним і вимагає дбайливого психолого-педагогічного супроводу. Виховні впливи дорослого мають відбуватися у форматі співробітництва та сприяти створенню власного світу дитини, що вимагає вже сьогодні переформатування своїх ціннісних орієнтирів виховання. Екологічним для дитини він буде лише за умов гармонійних суб'єкт-суб'єктних взаємин з близькими дорослими, які вибудовують розвивальне середовище, визнаючи приналежні дитині сфери: предмети одягу, іграшки, саму гру, власну територію та улюблені заняття, а головне – право вибору дитиною сфери і способу активності і суб'єктності. Суб'єктність дитини вибудовується і виявляється через опір чи відхід від впливів влади дорослих. Це відбувається у різних формах, але їх переважання є свідченням неблагополуччя життєвої ситуації дитини. Активна позиція дитини у відстоюванні власної суб'єктності є важливим чинником її розвитку. Виховні зусилля дорослих мають бути спрямовані на розуміння дитини і активну допомогу їй у створенні власного світу. Їх взаємодія

повинна вибудовуватись у форматі співробітництва, що сприятиме розвитку обох сторін [1, С.53]. Лише зрозумівши специфіку та особливість світу дошкільника, близькі дорослі матимуть змогу змінити чи скорегувати свої ціннісні орієнтири у вихованні дитини.

За кадром батьківсько-дитячої комунікації лишається питання ціннісної суті правил співжиття, для осмислення якої необхідне занурення у внутрішні переживання дитини, її самовідчуття і рефлексію дитиною цього осмислення. Зрозуміло, що такі тонкі особистісні процеси можуть відбуватись лише в форматі особистісного суб'єкт-суб'єктного спілкування дорослого з дитиною, довірчих роздумів з задіянням власного досвіду, уяви з метою проникнення в емоційно-почуттєву сферу людини через рефлексію власних переживань.

Нами проведено локальне дослідження з вивчення специфіки становлення ціннісних орієнтацій старших дошкільників в умовах сім'ї, здійсненого в межах аналізу проблеми батьківської відповідальності за привласнення дитиною базових цінностей співжиття. У роботі з батьками було використано опитувальник для домашнього опрацювання, що спонукав дорослих до глибокої рефлексії процесу сімейного виховання як провідної відповідальності батьків за соціально-психологічний розвиток дитини, осмислення нею базових правил співжиття і здатності самостійно керуватись ними у різних життєвих ситуаціях. Проведено анкетування батьків з питань насильства в сім'ї та цикл тематичних консультацій „Дитяча агресія: причини та наслідки”. експериментальний аналіз особливостей та психолого-педагогічних умов сімейної соціалізації старшого дошкільника. Результати дослідження дали можливість відтворити реальну картину характеру і змісту внутрішньо сімейних взаємин дитини з дорослими, її рольових функцій в сімейному спілкуванні. Це стало практичним підтвердженням ролі близького дорослого в процесі соціалізації дитини.

Дані цільових спостережень показують, що діти природньо переносять досвід спільної діяльності з дорослими в родинному колі на правила життєдіяльності в умовах дитячого колективу, керуючись при цьому значимими цінностями співжиття, засвоєними вдома. Задоволення базових потреб дитини в захисті та турботі впливають на її соціально психологічну зрілість, формують відповідне ставлення у дитини до соціуму. Шляхом опосередкованого супроводу дорослий має формувати у дошкільника досвід суб'єкт-суб'єктних відносин. В дошкільному віці це допомагає формувати вибірковість дружніх стосунків, оволодівати умінням діяти разом, вибирати спільну мету, підкоряти власні дії умовам спільної діяльності, приймати помилки та уміння їх виправляти. Орієнтація на партнера по діяльності мотивує дитину до емоційно-особистісної форми контакту та пізнавальної співпраці, тоді як суб'єкт-об'єктні відносини

викликають у дитини байдужість до партнера по діяльності, що і є причиною частих конфліктів, різного роду труднощів і повної відмови брати участь в роботі [3, с.24]. Завданням дорослих є активно вчити дітей самостійно впливати на характер власних взаємин з партнерами по діяльності, керуючись уявленнями про дружбу, чесність, справедливість. З метою оптимізації саморозвитку дитини а також можливістю узгодження кроків виховного впливу на неї, завданням психологів та педагогів дошкільного закладу є необхідність привернути увагу батьків до особливостей поведінки дитини в процесі спільної з однолітками діяльності, показати, як опосередковано дорослий може впливати на прояв дружніх, чесних і доброзичливих взаємин, на вияв задоволення від співпраці і позитивних досягнень. Педагог має демонструвати грамотний супровід процесу спільної праці: допомогти дітям створити задум конструкції, уявити кінцевий образ, продумати спосіб досягнення своєї мети, об'єднати практичні дії. Старшим дошкільникам надто важливо навчитись не поспішати до практичної дії, а розвивати здатність створювати задум, уявляти образ мети, самостійно добирати матеріал, узгоджувати співпрацю з партнером. В умовах сім'ї можливостей для формування такого досвіду у дитини більш ніж достатньо. Лише має бути грамотним супровід батьків [2, с.52]. Батьки і педагоги спільними зусиллями мають допомагати кожній дитині здобути важливий досвід самостійно домовлячись про спільну діяльність в ситуаціях вибору діяльності, способів її реалізації, розподілу рольових дій тощо. Уміння взаємодіяти в парах, групах змінного складу на основі дружніх стосунків, симпатій забезпечує успіх виховних процесів в групі дитячого садка. Орієнтація на однолітка стає спонукальною силою і мотивує форму емоційно-особистісного контакту, ділові і пізнавальні форми співпраці.

Індивідуальна робота з окремими дітьми, яку важко реалізувати в умовах групи, можлива лише при організації тісної співпраці з батьками. Адже практика показує, що саме відсутність такого досвіду партнерської взаємодії стає головною причиною конфліктних ситуацій, які затьмарюють радість шкільного життя.

Завдання дорослих – розуміти дитину, відслідковувати власні реакції на її поведінку, адекватні до ситуації, вчитись виявляти справжні причини поведінки дитини, підтримувати гармонійні стосунки з нею у будь-яких ситуаціях. Культура спілкування в сім'ї це показник її психологічного клімату, що є одним із ключових факторів формування у дитини навиків регулювати свої дії, вчинки, Здатності до самоорганізації у процесі провідної діяльності, вміння жити в соціальному оточенні. Саме сім'я є тим соціальним середовищем, де зароджується самодостатня особистість, пробуджуються життєдайні джерела саморуху, саморозвитку і творчої активності.

Отримані результати дають можливість визначити основні шляхи та умови гармонійної соціалізації старшого дошкільника а також спроектувати ключові аспекти програми по роботі з сім'ями, окрема увага у якій має бути приділена ролі фахового психолого-педагогічного супроводу.

Література:

1. Горецька О. В. Психологічні умови оптимізації спілкування батьків з дітьми дошкільного віку : монографія. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. 168 с.
2. Прийняття дитиною цінностей : посіб. / Т.О. Піроженко, І.І. Карабаєва, С.О. Ладивір, Л.І. Соловійова та ін. : за ред. Т.О. Піроженко. Київ: Видавничий Дім „Слово”, 2018. 240 с.
3. Ладивір Світлана Радість розвитку. Взаємодія дорослого з дитиною. К. : Редакція газет з дошкільної та початкової освіти, 2013 128 с.

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ
РЕФЛЕКСИИ И ОБЩЕЙ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Н.И.Халилова

доцент кафедры «Психология»

Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами

**Мыслить — значит говорить
с самим собой...**

слышать самого себя.

Иммануил Кант

Огромный прорыв в науке и технологиях, которым характеризуется наше время, безусловно, основан на том знании, которое было накоплено человечеством за тысячелетия. В формировании научной картины мира, в заложении основ многих современных наук велика роль ученых, в чьих работах современные исследователи находят все новые факты глубочайшего осмысления многих природных и социальных явлений. В данной работе нами была предпринята попытка научно-теоретический анализ высказываний с точки зрения современной психологической науки.

Как известно, рефлексия – сложное интегративное качество, обусловленное индивидуальными психофизиологическими и личностными особенностями, способностями и знаниями человека [2, с.9]. Понимание рефлексии как направленности мышления на самое себя, на собственные процессы собственные продукты, является ключевым в психологии и педагогике [1, с.18]. Поэтому изучение данной темы не только с позиций современных экспериментальных подходов, но и в историческом ракурсе, безусловно, дополняет научные знания, что не может не отразиться на эффективности поиска их практического приложения.

Рефлексия как метакогнитивный процесс раскрывается как принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок деятельности. Включает в себя критический анализ содержания, методов и результатов познания. Таким образом, рефлексия — это способность думать об основаниях собственного мышления.

Следует отметить, что рефлексия возвращение - это первые свои действия человек, взгляд на свои мнения, стать наблюдателем, знать и переобдумать свои действия. Другими словами, рефлексия - это отражения вторичного-предмета в зеркале. В частности, в словаре под редакцией В.П. Зинченко и Б. Мещерякова рефлексия - относится к понятию самосознания, свои действия, способность, речь, опыт эмоций, характер и понимание отношений, процесс мышления направленный на анализирование. Последний психологический словарь под редакцией В.Б. Шапарь также показал, что рефлексия не только связан с мышлением, но и «противоречивый и сомнительный» анализ своего психического состояния. В то же время, второе значение рефлексии также представлено. По его словам, рефлексия - это механизм взаимопонимания между субъектом и средствами, с помощью которых партнер может оставить определенное впечатление на партнера [3].

В то же время вопрос о связи между рефлексией и мыслительным процессом изучался рядом зарубежных ученых. В частности, изучались исследовательские работы Н.Л.Алексев, А.В.Брушленский, В.В.Давидов, А.З. Зак, В.З. Зарезкий, Б.З. Зегарник, Ю.К.Кулюткин, И. Семенов, В. Ю. Стефанова и других. По словам В. Давидова, рефлексия является важной составляющей теоретического мышления наряду с анализом и планированием: «Приобретение теоретических знаний должно быть сосредоточено на важных отношениях изучаемых предметов. Это, в свою очередь, влечет за собой ряд интеллектуальных движений, таких как анализ, смысловые стороны, планирование и рефлексия рефлексирования». Такое представление о рефлексии обуславливает необходимость выявления психологического механизма теоретической мысли.

Общеизвестно, что изучение связи развитие рефлексии с типами мышления во время студенчества требует нового подхода к этой проблеме. С этой точки зрения для выявления взаимосвязи между рефлексивностью и типами мышления в период студенчество использовался метод «Определение уровня рефлексивности» В.В.Пономарева и метод «Определение типа мышления», модифицированный Г. Никифоровой [3]. Эта методика была проведена в группе испытуемых и проанализирована отношения между ними на основе результатов.

**Взаємозв'язь рефлексивності между типами мышлення
(на примері студентів)**

Типы рефлексивности	Типы мышления			
	Предметно-практическое мышление	Абстрактное символическое мышление	Буквально логическое мышление	Ясное образное мышление
Ретроспективное рефлексия деятельности	-,089*	-,081*	-,052	-,019
Рефлексивность текущей деятельности	-,126**	-,094*	-,140**	-,160**
Рефлексия осмотра будущей деятельности	-,130**	-,177**	-,188**	-,096*
Рефлексивность взаимодействия и общения с другими людьми	-,004	-,056	-,034	-,004

Из результатов таблицы видно, что ретроспективная рефлексия деятельности связана с предметно-ориентированным мышлением ($r = -, 089$; $r \leq 0,05$) и абстрактным символическим мышлением ($r = -, 081$; $r \leq 0,05$). Следует отметить, что наблюдение увеличение ретроспективного рефлексии деятельности приводит к сокращению развития предметно-практического мышление и абстрактно-символического мышления или наоборот. Результаты исследования также показывают, что ретроспективные рефлексия деятельности не связаны с буквальным мышлением и ярким воображением.

Отражение рефлексии текущей деятельности связано с зависимостью от заранее определенного предметно-практического мышления ($r = -, 126$; $r \leq 0,01$), а также с абстрактной символической мышлением ($r = -, 094$; $r \leq 0,05$). Существует связь между этим типом рефлексии и типами мышления, которые являются антагонистическими. Например, текущее развитие рефлексии приводит к низкому уровню выявления всех видов мышления. Из результатов видно, что самопонимание, контроль и анализ текущей деятельности учащегося не оказывают существенного влияния на все типы мышления.

Рефлексия взгляда на будущую деятельность является значительно зависим с предметно-практическим мышлением ($r = -, 130$; $r \leq 0,01$), абстрактно символическим мышлением ($r = -, 177$; $r \leq 0,01$), буквально логическим мышлением ($r = -, 188$; $r \leq 0,01$), значительно зависим с ясно

образным мышлением ($r = -, 096; r \leq 0,05$). Хотя этот тип рефлексии и тип мышления взаимосвязаны, присутствие одного из них приводит к отрицанию другого. В большинстве случаев будущее планирование и прогнозирование деятельности связаны не с типами мышления, а с индивидуальными способностями и шансами личности. Кроме того, планирование будущей деятельности во время обучения, а также представления себя специалистом, не всегда подразумевает все виды мышления.

По результатам экспериментов было установлено, что рефлексия взаимодействия и общения с другими людьми не связано с типами мышления. Естественно, что этот тип рефлексии не связан с типами мышления. Если мы анализируем этот процесс с точки зрения студенческого периода, общение в любом движении и человеческие отношения не будут зависеть от типов мышления. Действительно, вся работа и деятельность человека тесно связаны с человеческим мышлением. Но с точки зрения студента, мы можем увидеть сложные аспекты возрастного мышления.

На основании приведенного теоретического и экспериментального анализа можно сделать следующие выводы:

- такие процессы, как самосознание, контроль и образование, описываются как компоненты рефлексии;
- существует антагонистическая связь между типами рефлексивности и мышления во время обучения;
- результаты исследования показывают, что сочетание рефлексивности и взаимодействия с другими людьми связано с типами мышления;
- развитие рефлексивности с точки зрения студента часто не имеет существенного отношения к развитию мышления.

Литература:

1. Акимов А.И., Акимов С.А., Мельников В.С. Компоненты процесса формирования рефлексивной готовности обучающихся образовательных организаций к профессиональной деятельности. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2015. № 9. С.17-22.
2. Метаева В.А. Методологические и методические основы рефлексии: Учеб. пособие / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. 99 с.
3. Диагностика здоровья. Психологическая лаборатория. Под ред. проф. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2007. 950 с.
4. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь. Ростов н/д, 2006, ВУЗ КемГУ.

КАЧЕСТВО И ЭФФЕКТИВНОСТЬ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

А. Р. Хамраев

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального обучения

Бухарский Государственный университет

доцент кафедры педагогики, психологии и языков

преподаватель кафедры педагогики, психологии языков

Бухарский Государственный медицинский институт

имени Абу Али Ибн Сино

Стержневым понятием в процессе обучения является взаимодействие учителя и ученика. Если рассмотреть вопрос с точки зрения учителя, который проектирует свою деятельность с целью обучения родному языку учащихся, то действия реализуются в связи с учителем и учебником; учителем и учебными материалами; учителем и наглядными пособиями. А если рассмотреть вопрос с точки зрения учителя, который реализует свою учебную деятельность с готовым проектом, то вступают в действия связи между учителем и проектом; между учителем и учеником; между учеником и учеником.

Для начало работы, стоит проанализировать деятельность учителя, участвующего в проектировании свою педагогическую деятельность. Естественно, что эффективность образовательного процесса связана качеством составленного проекта. В структуре проектирования наблюдаются действия в двух аспектах: творческий характер проекта, дающий возможность ученику приобрести новые знания и навыки с проекта; индивидуальный характер проекта, отражающий личностные качества педагога, созданного на основе изучения инновационных методов передовых педагогов. По мнению В. А. Сластенина, деятельность проектирования учителя надо оценивать как отражение профессиональной компетентности педагога в единстве его научных знаний и практических навыков, и как устанавливающий уровень качества его профессиональных возможностей.

Теоретическая подготовка проектированию является процессом овладения навыками проектирования и системой компетентности в высокой степени. В.А. Сластенин и Н. В. Кузьмины считают, что комплекс навыков компетентности учителя, при теоретической подготовке проектированию определяют:

•**рефлекс педагога** направляющий и обеспечивающий его деятельность на самосовершенствование;

•**когнитивные**, развивающие степень своих методических способностей;

- **образовательные**, формирующие навыки и умения получения новой научной информации и применение их в своей практической деятельности;
- **коммуникативные**, развивающие технологии устного и письменного общения;
- **социальные**, направленные на осознание своей профессиональных компетенций [1, с. 2].

Одним из существенных проблем проектирования педагогических технологий является точное определение цели и задачи проекта. Их можно сформулировать в следующем порядке:

- При изучении учебных предметов, в первую очередь, стоит определить степень изучения опорных понятий и проектировать их изучение;
- В проектировании стоит учесть соответствие опорных понятий учебному стандарту, учебной программе, связь с будущей профессией учащегося;
 - Проектирование методов обучения;
 - Проектирование уровень подготовленности учащихся;
 - Обеспечить преемственность содержания обучения с поставленной целью образования.
- Предварительное проектирование применяемых предназначенных учебных методов по этапам учебного занятия;
- Предварительное проектирование уровня знаний, умений и навыков учащихся на занятиях разного типа;
- Проектирование применения разных видов проверки и контроля в процессе обучения;
- Проектирование эффективного применения инноваций на каждом уроке;
- Предварительный диагноз результатов, путей, средств для достижения цели подготовляемого текста учебного материала;
- Создание целей и задач учебного предмета и проектирование пополнения его учебной базы путём анализа и оценивания учебных результатов и т.д.

Необходимой потребностью для молодёжи, на сегодняшний день, является знание и приспособление к инновационному подходу моделирования технологических процессов в дидактике, к инновационным процессам моделирования в педагогической системе. В течение долгого времени моделирование является актуальным методом научных исследований. Современный человек не может представлять свою жизнь и свою научную, образовательную, технологическую, художественную, творческую деятельность без моделирования. Ассоциации (проекты), очень сложно точно сформировать, но придя в XXI век человечество накопило

огромный опыт процессов моделирования при эксплуатации и использования разных объектов.

Моделирование педагогических исследований, даёт возможность человеку во время исследования наблюдать за педагогическим объектом, то есть возможность человеку объединить научные абстракты и связать логические структуры эмпирических и теоретических впечатлений, которые получили органами осязания и столкнулись в естественных условиях эксперимента.

Часто учителя при планировании учебного занятия сталкиваются с понятием педагогического моделирования. Но, по мнению учёных [2, с. 3] в современной науке не уделяется должное внимание моделированию предмета и это приводит к отрицательному влиянию эффективности обучения.

Моделирование – это «метод реализации объектов знания в их моделях; изучение, изготовление, улучшение в целях управления, использования, приготовления конкретных существенных предметов, формирование или улучшение характеристик создаваемых объектов и явлений, упрощения процесса изготовления каких-либо предметов».

Моделирование – это метод облегчения объекта каждого предмета. Поэтому этот метод имеет возможность решать проблемы, которые не в силах традиционная теория. Методом моделирования можно определить прежде не наблюдаемые, но в будущем вскрыть возможные, реализуемые стороны проектируемого объекта. Моделирование лингвистических единиц в узбекском языке основывается на устойчивые отношения в структуре знаковых элементов. Поэтому для лингвистического моделирования разделение отношений между элементами целостных структур на устойчивые и свободные имеет особое значение. Моделирование является межпредметным методом доступных для всех предметов.

Обращаясь к роли моделирования в дидактике, можно убедиться, что подача ученику нового учебного материала без моделей схем, установок, знаковых формул не даёт ожидаемого эффективного результата.

В дидактике применяется методы моделирования при упрощении структуры учебного материала, при планировании улучшения учебного процесса, при управлении процессами учебно-воспитательной работы, при прогнозировании, при анализе, при проектировании учебного процесса.

В последнее время метод моделирование стало широко применяться в лингвистике. При этом учёные предусматривают ряд преимуществ и прагматических аспектов данного метода. Это можно комментировать следующим образом:

- Во-первых, моделирование является не описательным, а практическим методом;

•Во-вторых, метод моделирования в любых условиях является оптимальным («самым удобным», «самым приемлемым»);

•В-третьих, метод моделирования опирается на принцип экономии; при этом нет необходимости долгим описаниям, определениям, характеристикам и рекомендациям;

•В-четвёртых, упрощает и облегчает объяснение и комментирование объекта.

Отведённые часы на элементы обучения при творческом образовании приводятся к определённой системе и готовится текст с материалом раскрывающее значение каждого элемента образования. «В любой системе образования центральное место занимает опорные понятия передаваемых знаний. Если не разработать методический материал подробно, детально, обстоятельно, то невозможно добиться высокого эффекта при обучении» [4, с. 25]. Учебный материал состоит из логически связанных частей. Поэтому объяснение его считается целесообразным и эффективным – расчленяя его на учебные элементы. Метод подачи учебного материала расчленяя его на элементы, считается самым удобным и практичным методом работы в образовании. Целесообразно считается подавать учебный материал в маленьком объеме и как можно больше поверять и контролировать – это даёт возможность эффективного управления учебным процессом.

Литература:

1. Слостенин В.А. Педагогика. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
2. Кузьмина Н.В., Куприна Е.В. Использование базы знаний для развития приемов и способов работы с информацией. *Информатика и образование*, 2001, № 4. С. 44-46.
3. Овакимян Ю.О. Теория и практика моделирования обучения. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1989. 32 с.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. Москва: Педагогика, 1976. 274 с.

**LEADERSHIP DEVELOPMENT AND
LEARNING ENGLISH FOR SPECIAL
PURPOSES**

O. V. Khmyzova

*Cand. Sc. (Pedagogical Sciences), Associate Professor,
Department of Economic Theory and International Economics,
Petro Mohyla Black Sea National University*

Today leaders – be they political, business or educational leaders – have to act within the context of a dynamic system of global risks and trends. A “global risk” is “an uncertain event or condition that, if it occurs, can cause a significant

negative impact for several countries or industries within the next 10 years” [5, p. 96]. The World Economic Forum’s Global Risks Report tracks these risks every year. It identified the following groups of risks for 2019: economic (e.g., fiscal crises in key economies, asset bubbles, energy price shock); environmental (e.g., extreme weather events, failure of climate-change mitigation and adaptation); geopolitical (e.g., failure of national governance, interstate conflict with regional consequences, weapons of mass destruction); societal (e.g., failure of urban planning, food and water crises, large-scale involuntary migration); and technological (e.g., adverse consequences of technological advances, large-scale cyber-attacks) [5]. The main challenge of modern leadership is to turn these risks into opportunities [1, p. 3].

Also, Ukrainian higher education is to train students to act within the current trends, namely [2]: automation (the use of computers and computer-driven machinery to replace human labor); globalization (flattering, offshoring, outsourcing, supply-chaining); workplace change (less hierarchy, supervision, predictability, and stability; more autonomy, responsibility, and collaboration); demographic change; policies increasing personal responsibility (job security, financial planning, and health care).

Thus, leadership is often considered as one of the most important and effective responses to the challenges and opportunities presented by the global environment [1, p. 4]. Ukraine recognizes higher education as an engine of social transformation, and English as a key competence in the context of globalization, the factor of economic growth, the means of international communication and joining European scientific, educational, and professional area.

To succeed in the modern job market characterized by less supervision/hierarchy and greater individual autonomy/responsibility, professionals need to be able to communicate and act independently to identify opportunities/challenges and solve tasks/problems. They also must have interpersonal skills (including leadership) to collaborate effectively with colleagues, know how to acquire the necessary information, be able to learn new skills in order to stay competitive.

Leadership links personal traits of leaders with their professional knowledge and experience. To deliver sustained influence through individuals, teams and organizations leaders must be able to connect their leadership imperative with the culture and practice of the companies building successful business models.

Analysis of recent research and publications has revealed contradictions between an objective necessity of Ukraine in a new generation of leaders and fragmented attention of the educational theory and practice to this problem; recognition of its importance for professional activity and underestimation of possibilities of a foreign language learning process in higher education institutions for solving this issue.

In the modern pedagogy of higher education, there has not yet been considered a complete conceptual aspect of leadership development within any separate course. Abroad evidence of curricular design and classroom activities that explicitly relate the sphere of studying foreign languages and leadership were also limited until recently [4].

Thus, the aim of this paper is to identify ways in which leadership development and learning foreign languages can be integrated and improved. It focuses on past studies and the results of implemented English for special purposes course.

Leadership is defined in theory and practice in a wide variety of ways; nowadays researchers tend to use this term contextually. For example, the global approach to leadership in terms of sustainable development highlights that leaders for the future are “individuals who ... adopt new ways of seeing, thinking and interacting that result in innovative, sustainable solutions” [1, p. 9].

Geo-cultural approach to leadership shows its sensitivity to national contexts and cultural differences. For example, the GLOBE research project [1, pp. 11 – 13] identifies six global leader behaviors, which are also called “culturally implicit theories of leadership”, including charismatic/value-based, team-oriented, participative, human-oriented, autonomous and self-protective leadership.

Gender and generational approaches to leadership [1, pp. 6 – 8] specify the variations/traits that gender and age bring to universal perceptions of leadership.

In any approach, the importance of remaining sensitive to leaders’ needs and contexts is emphasized [1, p. 30]. There are many dimensions to understanding leadership context (social, cultural, economic, geographical, historical, racial, institutional, etc.).

It should be noted that many traditional leadership frameworks focus on helping leaders succeed within current economic and social systems but the Cambridge Impact Leadership Model points on transforming these systems. Hence, critical to the success of leadership development is the ability to encourage followers to reflect on learning experiences to promote the transfer of knowledge and skills to the work area.

Thus, students can learn leadership in diverse contexts in many ways. In leadership development practices there has been a move from primarily instructional approaches to comprise more customized, experiential and reflective training [1, p. 25]. Sheri Spaine Long et al. (2015) [4] provide a useful framework for the integration of leadership and foreign language courses:

1a. Generic: approaches/strategies for leadership may occur in any discipline (i.e., team/group work, presentation assignments);

1b. Discipline-specific: approaches/strategies for leadership are particular to the fields due to foreign languages access to insider cultural perspectives (i.e., learning about cultural differences through scenarios);

2a. Explicit: approaches/strategies for leadership are directly stated to students (i.e., an explanation of leaders' responsibilities);

2b. Implicit: approaches/strategies for leadership are indirect (i.e., mentoring, role modeling) and the link between the activity and leadership is not explicitly acknowledged or discussed.

Researchers proved the effectiveness of action and hybrid learning for leadership development [1, p. 28]. The first model is the identification and solving real cases, often supported by a tutor, and involving cycles of planning, action, and reflection. Hybrid model combines individual learning with group research projects to solve tasks; it builds capability on two levels – individual (leader's development) and collective (leadership development). Other hybrid models may include a range of learning approaches, designed to deal with a range of learning outcomes: cognitive (knowledge), affective (values) and psychomotor (skills) [1, pp. 28 – 30].

Declan Mulkeen (2016) highlights six ways of enhancing global leadership skills by a foreign language, namely: doing global business in a common language reduces misunderstandings; giving the speaker a broader world perspective; expanding the way people communicate and the way they are perceived by their audience; centrism (using linguistic or culture-centric references); dealing with ambiguity; and cross-cultural understanding in multilingual and multicultural teams [3]. Thus, it is important to redefine higher education in Ukraine by implementing new models of training process based on innovative approaches to foreign language learning and leadership development.

The implemented English for special purposes course is a unique leadership and professional development opportunity aiming to provide students not only with knowledge of the foreign language but also with in-depth understanding of increasingly complex leadership as well as the challenges and opportunities presented by the global environment. It is constructed to help future professionals in dealings with the complex interdisciplinary issues that will influence their future. It is focused on what leaders need to be and do, build the characteristics crucial to sustaining effective leadership and develop special context-driven competencies in the process of learning English for special purposes.

For example, using interactive methods helps tomorrow's leaders to think further than their ambitions and to understand how the actions of individual influence on the team. We aim to challenge students by encouraging them to develop contacts in the real world through their research projects, to apply for placement opportunities in organizations, and within classes by asking them to think through complex case studies. The idea is that by providing multiple controlled complications we will prepare them to become responsible leaders by getting as much experience as possible while inspiring them to think and act responsibly.

References:

1. Global Definitions of Leadership and Theories of Leadership Development: Literature Review. University of Cambridge Institute for Sustainability Leadership, 2017. 60 p.
2. Jerald Craig D. Defining a 21st-century education. The Center for Public Education, 2009. 79p.
3. Mulkeen Declan. Six ways a foreign language enhances your global leadership skills. URL: <https://www.communicaid.com/business-language-courses/blog/6-ways-foreign-language-global-leadership-skills/> (accessed 18.05.2019).
4. Sheri Spaine Long, LeAnn Derby, Lauren Scharf, Jean W. LeLoup, Daniel Uribe. Leadership Development and Language Learning: A Foundational Framework. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080248.pdf> (accessed 17.05.2019).
5. World Economic Forum. The global risks report 2019. Geneva, World Economic Forum, 2019. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risks_Report_2019.pdf (accessed 29.05.2019).

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ
ДО РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ,
ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ПСИХОТРАВМУЮЧУ
СИТУАЦІЮ**

І.М. Хотєнов

*аспірант кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту
Херсонський державний університет*

Стратегічним напрямком вищої професійної освіти є орієнтація на підвищення якості підготовки конкурентоздатних майбутніх спеціалістів на ринку праці, здатних застосовувати теоретичні знання і практичні вміння у своїй професійній діяльності, готових творчо, професійно розв'язувати найрізноманітніші завдання, приймати ефективні рішення у складних ситуаціях. Саме тому у підготовці спеціалістів нової доби пріоритетної уваги набувають зміст і методи навчання, які сприяють самореалізації особистості у професійній діяльності, вибудові свого професійного майбутнього. Сучасна професійна підготовка націлена як на якість фундаментальної освіти, так і на рівень ключових компетенцій спеціаліста. Особливо це стосується професійної підготовки психологічних кадрів, попит на які щороку зростає з боку соціальної практики, а сам психолог стає активним учасником усіх перетворень, що відбуваються в сучасному житті. Сучасна психологія пронизує суспільне життя, свідомість людей, політику, економіку, виробництво, спорт, мистецтво, армію, освіту тощо. Вона стає практико-орієнтовною наукою, оскільки все активніше включається у вирішення різнопланових прикладних, практичних задач, що виникають у різних соціальних сферах. Сьогодні така соціальна практика

як освіта стала потужним замовником висококваліфікаційних практикуючих психологів, здатних у рамках загальноосвітніх закладів надати ефективну психологічну допомогу тим школярам, які її потребують, й особливо тій категорії, яка у своєму дитинстві (другий період-молодший шкільний вік) переживає психотравмуючі ситуації, враховуючи сучасний, досить жорсткий, агресивний, часто передбачуваний соціум, у якому вони живуть. На жаль, нині держава переживає складні часи; точаться військові дії на Сході нашої країни, в інших регіонах відбуваються терористичні акти на очах дітей і т.п. Це означає, що діти отримали первинну травматизацію, оскільки безпосередньо були учасниками чи свідками цих жахливих подій, що мають могутній негативний вплив на психіку дитини, що формується, і потребують психологічної допомоги у подоланні наслідків психотравмуючих ситуацій. Часто сім'ї серед яких виокремлюються і ті, у яких виховуються діти молодшого шкільного віку, покидають небезпечні міста (змінюють місце проживання і за своїм статусом є вимушеними внутрішніми переселенцями) на більш безпечні, але для дитини це може бути ще одним додатковим обтяжуючим її психіку чинником з усіма похідними наслідками (розлучення з друзями, зміна міста, школи, втрата звичайного оточення тощо). У такій ситуації діти молодшого шкільного віку стають найбільш незахищеною категорією дітей, оскільки вони вже не вважаються маленькими, вони вже більш самостійні, порівняно з дошкільнятами, які постійно знаходяться поряд з батьками. Молодші школярі за своїми віковими особливостями вже намагаються знаходити вихід із різних ситуацій, але їм бракує життєвого досвіду, знань, достатнього рівня розвитку мислення, волі щоб правильно діяти, поводити себе у складних, психотравмуючих ситуаціях, які виникають несподівано, за незалежних від них причин. Допомогти молодшому школяру пережити травматичний стрес, відреагувати на психотравму в достатній (індивідуальній) для нього мірі, сформувати позитивну суб'єктивну картину світу може професіонал – практикуючий психолог освітнього закладу. З цього випливає, що професія практикуючого психолога стає затребуваною самою соціальною практикою, що, у свою чергу, привертає увагу до професійної підготовки практикуючих психологів для загальноосвітніх закладів в умовах ВНЗ.

Факультети, інститути психології, які є структурними підрозділами університетів повинні чітко розуміти: яких практикуючих психологів, за своїми особистісними, професійними характеристиками очікує сучасна школа. Саме тому реалії сьогодення і спонукають до підвищення якості навчального процесу, творчого переосмислення цілей, змісту професійної підготовки практикуючих психологів, готовність до роботи з таким феноменом як «психічна (психологічна) травма» у дітей молодшого шкільного віку, ефективно здійснювати психологічну підтримку

підростаючої особистості, яка розвивається, що складає основу його ключових компетенцій. Якщо співставити соціальну значущість, складність, вищезазначеної проблематики, ті очікування, які покладають батьки, педагоги на психолога школи з навчальними планами, за яким навчаються майбутні психологи, то ми бачимо, що кількість годин, відведених на викладання навчальної дисципліни «Психологія травмуючих ситуацій» (V курс, 3 кредити) недостатньо для глибокого всебічного вивчення. Більшість годин відводиться на самостійну роботу студентів. На наш погляд, це не відповідає важливості тих життєвих викликів, що ставить перед нами час. Іншими словами, можна сказати, що потреби такої соціальної практики, як освіта, не співмірні з тією фаховою професійною підготовкою, яка існує, оскільки лише в рамках трьох кредитів не можливо якісно підготувати висококваліфікованих студентів-психологів до роботи з молодшими школярами, які пережили психотравму. Проблема професійного становлення майбутніх психологів вивчалася досить широко, однак велика кількість аспектів ще залишається нерозкритою.

Проблема психічної (психологічної) травми традиційно знаходиться у фокусі уваги як вітчизняних (Т. Титаренко, І. Моначін, Ж. Єляшова та ін.) так і зарубіжних (І. Баєва, Дж. Боулбі, М. Решетніков [2], Д. Калшед, Н. Тарабріна, Л. Трубіцина [3] та ін.) науковців. Так, наприклад, Л.В. Трубіцина розглядає процес розвитку психотравми з травмуючої події чи стресора. Учена виділяє такі травмуючі ситуації: військові дії, терористичні акти, присутність під час насильницької смерті, катаклізми та ін. Вона зазначає, що на одну і ту ж подію люди реагують по-різному, тобто не кожна людина отримує психічну травму, а тому слід говорити про потенційні психотравмуючі події. За Л.В. Трубіциною, психотравмуюча ситуація – це така екстремальна подія, яка має могутній негативний вплив, ситуації загрози, що потребують від індивіда екстраординарних зусиль, щоб подолати наслідки впливів.

Розглядаючи психотравмуючі, екстремальні ситуації, інший дослідник В.Д. Небиліцин наголошує, що, наприклад, екстремальні ситуації переживаються людиною як джерело дискомфорту. Взагалі вчені наголошують, що ці ситуації порушують у людини відчуття безпеки (стан захищеності), загрожують її цілісності.

Так, наприклад, І.А. Баєва зазначає, що екстремальна ситуація психологічно небезпечна для суб'єкта, оскільки в ній знижується рівень автономності особистості і вольової регуляції, виникають неререфлексовані прояви психічної діяльності, відбувається дезорганізація процесів смислоутворення і цілепокладання. Але одночасно науковець стверджує, що саме екстремальна ситуація сприяє консолідації адаптаційного потенціалу людини, спротиву негативним впливам соціального середовища.

Вивчення особливостей досліджень поведінки дітей у психотравмуючих ситуаціях традиційно було прерогативою досліджень у галузі психології екстремальних ситуацій (І. Лебедев, М. Магомет-Ємінов). Вплив психотравми на подальше життя дитини досліджували Е.І. Ніколаєва, О.М. Сафонова (дитяча психічна травма як відгук на соціальні потрясіння), Г.І. Черепанова досліджувала психотравмуючі ситуації та їх вплив на ставлення дитини до свого «Я», інших людей, формування жорстких видів психологічного захисту, що призводить до викривленого сприйняття навколишнього світу. І.М. Нікольська, Р.М. Грановська розглядали особливості психологічного захисту у молодших школярів, наслідки психотравми. О.Л. Венгер, О.І. Морозова, В.А. Морозов вивчали вплив первинної травматизації на дітей першокласників, які були свідками терористичних актів (досвід в Беслані), які були заручниками і дійшли висновку, що найголовнішою задачею сьогодення є підготовка фахівців здатних гнучко реагувати на події, що відбуваються у світі, в житті людей, підростаючого покоління, пристосовуватися до психологічних потреб постраждалих дітей.

У працях багатьох учених (Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, Т.В. Говорун, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, В.А. Сімченко, Н.В. Чепелева, Т.В. Яценко та ін.), висвітлюються питання професійної підготовки майбутніх психологів, підвищення її якості. У своїх наукових роботах усі науковці стверджують, що без удосконалення системи професійної підготовки психологічних кадрів не можливе надання ефективної психологічної допомоги людям, які її потребують, тим більш дітям, які є особливою групою, оскільки відрізняються віковими, індивідуальними характеристиками, особливостями протікання переживання психотравми.

Література:

1. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя / за ред: Кузікової С.Б., Щербакової І.М. Суми: Вид-во Суми ДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. 408.
2. Решетников М.М. Психологическая травма. СПб. : Институт психоанализа, 2016. 332.
3. Трубицына Л.В. Процесс травмы. М. : Смысл; ЧеРо, 2005. 218.

ПРОБЛЕМАТИКА ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В КОНТЕКСТІ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Н.С. Цепелєва

*здобувач СВО «магістр» з психології
Херсонський державний університет*

Проблема емоційного вигорання активно обговорюється в соціальних та психологічних науках починаючи з 70-их років; сьогодні вона так само популярна і так само далека від вирішення. Розпочата як дослідження стресу в професіях рятувально-комунікативного типу, вона поширилась на різні сфери зайнятості, а також на позапрофесійне життя: сьогодні говорять про вигорання в коханні та партнерстві, про батьківське вигорання, тощо. Достеменно невідомо, наскільки поширений цей стан (згідно з опитуванням 2017 р., його відчували більше половини працюючих українців, в першу чергу – представники освітньої, медичної та фінансової сфери [3]); «епідемію вигорання» все більше обговорюють як на побутовому, так і на найвищому представницькому рівні. Невтішні прогнози зумовлені соціально-економічною нестабільністю, збільшенням конкуренції, втратою професійних цінностей, непередбаченістю особистого майбутнього. Ситуація ускладнюється тим, що емоційне виснаження накопичується роками, впродовж яких людина втрачає здоров'я та контроль над життям. Висока поширеність і складні наслідки вигорання зумовлюють необхідність кращого розуміння причин його виникнення, механізмів розвитку і, найголовніше, шляхів відновлення.

Мета даної статті – обґрунтувати теоретичну та практичну значущість дослідження емоційного вигорання в контексті суб'єктної активності та життєвої позиції особистості.

Емоційне вигорання (*burnout*) проявляється в порушенні адаптації індивіда до умов і змісту професійної діяльності, в крайніх формах – до соціуму взагалі. В контексті співвіднесення психічної норми і патології цей феномен розглядається як прикордонний стан, крайній варіант норми [1].

Традиційно в дослідженнях ідентифікують три виміри вигорання, виділені К. Maslach et al. (1996): емоційне виснаження (втрата енергії, безсилля і втома); відчуття цинізму і відчуженість від роботи (деперсоналізація, негативний відгук на роботу та людей, з якими взаємодіє працівник, недоречні думки та установки, відстороненість, дратівливість, втрата ідеалів); почуття професійної неефективності і відсутності досягнень (зниження відчуття компетентності, втрата продуктивності та можливостей, низький моральний дух, нездатність впоратися з ситуацією) [3]. Відповідний опитувальник, що оцінює ці виміри, використовується в

наукових дослідженнях в усьому світі. Накопичені дані різних професійних вибірок дозволяють порівнювати отримані результати.

Хоча жодна психологічна теорія не дає повного пояснення причин вигорання, можна виділити три фактори: внутрішньоособистісні риси та властивості (наприклад, нейротизм, акцентуації характеру, намагання бути кращим, психологічні захисти і баг. іншого); міжособистісні стосунки (важкі відносини на роботі) та організаційний фактор (професійні стреси, невідповідність між людиною і роботою) [1].

Серед внутрішніх психологічних факторів на особливу увагу заслуговує життєва позиція та суб'єктна активність особистості. Ці терміни пов'язує загальний енергетичний аспект, що визначає контроль над індивідуальним життєздійсненням: вигорання характеризує нестачу енергії, активність – її надлишок. Результати досліджень в цій сфері досить суперечливі.

Розглядаючи емоційне вигорання педагогів, Л. Г. Дикая (2012) звертає увагу на *особистісний потенціал* як міру прикладених зусиль по роботі над собою і над життєвими обставинами. Він сприяє успішному професійному становленню без дезадаптаційних проявів, допомагає подолати вигорання. В утворенні особистісного потенціалу провідну роль відіграє здатність до самоактуалізації, що об'єднує цінності, смисли, мотиваційні тенденції та інші особистісні риси. Вигорання, у свою чергу, розглядається як психічний стан, що «зазнає вплив і одночасно негативно впливає на особистісні якості людини, включаючи вищі потреби, вищі цінності, екзистенційну та духовну сфери» [2].

О. О. Обознов та О. В. Іноземцева (2008) вказують, що дослідження вигорання слід поєднувати з оцінкою захопленості роботою. В детермінації цих феноменів задіяні єдині особистісні властивості, але протилежні за значенням (тобто емоційна залученість, ентузіазм – це фактор, здатний протидіяти розвиткові синдрому вигорання). На вибірці 104 офіціантів автори довели, що низький рівень вигорання супроводжується високою залученістю (енергійність, ентузіазм, поглинання діяльністю). Отримані сильні від'ємні кореляції між симптомами вигорання і показниками захопленості роботою (найтісніше з показниками захопленості корелює симптом редукції особистих досягнень). При цьому 9% випробовуваних мають характеристики, що не відповідають теоретично очікуваному розподілу: однаково високий або низький рівень як вигорання, так і захопленості роботою [5].

Подібної думки дотримуються О. І. Муравйова, Ю. А. Синдеева (2013): особистісна активність є фактором, що протидіє виникненню вигорання. На вибірці 62 медиків виявлені від'ємні кореляції між параметрами емоційного вигорання та показниками, які відображають активність особистості (суб'єктна орієнтованість в життєвих ситуаціях, життєстійкість,

диспозиційний оптимізм). Автори роблять висновок: «пасивна життєва позиція людини робить медичного працівника уразливим для розвитку симптомів емоційного вигорання» [4].

Не оспорюючи отримані результати, маємо вказати на неоднозначність їх інтерпретації (ані кореляційний, ані порівняльний аналіз не дозволяє однозначно виявити причинно-наслідкові зв'язки). Отже, зниження активності може бути *не передумовою, а наслідком* емоційного вигорання. Імпліцитно зрозуміло, що виснаження психологічного ресурсу приводить в дію захисні механізми, що зумовлюють трансформації життєвої позиції та активності: обезцінення і втрату інтересів, зниження значущості життєвих цілей, тощо. На фоні хронічної втоми людина дистанціюється навіть від того, що раніше цікавило, здавалося важливим, надавало радість та повноту життя.

У психології відомі докази того, що синдром вигорання чинить зворотний вплив на виразність особистісних властивостей. Як метасистемне утворення, він включає в себе захисні реакції в формі економії емоцій, зміни ставлення до себе і до оточуючих, а також екзистенційні прояви – втрату сенсу [2].

Скоріше за все, зв'язок між життєвою активністю та емоційним вигоранням не є простим або прямим.

У зв'язку з цим згадаємо теорію M. Burisch, вперше опубліковану в 1989 р. У розвитку синдрому вигорання виділені послідовні стадії. В *попереджувальній фазі* виникають значні енергетичні витрати – через надмірну активність, надвисоку позитивну установку на виконання професійної діяльності та відмову від потреб, не пов'язаних з роботою. У міру розвитку синдрому з'являється виснаження і відчуття втоми, яке поступово змінюється розчаруванням та *зниженням власної участі* (стосовно професійної діяльності; колег, учнів, клієнтів, пацієнтів; решти людей). Фаза *емоційних реакцій* включає депресію, агресію, апатію, страхи, зниження самооцінки, захисні установки, підозрілість та конфлікти з оточенням. Фаза *деструктивної поведінки* охоплює когнітивну сферу, мотивацію, обмеження соціальних контактів. Далі виникають *психосоматичні реакції та зниження імунітету*. Завершальним етапом є *негативна життєва установка*: почуття безпорадності і безглуздості життя; екзистенціальний відчай, втрата життєвого ідеалу [7]. Ця теорія пояснює тісний зв'язок розвитку емоційного вигорання з характеристиками суб'єктної та життєвої активності, що простежується на всіх етапах.

Хронічне вигорання може тривати 10-15 років. Для пояснення такої тривалості A. Bakker та P. Costa (2014) звертаються до механізмів витрат та поповнення ресурсів в щоденному функціонуванні. Люди з високим рівнем вигорання опиняються в замненому циклі втрат енергетичних ресурсів. Спіралі втрат слідує за початковими втратами, кожна призводить до

виснаження ресурсів протидії. «Згорілі» люди не мають можливості отримати енергію в циклі відновлення, не можуть задовольнити свої основні психологічні потреби в автономії, компетентності і міжособистісному прийнятті. Особисті і робочі ресурси робітників поступово руйнуються, що призводить до збільшення витрат енергії і подальшого скорочення ресурсів. Характерною особливістю людини в стані сильного вигорання є *самознищення (self-undermining behavior)* – маневр самооборони, перешкода, створена або заявлена самостійно в очікуванні незадовільної роботи. Співробітники з високим рівнем щоденного стомлення роблять більше помилок, які необхідно знову виправляти, додаючи і без того високі втрати до роботи [8].

Висновки та перспективи. Проведений аналіз актуалізує дослідження взаємозв'язку між суб'єктною активністю і динамікою розвитку емоційного вигорання, а також дозволяє конкретизувати завдання цього дослідження:

- 1) переглянути окремі психологічні компоненти, що характеризують життєву позицію індивіда в контексті симптоматики емоційного вигорання;
- 2) з'ясувати, чи є зниження суб'єктної активності причиною або наслідком розвитку синдрому вигорання (що передбачає розробку відповідної методологічної основи дослідження);
- 3) розробити рекомендації стосовно психологічної допомоги у зниженні симптоматики емоційного виснаження та повернення в стан активності.

Література:

1. Арефнія С. В. Психологічні засоби профілактики та корекції професійного вигорання державних службовців законодавчого органу влади : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Київ, 2018. 22 с.
2. Дикая Л. Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога. *Человек. Сообщество. Управление*. 2012. № 3. С. 75–88.
3. Международный кадровый портал hh.ua. Эмоциональное выгорание: какие профессии под прицелом. 16 мая 2017. URL: <https://kherson.hh.ua/article/20456> (дата звернення 20.08.2019).
4. Муравьева О. И., Синдеева Ю. А. Активность личности как фактор синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников. *Человек, субъект, личность в современной психологии* : материалы Междунар. конф., посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Том 3. Москва : Изд-во ИП РАН, 2013. С. 451–454.
5. Обознов А. А., Иноземцева О. В. Выгорание и увлеченность работой. *Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий* / под ред. В.В. Лукьянова и др. Курск : КГУ, 2008. С. 100–107.
6. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach burnout inventory. Manual (3rd ed.). Palo Alto, Calif. : Consulting Psychologists Press, 1996. 34 p.
7. Burish M. Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung. Berlin, Heidelberg: Springer, 2006. 305 p.

8. Bakker A. B., Costa P. L. Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*. 2014. 1(3). P. 112–119.

ДІАГНОСТИЧНІ ТА ТЕРАПЕВТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ КАТАТИМНО- ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ

І.О. Цілінко

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Херсонського державного університету*

Психотерапія в сучасному світі набуває стрімкого розвитку: базові напрями психотерапії широко досліджуються, з'являються новітні психотерапевтичні методи та методики. Одним із цікавих, актуальних для терен України та Європи є метод глибинно-орієнтованої психотерапії – кататимне переживання образів, цільові та терапевтичні впливи якого розкриваються в даній публікації.

Концепція кататимно-імагінативної психотерапії базується на традиції європейської глибинної психології. Засновник даного напрямку німецький психотерапевт Ханскарл Льюнер, наголошує, що у змісті сновидінь наяву, можна побачити символічне уявлення несвідомих та підсвідомих конфліктів. Компромісне утворення між афективно-інстинктивними імпульсами до захисних процесів відображають як актуальні емоційні проблеми, так і генетичні глибинні форми конфліктів, що беруть початок з дитинства [4].

Еберхард Вільке визначає символдраму, як одну із самих креативних форм психотерапії, яка використовує закладені в особистості можливості для розвитку і духовного зростання [3, с.7].

Я.Л. Обухов зауважує, що символдрама – це напрям психотерапії, який базується на принципах глибинної психології, в якому використовується особливий метод роботи з уявою, для того, щоб зробити наявними несвідомі бажання особистості, її фантазії, конфлікти і механізми захисту, а також відносини переносу і супротиву [2, с.5].

Основу символдрами складає фантазування у формі образів на вільну або задану тему (мотив). Серед особливостей даного напрямку, важливими на думку Я.Л. Обухова є наступні: використання уявлення образів за чітко розробленою схемою; структурованість методу; фундаментальна теоретична база, а також мінімальність сугестивних факторів, що в цілому вказує на гуманність і забезпечує високу ефективність даного методу [2, с.9].

У. Барке и К. Нор вирізняють три терапевтичні функції імагінацій: функція вираження і прояснення (уявлення символів образно може слугувати відправним пунктом конфронтації на імагінативному рівні,

надавати додаткову можливість креативного пошуку вирішення проблеми у формі уявної дії, або відчувати не присвоєні до цього власні аспекти і опрацьовувати обмежуючі імпульси Над-Я); функція стабілізації (психофізіологічний стан релаксації, перехід від бесіди до імагінації, можливість регулювати дистанцію у цьому процесі); формуюча структура функція (терапевтичні функції холдингу і контейнування, що призводить до розвитку регуляції афектів та реальному світосприйняттю. Також уявлення імагінацій здатні укріплювати системи самості або частково долати розщеплення, за допомогою окремих інтервенцій) [1, с.36].

Напрацювання теоретичного та емпіричного дослідження особистості пацієнтів в процесі і результаті використання кататимно–імагінативної психотерапії, дозволяють говорити про різнобічний вплив даного психотерапевтичного напрямку на психіку особистості, в залежності від її організації. Так, робота в символічно-уявній області особливо необхідна пацієнтам, які в силу їх шизоїдної структури мають занадто розвинений захист – інтелектуалізацію, яка допомагає їм несвідомо захиститись від оцінок і ярликів. У пацієнтів з ведучою психосоматичною симптоматикою, робота в символдрамі надає можливість пережити інсайт відносно взаємозв'язку тілесного і психічного. Травмовані пацієнти отримують особливу користь від імагінацій, оскільки вони можуть бути спрямовані до імагінативних інтроєктивних дисоціацій. Депресивним пацієнтам імагінації допомагають полегшити регуляцію «близькості-дистанції, яке дається їм особливо складно по причині внутрішніх проблем з кордонами. Пацієнти з порушенням адаптації отримують користь у стабілізуючих, Я-укріплюючих функцій імагінацій [1, с.39].

Таким чином, на основі вищевикладеного, можна говорити про широкий спектр діагностичних та терапевтичних можливостей кататимно-імагінативної психотерапії: робота з внутрішніми конфліктами і їх захистом за допомогою імагінацій виконує функцію вираження і прояснення у процесі уявлення образу; підтримку при регресії в ситуаціях перенавантаження виконує функція стабілізації; зміцнення системи самості, що стимулює дозріванню і подоланню розщеплення, виконує формуюча структура функція. Отже, символічне уявлення мотивів символдрами дозволяє використовувати даний метод, як інструмент психодіагностики (на суб'єктивному і об'єктивному рівнях), і як екологічний психотерапевтичний інструмент, що має широкий спектр застосування.

Література:

1. Барке У., Нор К. Кататимно-имагинативная психотерапия : учебное пособие по работе с имагинациями в психодинамической психотерапии. М. «Когито-Центр», 2019. 397 с.

2. Обухов Я.Л. Символдрама. Введение в основную ступень. Ростов-на-Дону : ООО «Мини Тайп», 2005. 120 с.
3. Символ и Драма: сцена психотерапевтического пространства. *Ил. сборник научн.-практ. статей МООСПС* : под. ред. Р.П. Еслюка. Харьков : Новое слово, 2002. 228 с.
4. Ханскарл Лейнер Кататимное переживание образов. Изд-во : «Эйдос», Москва, 1996. 253 с.

ПСИХОЛОГІЧНА АВТОНОМІЯ І САМОСТІЙНІСТЬ: СПІЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ТА ВІДМІННОСТІ

Г.В. Чайка

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

Поняття автономії у психологічній науці досить широке, під ним різними дослідниками розуміються досить різні феномени. У наукових працях Д.О.Леонтьєва (Леонтьев Д. А., 1997) здійснена така систематизація змістових навантажень поняття «автономність»: а) відокремлення людини від оточуючого контексту (емансипація); б) риса особистості; в) базова потреба, рушійна сила, що проявляється на всіх стадіях розвитку; г) «самозакон» (реалізація права на власні життєві принципи і систему цінностей. В онтогенезі автономія формується за допомогою «набуття права на активність і ціннісних орієнтирів особистісного вибору».

У теорії самодетермінації, розробленій Е.Л. Десі та Р.М. Райаном (Гордеева Т.О., 2006), автономія розуміється як базова, вроджена потреба, як прагнення відчувати себе ініціатором власних дій, самостійно контролювати свою поведінку.

Якщо ж спробувати перекласти термін *psychological autonomy* на українську, то словник пропонує термін «психологічна самостійність». Проте, чи є ці терміни синонімічними, або за ними стоять різні поняття?

У роботі (Павлюк М.М., 2109) вказано, що самостійність - це складна системна якість суб'єкта, що має специфічний зміст і структуру та виявляється в активності до пізнання і розвитку, свободі вибору, характеризується вміннями: свідомо скеровувати власну поведінку, практичну діяльність у відповідності до наявних цінностей, поглядів та переконань, долати перешкоди на шляху до обраної життєвої траєкторії, через активізацію особистісних ресурсів та набуття відповідної компетентності. Розвиток самостійності визначається насамперед індивідуальною цінністю «самостійність», що визначає свободу думки і дії. Виходячи з таких поглядів можна стверджувати, що самостійність – це

набута особистісна риса, що змінюється протягом особистісних змін людини.

Тобто, коли йдеться про психологічну *автономію*, то можна говорити про сприяння *задоволенню цієї потреби* або про фактори, що перешкоджають її задоволенню, фруструють або гальмують її. Якщо ж говорити про *самотійність* як про набуту рису, то тут насамперед треба розглядати особливості її розвитку. Можна стверджувати що певні цілеспрямовані дії, такі як навчання, тренінги тощо, допомагають *розвивати* цю особистісну якість або певні її складові.

На думку авторів теорії самодетермінації, потреба в автономії – це потреба бути незалежним, діяти на власний розсуд, за внутрішнім, тобто за власним вмотивуванням. Проте самотійність також базується на внутрішній мотивації до виконання певних дій, завдань, і у ширшому плані на внутрішній мотивації до постановки цілей і досягнення них.

На чому ж базується така внутрішня мотивація? Які особистісні характеристики приють їй? Однією з найважливіших детермінант становлення внутрішньої вмотивованості є ставлення людини до себе (самоствлення). Самоствлення - значною мірою визначає оцінку навколишньої дійсності, формування уявлень про світ і себе самого, забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності та ставлення до себе навколишніх, регулює міжособистісні взаємини, постановку і досягнення цілей. На існування внутрішньої мотивації впливають такі особистісні характеристики як відчуття власної компетентності або умілості, здатність до ініціативи і цілепокладання, усвідомлення своєї індивідуальності, незалежність у міжособистісних відносинах, здатність до вільного вибору і існування власних інтересів (Бурменская Г.В., 2005). Ще однією важливою індивідуальною характеристикою людини є перспектива майбутнього – це показник того, якою мірою і яким чином очікуване хронологічне майбутнє стає частиною теперішнього життєвого простору. Індивідуальні відмінності у перспективі майбутнього впливають на спрямованість до цілей, оскільки ціль людини включає її очікування майбутнього. (Сердюк Л.З., 2014).

Отже, як автономія, так і самотійність особистості пов'язані з ініціацією або схваленням власної поведінки, вона стосується дій, що затверджується суб'єктом, тому що дії оцінюються як такі, що виходять з внутрішнього «Я» особистості й базуються на її справжніх цінностях та інтересах.

Виходячи з вищесказаного можна стверджувати, що поняття «психологічна автономія» та «самотійність», хоч і мають багато спільного, не тотожні. Головна відмінність в джерелах їх появи. Психологічна автономія – це потреба, тоді як самотійність – особистісна риса. Тому не варто їх плутати.

Література:

1. Бурменская Г.В. Становление автономии ребенка как проблема исследования и консультирования. В кн.: *Психологические проблемы современной российской семьи : материалы Второй Всероссийской научной конференции : в 3 ч. Ч. 1.* М.: Изд-во МГУ, 2005. С. 192-203.
2. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр "Академия", 2006. 332 с.
3. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. 2 изд. М.: Смысл, 1997. 64 с.
4. Павлюк М.М. Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця. Авт. дис. ... д-ра психол. наук Київ, 2109. 48 с.
5. Сердюк Л.З. Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ. *Збірник наукових праць. Психологічні науки.* 2014. Вип. 2.12 (103) С. 163-168.

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ФОРМУВАННЯ «КОМПЕТЕНТНОСТІ
ІННОВАЦІЙНОСТІ» - ОСНОВНОГО
ПОКАЗНИКА КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ
ОСОБИСТОСТІ**

В. П. Чудакова

*доктор філософії в галузі психології, старший науковий співробітник
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

В Україні на сучасному соціально-економічному етапі визначено нові пріоритети розвитку освіти, які зумовлені необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості і конкурентоспроможності освіти – вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових швидкозмінних умовах, інтеграцією її у світовий освітній простір. В умовах несприятливого впливу економічних і соціокультурних факторів є необхідність в інноваційному пошуку шляхів, способів і засобів удосконалення, оновлення освітнього середовища та психологічних координат становлення конкурентоздатної особистості. В умовах масштабної модернізації функціонування суспільства, об'єктивно виділяють в якості основного пріоритету інноваційний розвиток. Питання запровадження освітніх інновацій залишається актуальним для України і нині. Як зазначає В. Кремень: «лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Тому що змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. Змінність стає правилом для кожної людини в ХХІ столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство в цілому, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя

в нових умовах, *сформуванню конкурентоздатну інноваційну людину*» [3, с.126-130; 5].

Пріоритетною для дослідження є *проблема формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності сучасної української освіти. Психологічна готовність особистості до інноваційної діяльності* являється одним з головних ресурсів розвитку компетентностей конкурентоздатності особистості та організаційного розвитку закладів освіти в цілому.

Нами з'ясовано, що інноваційні освітні розробки потенційно здатні істотно підвищити якість освітнього процесу, але часто, після глибокого ознайомлення зі сутністю нової педагогічної методики, персонал освітніх організацій не користуються нею або повертаються до старих форм і методів після зіткнення з труднощами впровадження новацій. Серед них складність для управлінців, психолого-педагогічних кадрів, які багато років працюють за типовою системою, є необхідність зміни не тільки форм діяльності, але й своєї особистості, тобто системи цінностей, стереотипів поведінки, системи відносин тощо. Окремі інновації зумовлюють необхідність в оновленні змісту освіти (наприклад, інформаційно-комп'ютерні технології навчання; компетентнісно-орієнтоване навчання тощо), що викликає загальний особистісний опір і робить неможливим нововведення. Навіть при великій значущості інновації, економічній підтримці, підтримці керівництва та суспільства відбувається руйнація інноваційного проекту на рівні психологічних чинників і умов (В. П. Чудакова) [5].

Тому на сучасному етапі інноваційного розвитку Держави актуальності набуває дослідження *«компетентності інноваційності»* – однієї з ключових компетентностей необхідної для успішної самореалізації особистості, для забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Про це свідчать положення та нормативно-правові законодавчі документи прийняті в Україні. Зокрема, у Законі України *«Про освіту»* зазначено, що *метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Метою професійної освіти є формування і розвиток компетентностей особистості, необхідної для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей,*

необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності [1]. *Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми. Однією з важливих і вагомих є – компетентність інноваційності* [1; 2].

Інтегральний показник «інноваційності» нами започатковано (розроблено, науково-обґрунтовано, впроваджено) як цільовий показник, у процесі комплексного емпіричного дослідження «формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності» (В. П. Чудакова, 2016) [4; 5]. З метою поєднання в єдиному контексті засобів теоретичного та емпіричного підходів у вивченні досліджуваної проблеми на базі системної методології, компонентно-структурного і динамічного аналізу. Для цього у спеціальній психолого-педагогічній літературі вивчались та пропонуються до використання набори критеріїв ефективності педагогічної діяльності та критерії ефективності інноваційної діяльності. Узагальнюючи конкретний зміст таких критеріїв з метою наступного здійснення емпіричного дослідження, нами введено робочий термін «інноваційність» – *це інтегральний показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності. На якісному, теоретичному рівні – це перелік можливих критеріїв ефективності інноваційної діяльності. На емпіричному рівні – це окремий вектор у багатомірному просторі умов і чинників сформованості психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності.*

Ми розглядаємо «інноваційність», як окремий вектор, що інтегрує зміст сукупності показників ефективності інноваційної діяльності та використано нами як цільовий показник, що має бути максимізований використанням емпірично виявлених його зв'язків з іншими складовими особистості та закономірностями його функціонування в ході інноваційної діяльності. *Показник «інноваційність», це оцінка першого загального фактору в наборі емпіричних корелятив рівня та тенденції інноваційної діяльності, дозволяє виявити персонал освітніх організацій з підвищеним рівнем і тенденцією «інноваційності», та вивчити особливості латентної структури особистісних факторів та рис, що детермінують інноваційність. Процес формування психологічної готовності до інноваційної діяльності – це кероване та цілеспрямоване, багатомірне зміщення особистості у просторі рис та властивостей до кластеру персоналу освітніх організацій з підвищеним рівнем інноваційності* (В. П. Чудакова, 2016) [4; 5].

Розглянемо особливості дослідження «інноваційності». З метою з'ясування взаємозв'язків та впливу системи «зовнішніх» і «внутрішніх» умов та факторів на *цільовий показник* – інтегральний показник «інноваційності». Всі інші показники у нашому дослідженні розглядалися нами як фактори, чинники й умови рівня «інноваційності» особистості. Термін «інноваційність» нами розглядається як позначення інтегрального рівня тенденції, інтенсивності й активності персоналу освітніх організацій у здійсненні інноваційної діяльності, що розглядається як окрема риса особистості, потенціал успішності нововведень, а на емпіричному рівні як вектор у багатомірному просторі властивостей особистості. Використання цього робочого терміну став проміжним, допоміжним, кроком до інтеграції теоретичних й емпіричних складових дослідження. Це було зумовлено тим, що більшість теоретичних конструктів, внаслідок їх абстрактності та високого рівня узагальненості, неможливо виміряти безпосередньо. «Інноваційність» персоналу організацій – це інтегральна характеристика особливостей його індивідуальної діяльності з впровадження новацій, яка значною мірою охоплює зміст визначеного раніше терміну «інтегральний показник ефективності інноваційної діяльності» (теоретично можлива сукупність об'єктивних показників ефективності інноваційної діяльності). Певне звуження змісту «інноваційність» надало можливість його виміру (подібно до інших рис особистості) в умовах освітніх організацій самими учасниками психолого-педагогічного процесу [4; 5].

Запропонований термін став дієвим інструментом самостійної експертизи й коригування процесів інноваційної діяльності і, одночасно, відображає психологічний зміст протікання інноваційної діяльності та її детермінації на рівні особистості. Отже, «інноваційність» – це окремий вектор, інтегральний зміст сукупності показників ефективності впровадження нововведень і використаний нами як цільовий показник, який максимізований використанням емпірично виявлених його зв'язків з іншими складовими особистості та закономірностями її функціонування в ході інноваційної діяльності [4; 5]. Першим кроком дослідження була побудова цільового показника «інноваційності» за оцінками експертів (керівників) та самооцінки. Другим кроком є безпосередньо експертиза стану сформованості «інноваційності» особистості, яку здійснено за допомогою методики опитувального типу, авторської анкети-опитувальника «Експрес діагностика інноваційності» (В. Чудакова), в її валідизації задіяно нами 1677 респондентів. За результатами визначено «рівень інноваційності» (позитивний, нульовий рівень і негативний) та «тенденція інноваційності» (емоційно-практична; теоретично-інтелектуальна) персоналу освітніх організацій. В основу її закладено оцінні судження респондентів, її апробовано і описано у публікаціях автора [4; 5].

Теоретико-методологічною основою методики «Експрес діагностика інноваційності» (В. Чудакова) є факт того, що у психолого-педагогічній літературі [4; 5] вивчались і запропоновані до використання набори критеріїв ефективності інноваційної педагогічної діяльності та критерії ефективності інноваційної діяльності. Нами узагальнено конкретний зміст таких критеріїв з метою наступного здійснення емпіричного дослідження. З цією метою на початку нами запропоновано до використання термін «інтегральний показник ефективності інноваційної діяльності». На якісному рівні – це контрольний перелік складових ефективності інноваційної діяльності (темп, якість, доцільність тощо), а на емпіричному (статистичному) рівні – це оцінка першого загального фактору із масиву оцінок складових ефективності процесу здійснення інноваційної діяльності. Ця методика не мала чітко визначених і психометрично доведених алгоритмів формалізації первісних суджень персоналу. Тому у необхідних і допустимих з позицій психодіагностики випадках ми використали процедуру факторного аналізу та оцінки латентних факторів для побудови інтегрального показника «інноваційності». Отримані вектори розглядаються в якості допоміжних характеристик базового простору рис особистості, який використано у дослідженні. Їх дійсне призначення – індивідуалізація психологічної корекційної роботи з персоналом освітніх організацій в ході спеціальної психологічної підготовки [5].

На основі теоретико-емпіричного аналізу літературних джерел і здобутків науки та освітньої практики з проблеми формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності нами з'ясовано невирішені суперечності та протиріччя: – між потребою освітніх організацій у кадрах, готових до інноваційних перетворень і змін, здатних мобільно реагувати на стратегічні і ситуаційні виклики часу, та недостатнім рівнем сформованості у персоналу психологічної готовності до інноваційної діяльності; – зростаючими об'єктивними вимогами до формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності і недостатньою науковою розробленістю психологічних моделей, алгоритмів, технологій та умов ефективного вирішення цього пріоритетного наукового та практичного завдання у системі освіти; – затребуваністю наукового обґрунтування системи ефективного формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності та недостатньою розробленістю теоретико-методологічної бази, змісту та організації модернізації психологічної підготовки персоналу освітніх організацій на основі актуалізації інноваційної ролі суб'єктів освітнього процесу та створення для цього відповідних умов. – Практика інноваційних перетворень зіткнулася з важливими протиріччям між наявною потребою у швидкому організаційному розвитку за рахунок ефективної інноваційної

діяльності і невмінням персоналу організацій це здійснити, а часто небажанням прийняття нового, відсутністю мотивації і психологічної готовності до інноваційної діяльності. Як відомо, успіх інновацій визначається здатністю персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності [5].

Для розв'язання названих протиріч та соціально значущої проблеми нами розроблено та впроваджено авторську «Психолого-організаційну технологію формування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності» (далі – «Технологія») та комплексну систему науково-методичного забезпечення [4; 5]. За основу взято технологічний підхід, призначення якого полягає у розробці (проектуванні) та впровадженні гуманітарних (людинознавчих) технологій, різновидом якої є психолого-організаційна технологія, спрямована на вирішення конкретних проблем в організації [5]. Результати її впровадження підтвердили необхідність та *можливість* надання психологічної допомоги психологам, управлінцям всіх рівнів, менеджерам та персоналу організацій, спрямованої на вирішення певних психологічних і організаційних проблем, пов'язаних з інноваційними змінами; діяльністю й розвитком організації в цілому, так і функціонуванням персоналу організації.

«Технологія» є професійно містким, універсальним інструментом, що у першу чергу *призначається* для психологів, які мають фундаментальну базову підготовку. Але, з економічних причин, не всі освітні організації змогли ввести у свій штат психологів (*при тому з'ясовано, що, за певних причин, не всі психологи готові до роботи з керівниками і персоналом організацій* (Т. Гаврилова, 1989; Л. Карамушка, 2005; З. Кісарчук, 1999) [4; 5]. Враховуючи такі обставини, нами розроблена «Технологія», якою *можуть скористатись та успішно засвоїти*, в умовах відповідної спеціальної підготовки і консультацій (*тренінгів-семінарів, коучингів*), при допомозі та підтримці фахівців, також управлінці й спеціалісти по роботі з персоналом організацій, менеджери, педагоги, методисти, викладачі, консультанти, і всі хто цікавиться питаннями організаційного розвитку і особистої ефективності, а також ті, у діяльності кого зміни і розвиток окремих людей і груп відіграє суттєву роль [5].

Говорячи про *перспективність і можливість масової реалізації* авторської технології можна зазначити, що вона є придатною для відтворення не тільки автором, але й іншими фахівцями з гарантією досягнення запланованих результатів (психологами, а також при спеціальній підготовці у сфері контрольної-оцінної, та корекційно-розвивальної діяльності), викладачами, методистами, управлінцями, науковцями тощо). Для цього доцільно використати *розроблену автором програму спецкурсу семінару-тренінгу* «Управлінська компетентність

керівника з формування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності в умовах освітнього середовища» [5].

«Технологія» складається із двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих частин, що відповідають дослідженню внутрішніх і зовнішніх умов здійснення інноваційної діяльності, а саме: «1. Модель експертизи й корекції організаційно-інноваційного середовища освітніх організацій (зовнішні умови)», (далі «1. Модель експертизи й корекції зовнішні умов»); «2. Модель експертизи й корекції психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності (внутрішні умови)», (далі «2. Модель експертизи й корекції внутрішніх умов»). У свою чергу, кожна із моделей включає основні компоненти: інформаційно-смісловий; діагностично-інтерпретаційний і прогностичний; корекційно-розвивальний. Розглянемо кожну із компонентів авторської «Технології».

«1.1. Модель експертизи організаційно-інноваційного середовища освітніх організацій» (далі 1.1. Модель») [5]. За результатами її реалізації: з'ясовано настільки рівень розвитку колективу відрізняється від «ідеалу», де саме резерв у досягненні найкращих результатів; виявлено чинники (сильні та слабкі сторони), що детермінують ефективність інноваційної діяльності колективу, а які призупиняють її або блокують; з'ясовано за рахунок чого створюється несприятливе середовище.

«1.2. Корекційна модель створення сприятливого організаційно-інноваційного середовища освітніх організацій» (далі «1.2. Корекційна модель»), у повному обсязі описана нами у публікаціях [5]. Результати її реалізації надали можливість: виробити конструктивні заходи щодо подолання виявлених проблем; провести експертне оцінювання альтернативних пропозицій конструктивних заходів щодо ліквідації виявлених недоліків; визначити першочергові завдання і напрями роботи колективу для ліквідації недоліків і створення сприятливого організаційно-інноваційного середовища [5].

«2.1. Модель експертизи внутрішньої психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності» (далі 2.1. Модель) [5]. За результатами: визначено стан внутрішньої психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності; з'ясовано, чого можна очікувати від персоналу за тих умов, що створені в організації; визначено психологічні детермінанти, які містяться в основі особистісного профілю, чинники, що впливають на здійснення інноваційної діяльності; виявлено взаємодію внутрішніх та зовнішніх умов і чинників, що впливають на ефективність інноваційної діяльності; здійснено структурно-змістовий аналіз латентних факторів особистісної детермінації «інноваційності» персоналу, виявлено психологічні відмінності персоналу з позитивною та негативною «інноваційністю».

Здійснено прогнозування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності. З'ясовано їх доцільність першочергового долучення до здійснення інноваційної діяльності.

2.2. На корекційному етапі реалізації «2. Моделі» [5] розкрито зміст, структуру і психологічні особливості впровадження освітніх програм спеціальної психологічної підготовки: а) «індивідуальної» програми – для персоналу освітніх організацій з метою формування внутрішньої психологічної готовності до інноваційної діяльності; б) «загальної» програми – для керівників з метою розвитку управлінської компетентності керівників по формуванню психологічної готовності персоналу до інноваційної діяльності; в умовах здійснення рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу і консультування. Розглянемо кожну з них.

За результатами впровадження зазначених програм з'ясовано, що «Технологія» є придатною для відтворення не тільки автором, але й іншими фахівцями з можливістю досягнення запланованих результатів, не тільки психологами, а також, при спеціальній підготовці за названим спецкурсом, іншими фахівцями.

Висновок. Підводячи підсумки щодо впровадження «Технології» зауважимо, що сучасні освітні організації не в змозі забезпечити гідне матеріальне заохочення інноваційної активності її учасників. Тому, першочергове залучення до інноваційних перетворень тієї частини персоналу освітніх організацій, які психологічно готові до інноваційної діяльності, дозволить частково вирішити проблему її стимулювання. Опіраючись на цей кістяк, у формуванні нових норм і традицій, організаційної культури. Залучення інших членів колективу, має бути строго індивідуальним і поступовим, після залучення їх до участі у спеціалізованих семінарах-тренінгах, коучинга розроблених автором.

Література:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Концепції «Нова українська школа». Електронний ресурс: URL: <http://osvita.ua/school/reform/54276/>
3. Феномен інновацій: освіта, суспільство і культура: монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, В. В. Пролеєв, О. К. Микал, В. О. Рябенко та ін.. Київ. 2008. 472с. С. 126-130.
4. Чудакова В. П. Психологічні механізми особистісної детермінації «інноваційності» – показник конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний наук.-метод. журнал*. Київ. 2016. № 7 (50) липень С. 47-52.
5. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. 474 с.

ПСИХОЛОГІЯ КОРУПЦІЇ

А.О. Чхайдзе

*кандидат психологічних наук, старший викладач
кафедри практичної психології Херсонський державний університет*

Проблема впливу корупції на розвиток суспільств цікавили багатьох мислителів: від Сократа, Платона, Арістотеля – до Макіавеллі, філософів-утопістів, прагматиків та ін. Окремі спостереження щодо наслідків політичної корупції в історичному контексті знаходимо в працях В. Вундта, Г. Лебона, Г. Тарда, А. Адлера, К.-Г. Юнга, Е. Фромма, Т. Адорно, В. С. Макаруча [2, с. 35], Ю. В. Кузовкова [1, с. 26], І. Лесні та ін. Дослідники зважили на те, що політична корупція має глибокі історичні та психологічні коріння, вона впродовж історії впливала на суспільну психологію та розвиток народів.

Важко і, можливо, контр-інтуїтивно помістити людей в лабораторні ізольовані умови, щоб пояснити їх поведінку, але є деякі риси особистості, які підвищують толерантність до корупційної поведінки. За словами Del Fabbro, ці характеристики включають:

- Погіршення емпатії – люди намагаються поставити себе на місце іншого або зрозуміти, як їх дії можуть вплинути на добробут когось іншого;
- Егоцентричність – люди віддають перевагу власним потребам перед потребами інших;
- Маніпуляція – люди оманливо впливають на системи чи сприйняття інших людей;
- Право – люди вважають, що вони заслуговують на успіх або на задоволення своїх потреб більше, ніж інші, і що вони заслуговують на особливе ставлення;
- Схильність проєктувати вину на інших – люди уникають брати на себе відповідальність за свої дії [3].

А. Моердук зазначає, що інші характеристики, пов'язані з корупцією, включають: поведінку індивіда, який шукає гострих відчуттів, необхідність миттєвого задоволення, ризиковану поведінку та сильну потребу у владі [5, р. 102].

У своїй дисертації про корупцію в державному секторі Е. Grobler зазначає, що люди є вкрай жадібними. Деякі люди можуть містити позиви до самозбагачення та миттєвого задоволення; інші не можуть. Ті, хто постійно відчуває потребу в накопиченні багатства, можуть скористатися будь-якою можливістю зробити це. Якщо мова йде про корумпованих державних чиновників, якщо є перспектива самозадоволення, вони, ймовірно, схоплять її обома руками, якщо за ними не проводять ретельного моніторингу. Е. Grobler вважає, що в урядах бракує моніторингу та підзвітності, що відкриває потенціал корупції [4].

Однак вона також вказує, що корупція часто вчиняється для доповнення недостатнього доходу, особливо серед низькооплачуваних державних службовців. Дихотомія – це гроші за жадібність проти грошей на потреби.

Фахівець з питань безпеки Брюс Шнайер, який пише про психологію шахрайства, вважає, що люди вчиняють корупційні дії та шахрайство, тому що люди подобаються один одному. Оскільки ми любимо один одного, особливо людей, з якими ми можемо ототожнюватись, ми не вважаємо наші дії в цьому стосунку неетичними. Наприклад, комунальний службовець з питань закупівель присуджує тендер своєму другові – офіцеру та його другові. Виходячи з цієї дружби та вірності, вони не бачать свої дії корумпованими.

Це може здатися трохи зворушливим, але це пояснює існування павутинок корупціонерів, пов'язаних разом. Ніколи самотня людина не має вигоди; завжди є групи людей, які отримують прибуток. А. Моердык заявляє, що певні культурні цінності, такі як «потреба в спільному догляді та турботі», можуть призвести до тиску, щоб поводити себе корупційно. «Схильність до корупції може полягати в потребі певних людей ділитися та піклуватися, наскільки це може бути простежено до жадібності, почуття права та необхідності вважати його успішним», – каже він [5, р.126].

Del Fabbro зазначає, що мораль та етика особистості ґрунтуються на процесі соціалізації, а також на моделюванні та вихованні у батьків чи вихователів – по суті, ми вчимося поведінці в наших батьків та вчителів. Свою точку зору озвучив колишній головний психолог Індійської комісії з питань суспільних служб, N.P. Upadhyay. Корупція, каже N.P. Upadhyay, – це антигромадська діяльність, яка засвоюється через погане батьківство [3].

«Особистість кожного – це творчість його сім'ї. Сім'я забезпечує рамки, в яких люди можуть знайти коріння, наступність та почуття своєї приналежності. Батьки виступають першими агентами соціалізації. Особливо, здорове сімейне оточення завжди зберігає дисципліну, уроки моралі та слухняності. В основному такі різноманітні ефективні уроки дають добрі манери, свободу корупції та набуту інтегровану особистість», – зазначає N.P. Upadhyay.

Але він і Del Fabbro погоджуються, що морально-етичний розвиток людини може порушувати важкі соціальні та економічні обставини, в яких особисте виживання надає пріоритетну перевагу перед усім [3].

А що з думками громадськості, яка дозволяє корупцію? Культура корупції має руйнівні наслідки для економіки України і пошкоджує довіру населення до ключових інституцій, але найгірший вплив буде спричинено майбутнім поколінням, які виростуть, вважаючи, що виплата хабара поліцейському прийнятна або що купувати посвідчення водія нормально.

Література:

1. Кузовков Ю. В. Мировая история коррупции. В 2 томах. Москва : Анима-Пресс, 2014. 137 с.
2. Макарьчук В. С. Загальна історія держави і права зарубіжних країн: навчальний посібник. Київ : Атіка, 2007. 624 с.
3. Del Fabbro M. Un punto di riferimento per l'odontoiatria digitale. *Dental Cadmos*. 2014. No. 82(3), pp. 135-136.
4. Grobler E., Joubert S.J. Corruption in the Public Sector: The Elusive Crime. *Acta Criminologica*. Southern Africa, 2004. No.17. pp. 90-102.
5. Moerdyk A. The principles and practice of psychological assessment. Pretoria: Van Schaik, 2015. 226 p.

**ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ОСІБ, ЯКІ
ПЕРЕБУВАЮТЬ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ
ЗМІН, ЗАСОБАМИ НАРАТИВНОЇ
ПСИХОЛОГІЇ**

В.І. Шебанова

*доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Херсонський державний університет*

Л.П. Дубовик

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти
ДВНЗ «Херсонський державний аграрний університет»*

Внаслідок трансформації українського суспільства, що відбувається впродовж тривалого періоду, радикальним чином змінилися соціокультурні умови життя людей. Перш за все, трансформуються інституціональна і соціально-групові структури суспільства. Реформуються системи освіти, медицини, комунальних підприємств, тощо. Формуються нові політичні і економічні інститути, поглиблюється соціальна нерівність, з'являються нові соціальні групи та субкультури. Трансформації українського суспільства, інституціональні зміни в ньому гостро поставили перед молоддю проблему її активності, уміння адаптуватися та визначати власну життєву перспективу в нових соціокультурних умовах.

Саме від того, яким чином вирішити цю задачу українська молодь, залежить сьогодення і, більшою мірою, майбутнє нашого суспільства. Невизначеним залишаються суперечності між потребою студентської молоді в конструюванні стратегічних орієнтацій свого життя на основі уявлень про їх зміст і тенденції трансформації соціокультурного простору, що створюють ситуацію ризику у формуванні і реалізації молодими людьми життєвих стратегій.

Зазначимо, що саме молодь значною мірою визначає соціокультурні характеристики майбутнього українського соціуму. Молодь, котра розглядається як певна частина людських ресурсів, володіє специфічною

цінністю для суспільства. Засвоюючи професійні знання і розвиваючи соціокультурну рефлексію, саме вона претендуватиме в перспективі на статус експертів, тоді як роль експертизи у сучасних «суспільствах» стає ключовою. Науковці наголошують, що для сучасної молоді характерні всі ознаки перехідного суспільства: радикальна переоцінка цінностей, нечіткість перспектив, порушення спадкоємності у відносинах між поколіннями, відсутність соціально визнаних способів реалізації індивідуальних життєвих стратегій.

На наш погляд перелічені ознаки відповідають характеристикам життєвої кризи особистості. Загальновідомо, що особистість у кризовому стані потребує психологічної допомоги та підтримки, що зумовило тему цієї статті.

Одним з підходів, який широко застосовуються фахівцями при наданні психологічної допомоги, тим хто переживає різноманітні трансформації під впливом кризових та травматичних життєвих подій є наративний підхід.

Реалізація наративного підходу здійснюється завдяки створенню усних та письмових текстів під час психокорекційної терапії. Поєднання вербального творчого продукту з метафоричними асоціативними картами, фотографіями, листівками, малюнками, мандалами тощо дозволяє виокремлювати візуально-нاراتивний підхід. «Тексти» як відгук на візуальні стимули (асоціативні карти, фотографії, малюнок, мандалу та ін.) можуть бути будь-якого характеру (біографічного або фантазійного) та будь-якого стилю (проза, римовані та неримовані вірші, казки, особисті історії, есе та ін.). В одному варіанті візуальний ряд може бути первинними, а тексти вторинними. При цьому «текстом» може бути просто розгорнутий коментар учасника групи (клієнта) або творчий авторський текст, який складає клієнт. В іншому варіанті, навпаки, первинними можуть бути тексти, а до них потім добираються візуальні стимули, які теж у подальшому описуються та аналізуються в їхньому зв'язку з реальним життям (реальною життєвою історією) клієнта.

Наративний підхід належить до нон-структуралістських. Прихильники нарративного підходу поділяють уявлення про те, що будь-яке знання – це знання з певної позиції, тобто знання контекстуалізоване. *Жодне описання світу не може претендувати на універсальність, тому насправді можлива необмежена безліч описів світу.* Відповідно, до опису світу не можуть застосовуватися критерії «істинності» або «хибності», а тільки критерії правдоподібності, узгодженості (поряд з естетичними та прагматичними критеріями). Описи також відрізняються за тим, відкривають або закривають вони людині можливості для реалізації її цінностей, мрій, надій тощо. *Коли в житті людини домінує історія, яка закриває можливості, ми можемо говорити про існування проблеми.* Однак у житті людини завжди со-існує безліч історій і крім *проблемної історії (тієї, яка домінує), є ще*

альтернативні (бажані) історії. Жодна проблема не захоплює життя людини на 100%. Інакше кажучи, крім «проблеми» в житті людини завжди присутні інші області (сфери, зони, моменти життя), які цією проблемою не є. Завжди є якісь ресурси та якийсь досвід, на основі яких можливо реалізувати наміри і досягти поставлених цілей (які, однак, поки не включені в життєву історію людини).

Це означає, що поведінка людини не вважається маніфестацією тих чи інших структурних характеристик її особистості або будь-яких структурних особливостей тих взаємин, до яких людина включена. Наративні психотерапевти причини вчинків шукають саме в сфері смислів, а не в сфері тих чи інших порушених «потреб», «дисфункцій», «особистісних розладів» тощо. Тому у наративному підході говорять про вчинки, які здійснюються у певних умовах у відповідності до цінностей та намірів людини або всупереч ним, а не про якісь «глибинні» якості, властивості та порушення, які здатний осягнути тільки проникливий експерт-психолог або психіатр (і відповідно, сама людина, без фахівця, збагнути не може).

Сучасне уявлення про наратив у гуманітарних науках містить два його розуміння: наратив у широкому сенсі – це сюжетно та хронологічно організоване усне або письмове оповідання, у вузькому смислі – певний спосіб організації особистісного досвіду.

Серед принципів наративної терапії виокремлюють насамперед: взаємну повагу, рівність позицій терапевта і клієнта, підтримку, відкритість, довіру, співробітництво, щирий інтерес, позицію «не-знання», стимулювання прагнення «стати творцем своєї унікальної історії», фокусування уваги клієнта на позитивних моментах його життя (на тих моментах життя, коли людина виявляла кращі, сильні сторони своєї особистості і демонструвала свої можливості).

Ми приєднуємося до думки А. І. Копитіна і Б. Корта, які відзначають, що «переваги візуально-наративного підходу полягають у можливості глибокого і всебічного пророблення психологічного матеріалу на основі активності самого клієнта» [1, с. 50]. Такий підхід дозволяє клієнту самому знайти і розкрити як значення візуальних образів, так і логічні зв'язки між образами.

На сьогодні різноманітні наративні техніки ефективно застосовуються провідними фахівцями української психологічної науки та практики (О. О. Буковська, О. О. Зарецька, І. К. Зубіашвілі, В. О. Климчук, О. Т. Плетка, Т. М. Титаренко, Г. В. Циганенко, Ю. С. Чаплінська, Н. В. Чепелева, В. І. Шебанова та ін.) у роботі з людьми, які пережили психічну травму – гостру реакцію на стрес або посттравматичний стресовий розлад (у таборах біженців, у «гарячих точках», у ситуації окупації, міграції та ін.).

На нашу думку, застосування візуально-нарративного підходу (як поєднання візуальних стимулів та «письменництва» тексту з подальшим аналізом їхніх зв'язків з реальною життєвою історією) при роботі з людьми з розладами травматичного спектру є високоефективним та має значний ресурсний потенціал завдяки вирішенню цілого комплексу психокорекційних завдань, серед яких можна виокремити наступні: поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я; самодослідження учасників групи (клієнтів у індивідуальній терапії) для виявлення психологічних проблем («проблемних моментів життя»); розвиток навичок та внутрішніх механізмів опанування складними переживаннями, усвідомлення та вираження складних переживань; переосмислення минулого та орієнтація на позитивне майбутнє, набуття сенсу життя на основі розвитку самосвідомості, зростання самоприйняття та самоповаги як основи стабілізації емоційного стану та поведінкових змін; встановлення та розвиток взаємозв'язків з іншими людьми; вивчення способів міжособистісної взаємодії для створення основи ефективного і гармонійного спілкування з іншими; сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності.

Звернення до писемного мовлення дозволяє досягти більш високої концентрації почуттів і більш високого рівня опанування (контролю) над переживаннями у момент творчості або в момент озвучування (оповідання) свого творчого вербального продукту [4]. Окрім того, для деяких людей письмове вираження думок та емоцій є м'якшою, безпечною та комфортною формою вираження своїх уявлень і фантазій, ніж усне мовлення, оскільки дозволяє їм створити певну міжособистісну дистанцію і тим самим захистити свої особистісні межі (у разі недостатньої довіри до групи або психотерапевта).

У власній психоконсультаційній та психотерапевтичній роботі ми часто застосовуємо різноманітні техніки, які є інструментом екстерналізації вербальної продукції: есе, особисті історії, казки, вірші та безліч різноманітних вправ на основі метафоричних асоціативних карт, які теж, звичайно, супроводжуються розгорнутим коментарем клієнта[2; 3; 4; 5].

Література:

1. Копытин А., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии. Москва: Психотерапия, 2011. 128 с.
2. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания. Практическое руководство. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2014. 394 с.
3. Шебанова В. І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма–патологія». Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2016. 612 с.

4. Шебанова В. І. Застосування техніки «складання віршів» щодо нормалізації девіантної поведінки. *Напрями соціально-психологічної роботи із засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі* : Матеріали науково-практичного семінару для співробітників Південного міжрегіонального управління з питань виконання кримінальних покарань та пробації Міністерства юстиції України (м. Херсон, 30 травня 2017 року). Херсон: ХДУ, 2017. С. 41–43.
5. Шебанова В., Тавровецька Н. Застосування інструментарію візуально-нарративного підходу у психологічній допомозі особистості. *ПСИХОЛІНГВІСТИКА*. Переяслав-Хмельницький, 2018. 24(1). С. 381-402. Режим доступу: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-381-402>.

ТЕОРЕТИЧНЕ АНАЛІЗУВАННЯ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ СОЦІАЛЬНОЇ БАЖАНОСТІ ТА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

А. В. Шевченко

*здобувач СВО «бакалавр» спеціальності Психологія
Херсонський державний університет*

Постановка проблеми. У кожної людини є сформована система особистісних цінностей, які є для неї важливими орієнтирами у повсякденному житті. Формування ціннісних орієнтацій – це значущий крок у становленні особистості, впродовж життя вони можуть неодноразово змінюватися, доповнюватися і переосмислюватися. Юнацький вік є найважливішим відрізком часу у становленні та розвитку системи цінностей людини. Це час формування дорослої, зрілої особистості. Від системи сформованих цінностей особи юнацького віку залежатиме її майбутнє. Однак, необхідно враховувати досить потужний вплив соціуму, і тому, дуже часто особи юнацького віку змінюють свої пріоритети на ті, які є більш бажаними для суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження ціннісних орієнтацій та соціальної бажаності мають міждисциплінарний характер і реалізуються в сфері різних галузей наук, зокрема психології, соціології, філософії, педагогіки та ін.

Значна кількість українських та зарубіжних учених займалися проблемою ціннісних орієнтацій людини, серед них В. Баранівський, О. Блинова, О. Голюк, О. Гриньова, В. Марчук, У. Михайлишин, М. Рокіч, Н. Савченко, С. Шалова, Ш. Шварц та ін.

У коло дослідників, які вивчали феномен «соціальної бажаності» входять А. Едварс, Д. Марлоу, Д. Краун, Д. Паулус, А. Бочаров, У. Кондратьєва, М. Молоканова, Є. Осін, Н. Салміна, І. Боровинська та ін.

Проблема впливу соціальної бажаності на ціннісно-смыслову систему молоді вимагає більш поглибленого наукового аналізування, узагальнення та висвітлення. Актуальність вирішення окресленої проблематики, недостатнє розроблення теоретичних та практичних її аспектів у науковій площині, а також соціальна значущість, зумовили вибір нашої теми: «Теоретичне аналізування взаємозв'язку соціальної бажаності та ціннісних орієнтацій в юнацькому віці».

Мета статті полягає у теоретичному дослідженні феномену соціальної бажаності та ціннісних орієнтацій осіб юнацького віку.

Виклад основного матеріалу. Юнацький вік у психології – це етап «входження» особистості в доросле життя, проміжний пункт між дитинством та соціальною зрілістю. На думку української дослідниці О. Гриньової, це віковий період в якому індивід «набуває можливості не лише створювати ідеальні когніції свого майбутнього, але й автономно реалізовувати здійснені життєві вибори» [3, с. 10]. Відомо, що в цей час у осіб юнацького віку формується здатність до самотворення власної системи ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації, з погляду О. Голюк, можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, весь спосіб життя. В ціннісних орієнтаціях акумулюється життєвий досвід людей, вони є своєрідним індикатором ієрархії переваг, які людина надає тим чи іншим цінностям у процесі своєї життєдіяльності [2, с. 43].

Система ціннісних орієнтацій зазнає змін впродовж усього життя, особливо це простежується в юнацькому віці. Основним важелем тиску є суспільство, соціальні норми та соціальні очікування [1; 5]. Існуючи та функціонуючи за своїми правилами, соціум має досить потужний вплив на кожного свого індивіда. Прагнучи до позитивного та конструктивного взаємовпливу, взаємообміну з суспільством, особистість підкорюється йому, представляючи себе у вигідному світлі. Це складає основну сутність феномену «соціальної бажаності».

Поняття «соціальної бажаності» розглядається у двох вимірах, перший пов'язаний з валідністю психодіагностичних особистісних методик та опитувальників, другий розглядає соціальну бажаність як особистісну рису, яка полягає у прагненні показати себе з кращого боку.

Психологи Н. Салміна, Т. Ювлева і І. Тиханова, тлумачать поняття соціальної бажаності, як явище соціального способу дії, що дозволяє людині зайняти місце в новій соціальній ситуації і вибудувати відносини з учасниками взаємодії [4]. Вони виділяють наступні компоненти соціальної бажаності:

- мотиваційний компонент є прагненням до визнання значущими іншими, прагненням відповідати соціальним очікуванням, щоб отримати позитивну оцінку;

- когнітивний компонент є знанням вимог і норм, які існують в соціумі;

- інтерактивний компонент є здатністю розуміти соціальну ситуацію, оцінювати свою поведінку з точки зору соціальних правил;

- регулятивний компонент є вмінням регулювати та коректувати свою поведінку за посередництва відомих знань та правил [4, с. 82].

Здійснивши теоретичне аналізування зазначеної проблематики, зауважимо, що ефект соціальної бажаності може мати місце в будь-якій значущій соціальній ситуації. Юнаки та дівчата почасти підтримують та демонструють соціально «схвалені» зразки поведінки, не замислюючись над їхньою сутністю і походженням. Вважаємо, що явище соціальної бажаної поведінки безпосередньо пов'язане з соціальним оточенням, з значущими іншими, можливістю групи впливати на окремо взяту людину. Таким чином, індивід погоджується з думкою більшості, з позицією або з соціальними нормами малої групи чи первинного колективу, отримує підтримку і схвалення з боку членів групи, і навпаки, якщо він йде проти загальноприйнятих норм, то зустрічається з невдоволенням, відкиданням, засудженням, ненавистю та придушенням. У такому випадку соціальні очікування не реалізуються, не справджуються [6] і вступають у дію механізми соціальних санкцій.

Приходимо до висновку, що під тиском суспільства, соціальних очікувань, загальноприйнятої думки, ціннісні орієнтації осіб юнацького віку можуть змінюватися. Ці зміни пояснюємо феноменом «соціальної бажаності», який потребує скрупульозного емпіричного дослідження.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному дослідженні та теоретико-методологічному обґрунтуванні психологічного взаємозв'язку соціальної бажаності та ціннісних орієнтацій осіб юнацького віку.

Література:

1. Блинова О. Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості: монографія. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. С. 6–29.
2. Голюк О. А. Ціннісні орієнтації батьків як основа забезпечення гармонійного буття дитини у сім'ї. *Імідж сучасного педагога*. 2015. № 6 (155). С. 41–44.
3. Гриньова О. М. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в пізньому юнацькому віці. *Проблеми педагогічної та вікової психології*. 2018. №6. С. 9–13.
4. Салмина Н. Г., Иовлева Т. Е., Тиханова И. Л. Методика диагностики социально желательного поведения, исследование феномена социально желательного поведения в дошкольном возрасте. *Психологическая наука и образование*. 2006. №4. С. 81–94.

5. Popovych I. S. Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person. *Australian Journal of Scientific Research*. 2014, 2(6), P. 393–398.
6. Popovych I. S. Social expectations in primary school age. *Proceedings of the 2nd International Academic Congress «Fundamental Studies in America, Europe, Asia and Africa», 27 Sept. 2014. USA. Vol. II. New York. 2014. P. 176–180.*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ МУЗИКИ ЕПОХИ БАРОКО

О.В. Шевяков

завідувач кафедри загальної психології Дніпровський гуманітарний університет

Я.А.Славська

*доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровська академія музики імені М. Глінки*

В.А. Славська

*студентка 3 курсу
Дніпропетровська академія музики імені М. Глінки
Дніпровський гуманітарний університет*

Рубіж XVI-XVII століть знаменувався великими науковими відкриттями в галузі математики, астрономії, природознавства і психофізіології. Зміни характеру державної влади в Європі сприяли виникненню нової людини, що володіє новим світоглядом, новою ідеологією, новою мораллю (Булатов, 1990).

Ці соціально-психологічні процеси не могли не знайти відображення в мистецтві. Культура бароко (в тому числі і музична) пройшла довгий шлях розвитку (до середини XVIII століття), нерідко поєднуючи в собі багато в чому протилежні естетичні погляди.

Л.В. Виготський вважав, що «картина світу в епоху бароко поставала як християнський космос; світ-макрокосм був театром, на сцені якого виступала людина-мікрокосм, обживаючи цей безмежний світ, повторюючи його будову» (Виготський, 1986). Серед яскравих представників музичного мистецтва епохи бароко виділяють К. Монтеверді, Г. Персела, А. Кореллі, А. Вівальді. Саме ця епоха відкрила двох геніїв музичного мистецтва: Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя.

У сучасній соціальній психології культури мистецька спадщина епохи бароко посідає одне з важливих місць не випадково, тому що багато з музики цієї епохи стало основою подальших етапів розвитку музичного мистецтва, велика кількість музичних термінів і понять, що з'явилися в епоху бароко, використовуються і сьогодні. Нерідко інтерпретація музики цієї епохи стає невиразною, тому що виконавець не враховує психологічні

особливості стиля, виконавські традиції епохи, її музично-теоретичні та естетичні погляди, а також особливий характер звуковидобування [1, с.5].

Рівень виконавської майстерності нерозривно пов'язаний з рівнем музичної культури. Для того, щоб бути компетентним виконавцем давньої музики, необхідна професійна підготовка. За кордоном, зокрема в Німеччині, Австрії, Італії, Франції вибудована ціла соціально-психологічна система навчання інструменталістів виконанню старовинної музики. За останні роки в Україні серед інструменталістів з'явився інтерес до методу реконструкції. («автентичного виконання»). Знання музичної мови епохи бароко збагачує арсенал виразних засобів виконавця і відкриває нові можливості для інтерпретації та імпровізації. Звідси, дана тема викликає необхідність науково-теоретичного обґрунтування, осмислення та аналізу.

В останніх дослідженнях і публікаціях розглядаються загальноестетичні принципи і соціально-психологічні проблеми музичної культури західноєвропейського бароко [2, с.8], окремі аспекти автентичного виконавства [3, с.15], традиції барокового виконавського мистецтва [4, 25], розшифровки і редагування музичних трактатів XVII-XVIII століть [5, с.50]. Недостатньо, на наш погляд, розкрито особливості виконання скрипкової музики бароко.

Відомо, що у мистецтві як такому найглибшим чином розкриваються унікальність і неповторність людської особистості; завдяки мистецтву досягається розуміння людиною себе та інших. Загально визнаною тут є особлива роль емоційної складової, яка представлена й у самому творі (насамперед, у його образному змісті), й у психологічному впливі на реципієнта. Однією з надзвичайних ознак мистецтва вважається його унікальна здатність до складного перетворення почуттів. Найкраще, на нашу думку, про це сказав Л.С. Виготський: «Чудо мистецтва скоріше нагадує інше євангельське чудо – перетворення води у вино, й справжня природа мистецтва завжди несе в собі щось перетворююче, переборююче звичайні почуття, й той самий страх, і той самий біль, і теж саме хвилювання, коли вони викликані мистецтвом, утримують в собі ще щось крім того, що в них міститься. І це щось переборює ці почуття, просвітлює їх, перетворює їх воду в вино, і таким чином здійснюється найважливіше призначення мистецтва. Мистецтво відноситься до життя, як вино до винограду... вказуючи цим самим на те, що мистецтво бере свій матеріал з життя, але дає понад цього матеріалу щось таке, що у властивостях самого матеріалу не міститься» [2, с.12]. Таїна художності мистецький творів криється у їх зверненні до людських почуттів. Слухач (глядач, читач) емоційно залучається до світу художнього вимислу, що забезпечує інтерес до мистецького твору та разом з цим надає насолоди.

Теоретичного обґрунтування вчення про афекти набуло в працях засновника французької раціоналістичної філософії Р. Декарта (1596-1650).

Це вчення стало філософською основою музичної естетики XVII ст., мало безпосередній вплив на тогочасну музичну теорію. Учення про афекти було викладено Декартом у трактаті «Пристрасті душі» (1649), де філософ стверджує визначну роль емоцій та почуттів у житті кожної людини. Перша спроба застосувати теорію афектів до царини музичної теорії міститься в одному з ранніх творів Р. Декарта, де основним змістом виявляються міркування про звук, інтервали й тони з математичної точки зору. Та окрім вивчення фізико-математичних закономірностей у музичному мистецтві, філософа цікавить музика як явище психофізіологічного роду. Призначення музики та основна її здатність, на думку вченого, полягають у тому, щоб викликати багатоманітні почуття в душі людини. Мета музики – завдавати нам насолоди й збуджувати в нас різноманітні афекти. Афекти гніву, жалю, кохання, як і властивості, які притаманні великодушності, справедливості, безневинності і самотності, барокова музика зображує в їх неприкритій наготі, захоплюючи своєю потаємною силою всі уми до цих почуттів і немов би змушуючи серця до будь-якої пристрасті, подібно до неспалимого каменю, що займається за допомогою вправно відшліфованого дзеркала. Така фундаментальна концепція як вчення про афекти, що було теоретичним підґрунтям музичного західноєвропейського мистецтва XVII-XVIII століть, стала яскравим віддзеркаленням роздумів про характер емоційно-психологічних властивостей музики, їх етичної та естетичної ролі. Протягом двох століть раціоналістичне учення про афекти в музичному мистецтві зазнавало суттєвих змін, відводячи від традиційного, метафізичного підходу до музики і прямуючи до нових естетичних і художніх вимог часу. Надалі вчення про афекти було переосмислене і взяте для обґрунтування нових філософсько-естетичних ідей (теорія мімезису, теорія вираження).

Постановка проблеми емоційної складової виконавського музичного мистецтва виходить з самої його природи, пов'язаної саме з емоційною сферою людини. Роздуми та міркування видатних учених, композиторів, музикантів доби бароко з приводу проблематики емоційної складової музичного мистецтва знайшли своє відбиття в різних музично-естетичних концепціях, що ґрунтувалися на центральній філософсько-естетичній доктрині – теорії афектів. Отже, становлення емоційно-семантичного поля виконавського мистецтва епохи бароко відбувалося через його кристалізацію насамперед у фундаментальному вченні про афекти та похідних від нього музично-естетичних теоріях того часу. Проблематика музично-естетичного аспекту емоційної складової музичного виконавства виявляється досить цікавою для подальшого вивчення. Знання історичного розвитку музично-естетичної думки щодо емоцій в музиці допоможуть у визначенні їх провідної ролі у музичному мистецтві та нададуть глибокого розуміння самому феномену барокової музики.

Таким чином, музика, як і інші види мистецтва, активно розвивалася у добу бароко. У цей час відбувався знаменний перелом у музичному мисленні — поліфонічне багатоголосся змінилося гомофонно-гармонійною системою, що призвело до розквіту культури імпровізації. Її вершинами зазвичай вважають творчість геніїв музичного мистецтва Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя. Мистецтво музики розвивається та трансформується у нерозривному зв'язку з історичними подіями, відображає їх відповіддю на різні катаклізми, які відбуваються у житті суспільства.

В естетиці бароко музика визначалася через точні науки з метою служіння Богу (кантати Баха) та прикраси людського життя (сонати Г.Ф. Генделя). Стил ь бароко відрізняється вільним пошуком художніх форм, декоративністю, схильністю до зовнішніх ефектів та взаємодії різних видів мистецтв.

У перспективі слід дослідити головні соціальні напрями нового музичного пласта Франції, Італії, Німеччини. При цьому музичну творчість Скарлатті, Куперена, Вівальді, Генделя, Баха слід розглядати як вершини барочного інструментального стилю. Вони заповідають майбутньому музичному мистецтву настільки серйозні рубежі, що можуть бути названі вершинами мистецтва на багато десятиліть і століть вперед.

Література:

1. Булатов Л.П. Скрипичные сонаты Г.Ф. Генделя: автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Ленинград: Ленингр. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, 1990. 24 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. Москва: Искусство, 1986. 573 с.
3. Гинзбург Л., Григорьев В. *История скрипичного искусства*. М. : Музыка, 2010. Вып.1. 285 с.
4. Друскин М. Йоханн Себастьян Бах. М. : Музыка, 1982. 381 с.
5. Єрошенко О.В. Вокальне виконавство доби бароко в світлі теорії афектів. *Вісник Харківської державної академії культури*, 2018. №1. С.49 –56.

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ САМОСТАВЛЕННЯ ЯК РЕСУРСУ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ

І.В. Яворська-Вєтрова

*старший науковий співробітник лабораторії психології
особистості імені П.Р. Чамати*

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

У сучасних психологічних розвідках самотворення, самореалізація, самоактуалізація, самодетермінація розглядаються ключовим аспектом особистісного зростання. Дослідники наголошують, що реалізація особистісного потенціалу неможлива без адекватного, усвідомленого

ставлення людини не тільки до оточуючого світу, а й до самої себе. Позитивне самоставлення виступає одним із значущих показників самодетермінованості особистості, її психологічного благополуччя, адаптованості, ресурсом розвитку життєвого потенціалу. Як зазначає Л.З. Сердюк, здатність до саморозвитку і самодетермінації є наявною за умови, коли особистість стає справжнім суб'єктом, а, оскільки рушійні сили розвитку зосереджені в самій особистості, то самоставлення виступає однією з найважливіших детермінант самоздійснення людини. На підставі уявлень про світ навколо і саму себе у цьому світі, оцінки навколишньої дійсності, самоставлення «забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності та ставлення до себе навколишніх, регулює міжособистісні взаємини, постановку і досягнення цілей, впливає на процеси самоактуалізації, саморозвитку, самореалізації та наряду із соціальним статусом і установкою особистості до зовнішнього світу, становить зміст системи «особистість – соціальний світ» і є однією із структурних одиниць диспозиційного ядра особистості» [4, с. 123]. Самоставлення розглядається дослідницею специфічним механізмом випереджальної регуляції життєдіяльності, має мотиваційний ефект і виступає передумовою становлення адекватної життєвої перспективи. Будь-яка зміна самоставлення переживається як загроза руйнування власної ідентичності й пов'язана з внутрішньоособистісними конфліктами. При цьому неадекватне самоставлення справляє негативний вплив на соціально-психологічний розвиток особистості, породжує зниження самооцінки, невпевненість у собі, появу негативних рис характеру, комплексу неповноцінності, відмову від життєвих перспектив [4, с. 152].

Завданням здійсненого дослідження було вивчення особливостей самоставлення, а також взаємозв'язків показників самоставлення з компонентами структури самодетермінації особистості у студентської молоді. Аналіз даних дослідження особливостей самоставлення студентів дає підстави стверджувати, що їх ставлення до себе має виражений позитивний емоційний модус, а його кореляційні зв'язки з іншими компонентами свідчать про значущу включеність самоставлення у структуру самодетермінації особистості.

На підставі результатів аналізу можна стверджувати, що особливістю самоставлення досліджуваних є його «маніфестуючі» прояви на фоні вираженої потреби у соціальному схваленні. При глобальному позитивному ставленні до самого себе, особливо у осіб із високою самодетермінацією, можна наголосити на демонстрації ними безумовної довіри до себе, впевненості у своїх силах, здібностях, енергійності, позитивній самооцінці і схваленні себе у цілому. З одного боку, такі дані свідчать, що високе самоприйняття, аутосимпатія, самовпевненість підтримують внутрішній баланс особистості, емоційні компоненти

самостворення є ресурсом збереження цілісності «Я». З іншого боку, показники самокерівництва, самопослідовності і саморозуміння недостатньо виражені у структурі самостворення, тобто для студентів на даному життєвому етапі самостворення і самопізнання є більш значущими, ніж власна суб'єктність як джерело активності, внутрішні цілі, мотиви. При цьому аналіз кореляційних зв'язків показників самостворення й інших компонентів у структурі самодетермінації свідчить, що система цілей, цінностей, смислів, усвідомленості свого життєвого шляху, здатності до свідомого контролю власних перспектив і досягнень, особистісна автономія і життєстійкість мають характеристики потенційності [2].

Можна констатувати наявність певних розбіжностей в актуальному й потенційному вимірах життєдіяльності досліджуваних. У актуальному вимірі демонструється психологічне благополуччя, емоційно позитивні уявлення про себе і своє місце у світі, у потенційному ж вимірі – недостатньо диференційоване усвідомлення стратегій узгодження зовнішніх викликів і внутрішніх спонукань, стратегій, «що відображають характер внутрішньої переробки суб'єктом розбіжностей у когнітивних структурах оцінки бажаного і реального рівня самореалізованості та власних можливостей» [4, с. 203-204]. При тому що, за результатами регресійного аналізу, локус Я і наполегливість є надзвичайно важливими у становленні цілісного образу самого себе, не виявлено кореляційних зв'язків цих показників із показниками самостворення. Тобто, при наявних потенційних можливостях і значних внутрішніх ресурсах відчувається не тільки нестача здатності прийняти на себе відповідальність за свій розвиток, а й, головним чином, дефіцит засобів «опредмечування» потенційних можливостей, недостатність володіння інструментарієм саморозвитку. Тому надзвичайно важливою є розробка і впровадження ефективних технологій сприяння розвитку особистісного потенціалу, усвідомлення себе, своєї цілісності й унікальності, життєвих цілей, перспектив, цінностей, самореалізації особистості, що є основою її самодетермінації.

Одним із підходів до роботи з розвитку самодетермінації особистості є екзистенційно-аналітичний підхід В. Франкла та А. Ленгле, що «вбачає можливість самовизначення людини в межах постійного діалогічного обміну зі світом, життям та його можливостями, самим собою та завданнями, які постають перед людиною» [2, с. 132]. Метою такого діалогічного обміну є приведення особистості «до автентичного та вільного проживання власного життя», життя «з внутрішньою згодою» [2, с. 133]. До сутнісних сфер існування людини, «фундаментальних екзистенційних мотивацій», належать: світ у його фактичності й потенційності; життя з його взаєминами і почуттями; буття собою як унікальною і неповторною особистістю; а також «більш широкий контекст, де потрібно проявити себе,

вирости над собою через свою діяльність, відкриваючи власне майбутнє» [2, с. 135]. У межах екзистенційно-аналітичного підходу для здійснення діалогічного обміну, операційним компонентом якого виступає воля, необхідними є розпізнання особистістю самої себе, своєї автентичності, переживання цінності, відкритість та прийняття як кожної конкретної ситуації, так і власного життєвого проекту в цілому.

Ще одним способом активізації процесу самодетермінації розвитку особистості може бути діалогова модель гештальт-підходу Ф. Перлза, стратегія якого спрямовується на «усвідомлення власних кордонів особистості, кордонів контактування з іншими, що забезпечують особистості збереження власної сутності і можливість взаємодіяти з іншими, не розчиняючись у цій взаємодії», а також на «активізацію інтересу особистості до нових думок, стратегій поведінки, життєвих перспектив, які виникають у взаємодії» [2, с. 140-142]. Діалогово-феноменологічна модель гештальт-підходу ґрунтується на врахуванні закономірностей становлення як внутрішнього образу, так і соціального образу (іміджу), створення уявлення про самого себе у процесі комунікації з іншими людьми, навколишнім світом, усіма проявами реальності.

Сучасні бачення шляхів розвитку самодетермінації особистості, коригування її станів та життєвих перспектив, зміцнення внутрішніх сил ґрунтуються на постулатах позитивної психології та психотерапії (Н. Пезешкіан, М. Селігман, М. Чиксентмігаї). Як зазначає І. Кіріллов, позитивна психологія зосереджена на дослідженні щастя й успішності та наголошує на значенні PERMA: приємних (Pleasure) аспектів життя, продуктивного досвіду залученості (Engagement), що посилює зв'язок (Relationship) та ідентифікацію (Meaning) людини з проявами її сили для того, щоб навчитися використовувати їх в усіх сферах життя (Achievement) [1]. На думку М. Селігмана, позитивна психологія зосереджена на вивченні позитивних почуттів, виявленні позитивних рис характеру і таких «корисних особливостей», як інтелект і фізичний розвиток, а також на дослідженні позитивних явищ і інститутів у суспільстві (демократія і родина), які сприяють розвитку кращих людських властивостей [3]. Відкривши, що щастя «не є чимось, що трапляється», і що люди, які вміють керувати внутрішніми переживаннями, здатні визначати якість свого життя, М. Чиксентмігаї розробив концепцію потоку, оптимального переживання – стану, коли у свідомості людей «панують лад і гармонія й вони займаються чимось заради самого процесу» [5, с. 20]. На переконання вченого, перетворити потенційно ентропічні (руйнівні) переживання на потокові здатна «аутотелічна особистість», тобто особистість, яка самостійно визначає цілі й більшість цілей походять з її Я. Розвинути риси такої особистості, згідно теорії потоку, можна дотримуючись наступних

правил: постановка цілей, зануреність в діяльність, уважність до подій, набуття здатності отримувати насолоду від безпосереднього переживання.

Доцільне креативне використання різноманітних підходів до активізації процесу самодетермінації особистості сприятиме становленню адекватного самоствавлення як внутрішнього ресурсу для особистісного зростання, повноцінної реалізації її актуальних і потенційних можливостей.

Література:

1. Кириллов Иван. Позитивная психотерапия: базовый курс. М.: Страна Оз, 2019. 328 с.
2. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія; за ред. Л.З. Сердюк. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
3. Селигман М. Новая позитивная психология. Новый взгляд на счастье и смысл жизни. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.rulit.me/books/novaya-pozitivnaya-psihologiya-nauchnyj-vzglyad-na-schaste-i-smysl-zhizni-read-198015-2.html>
4. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід : монографія. К.: Університет «Україна», 2012. 323 с.
5. Чиксентмігаї М. Потік. Психологія оптимального досвіду. Харків: КСД, 2017. 368 с.

АРТ-ТЕРАПІЯ, ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ В РОБОТІ З ДІТЬМИ РІЗНОГО ВІКУ

А.М. Яцюк

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонський державний університет

Арт-терапія, що спочатку створювалася як метод лікування за допомогою художньої творчості, зараз успішно застосовується у психологічній роботі, спрямованій на розвиток особистості. На думку К. Юнга, арт-методики – це один з найкращих інструментів дослідження і гармонізації тих сторін внутрішнього світу людини, вербальне вираження яких є ускладненим [2]. Американський психолог Н. Роджерс вважає, що арт-методи надають сприятливу можливість для реалізації потреб у самовираженні, самопізнанні та встановленні ідентичності особистості [1].

Арт-терапія може проводитись як індивідуальне та як групове заняття. Серед видів арт-терапії виокремлюють: візуальні види арт-терапії (малюнок, ліплення, колаж), метод «Мандала», піскова терапія, казкотерапія, метафоричні асоціативні карти, фототерапія, драма-терапія, лялько-терапія, маска-терапія, музична терапія, танцювально-рухова терапія.

Для маленьких дітей будь-яке заняття творчістю – це завжди весело, приємно та корисно для розвитку як дрібної моторики, так і вищих психічних функцій, але арт-терапія – це набагато більше. Методи арт-терапії допоможуть вирішити багато психологічних проблем дошкільника: знизити рівень тривожності, агресивності, імпульсивності, допоможуть гармонізувати психічний стан, зняти психосоматичну напругу, підняти рівень самооцінки, подолати дитячі страхи та інші труднощі. Методи арт-терапії часто застосовують в корекції міжособистісних стосунків у дитячому колективі, родині. В процесі арт-терапії відбувається зцілення психіки і паралельно дитина знайомиться з навколишнім світом, формує позитивне ставлення до нього.

Техніки арт-терапії працюють на невербальному рівні, тому їх добре застосовувати з дітьми, які погано говорять. Це актуально для діагностики, та при корекції.

Окремо варто сказати про роботу з емоційним компонентом психіки при заняттях арт-терапією. Заняття дозволяють малюкам виражати свої емоції та почуття використовуючи малювання, ліплення, ігри з різними видами піску та іншими матеріалами. У дошкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії відповідно поставлених завдань.

Переваги використання арт-терапії з дошкільниками:

- простота застосування технік;
- високий інтерес у дітей до процесу арт-терапії;
- висока ефективність терапії;
- відсутність протипоказань до застосування (крім важких психічних порушень таких як розлади свідомості, маніакальне збудження).

Методи арт-терапії широко застосовують в роботі з молодшими школярами. Це і допомога в адаптації до школи, корекція взаємин в колективі та сім'ї, корекція страхів і рівня самооцінки та інших психологічних проблем. Арт-терапевтичні техніки також допомагають в діагностиці особистісних особливостей школярів, характеру їх проблем, допомагають визначити положення в класі, потенціал кожної дитини.

Дуже часто діти не говорять про проблему навмисно, а деякі методи арт-терапії, дозволяють обходити захисні механізми і непомітно для дитини показувати існуючі проблеми. Багато дітей не здатні словами висловити свій емоційний стан та переживання, в таких випадках при нагоді стають методи арт-терапії.

У шкільному віці застосовують групові та індивідуальні форми арт-терапії в залежності від поставлених завдань, але частіше – групові форми роботи.

Підлітковий вік є важким перехідним періодом, тому доцільно застосовувати не нав'язливі методи арт-терапії для гармонізації психосоматичного стану підлітків. Актуальними методами роботи є: драма-

терапія, ізо-терапія, пісочна терапія і всі інші види з якими підлітку цікаво працювати.

Для ефективності роботи, сеанси арт-терапії повинні носити системний характер, та бути регулярними.

Застосування методів арт-терапії для різних вікових груп має свої особливості. Важливо використання універсальних і спеціальних методів актуальних для певного вікового періоду. Арт-терапія допоможе зняти психічну напругу і стрес, подолати тривожність і страхи, агресію та імпульсивність, а також гармонізувати внутрішній стан людини на різних вікових періодах.

Література:

1. Роджерс Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. М., 1990. №1. С. 164–168.
2. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Гуманитарное Агентство «Академический проект», 2001. 244 с.

Наукове видання

Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості

Збірник наукових праць

ISBN 978-617-7783-21-2 (електронне видання)

Відповідальний за випуск *Тавровецька Н. І.*

Підписано до друку 18.09.2019 р. Формат 60x 84/8.

Гарнітура Times.

Ум. друк. арк. 23,29. Обл.-вид. арк. 25,04.

Замовлення № 1273.

Книжкове видавництво ФОП Вишемирський В.С.

Свідоцтво про внесення до державного реєстру суб'єктів видавничої
справи: серія ХС № 48 від 14.04.2005

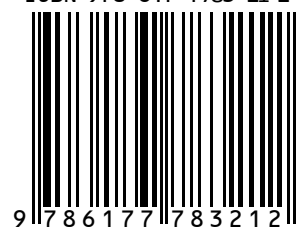
видано Управлінням у справах преси та інформації

73000, Україна, м. Херсон, вул. Соборна, 2.

Тел. (050) 133-10-13, (050) 514-67-88

e-mail: printvvs@gmail.com

ISBN 978-617-7783-21-2



9 786177 783212